

The logo for 'esal' is written in a bold, lowercase, sans-serif font. To the right of the text is a stylized graphic consisting of several overlapping triangles in shades of green, yellow, and orange, with the word 'esal' repeated in a smaller font within the triangles.

Revista de Educación Superior en América Latina

Número 13, febrero-agosto de 2023

ISSN: 2539-2522

esal@uninorte.edu.co

Universidad del Norte, Colombia
Center for International Higher Education (CIHE), Boston College

Editor

Iván F. Pacheco

Editor asociado

Juan David Parra

Asistente editorial

Isabella Rendón Barros

Comité Editorial

Gerardo Blanco

Guilherme Marback

Liliana Pedraja

Liz Reisberg

Una realización de
Editorial Universidad del Norte, 2023

Diagramación

Luz Miriam Giraldo Mejía



CONTENIDO

Presentación.....	4
--------------------------	----------

Gratuidad de la educación superior

Consecuencias de las Políticas de Gratuidad: El caso de Chile.....	7
---	----------

Paula Clasing Manquían

Educación superior, ciencia y tecnología a la deriva: El caso de México.....	13
---	-----------

Roberto Rodríguez Gómez

Acceso

Carreras cortas de educación superior: El reto de elevar su prestigio y relevancia económica.....	18
--	-----------

Ana García de Fanelli

Compromiso público

Compromiso público: Una Aproximación Audaz, Integrada y Abierta: El Caso de Memorial University.....	23
---	-----------

Georges Blanc, Daniel Samoilovich

Internacionalización

La respuesta de las Oficinas de Relaciones Internacionales de universidades argentinas ante la crisis de la pandemia.....	30
--	-----------

Marcelo Rabossi, Ariadna Guaglianone, Alex Markman

Análisis de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina: un balance.....	35
--	-----------

Luisa F. Echeverría-King, Roxana Chiappa,
Fernanda Leal, Santiago Castiello-Gutiérrez



Cambio institucional

Cuatro cambios que se avecinan para la educación superior
en el contexto de la Nueva normalidad41

Carmen Monsalvo Amaris, Juan David Parra

Aseguramiento de la calidad

Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad:
¿Carga u oportunidad?47

Iván F. Pacheco



PRESENTACIÓN

El presente número de ESAL contiene artículos de temas de interés permanente en torno a la educación superior, incluyendo gratuidad, reforma educativa, carreras cortas, internacionalización y aseguramiento de la calidad. Los efectos de la pandemia de COVID-19 son un tema que todavía motiva el interés de los autores y es abordado explícitamente en varios de nuestros artículos. Este número incluye dos artículos innovadores dentro del formato de la revista. El primero, además de abordar el tema de compromiso público, se basa en una entrevista; el segundo, se basa en un sondeo realizado por el equipo de ESAL. Presentamos más detalles a continuación.

La primera sección de este número está dedicada a la **Gratuidad de la educación superior**, un tema que sigue ocupando la agenda de varios gobiernos en la región. En ella, Paula Clasing Manquián revisa las “**consecuencias de las políticas de gratuidad**” en Chile, destaca cómo estas políticas son un poderoso instrumento para cambiar las preferencias de los estudiantes dirigiéndolos hacia las instituciones adscritas a la política, pero muestra cómo no han sido eficaces para aumentar la matrícula de estudiantes en el sistema. En “**Educación superior, ciencia y tecnología a la deriva: El caso de México**” Roberto Rodríguez Gómez revisa las promesas de campaña realizadas en 2018 por Andrés Manuel López Obrador y las contrasta con la realidad. Estas promesas incluyeron, entre otras, becas a estudiantes de escasos recursos, gratuidad en las universidades públicas y 300 mil becas anuales a estudiantes de instituciones públicas y privadas. Otras promesas tenían que ver con el fortalecimiento del sistema de ciencia y tecnología.

En la sección de **Acceso**, Ana Fanelli da una mirada a las “**Carreras cortas de educación superior: El reto de elevar su prestigio y relevancia económica**” a partir de la experiencia argentina. A pesar de su importancia para garantizar acceso y permanencia en la educación superior, así como una inclusión exitosa en el mercado laboral, Fanelli señala cómo estos programas aun enfrentan desafíos relacionados con el prestigio de este tipo de formación, y explora estrategias para cambiar esta situación, utilizando referentes internacionales y contrastándolos con la experiencia argentina.

En la siguiente sección se presenta el artículo “**Compromiso público: Una Aproximación Audaz, Integrada y Abierta: El Caso de Memorial University**”, basado en una entrevista a Robert Greenwood por George Blanc y Daniel Samoilovich. Además de abordar el tema de compromiso público, este artículo es novedoso en el formato de la revista por dos razones. Primero, la experiencia que se presenta no corresponde a un país de América Latina, sino a una universidad canadiense (Memorial University); a pesar de lo cual se considera que puede ser de gran utilidad para instituciones de la región que decidan transitar un camino similar. Adicionalmente, es la primera vez que publicamos en ESAL el producto de una entrevista, la cual, además, publicamos completa en la sección de “**Recursos adicionales**” de nuestra página web.

Los dos artículos de la sección de **Internacionalización** abordan temáticas relacionadas con la pandemia de COVID-19. Marcelo Rabossi, Ariadna Guglianone y Alex Markman presentan en “**La respuesta de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) de universidades argentinas ante la crisis de la pandemia**” cómo las ORI jugaron un papel fundamental durante la pandemia, en aspectos tales como el apoyo a estudiantes y académicos internacionales varados por cuenta del aislamiento generado en reacción a la pandemia, y la implementación de modelos de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL). Por otra parte, Luisa F. Echeverría-King, Roxana Chiappa, Fernanda Leal y Santiago Castiello-Gutiérrez ofrecen un **balance sobre las políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina**. En dicho balance, destacan cómo la pandemia fue un punto de reflexión general que llevó a repensar políticas y modelos, afirman que existe un número creciente de voces que abogan por una interna-

cionalización que se relacione con la proyección y extensión universitaria, y ofrecen algunos detalles. Basados en un estudio publicado por la Asociación Mexicana para el Educación Internacional (AMPEI), presentan enfoques de políticas y programas de internacionalización de la educación superior en América Latina y ofrecen algunas recomendaciones y perspectivas hacia el futuro.

La sección de **Cambio institucional** también aborda aspectos relacionados con la pandemia. En ella, Carmen Monsalvo y Juan David Parra usaron como insumo las respuestas a un sondeo que realizaron entre los lectores de ESAL y, basados en un modelo usado por investigadores de la Universidad de Bristol, identificaron “**Cuatro cambios que se avecinan para la educación superior en el contexto de la Nueva normalidad**”.

Finalmente, Iván F. Pacheco aborda en la sección de **Aseguramiento de la calidad**, el tema de los **sistemas internos de aseguramiento de la calidad (SIAC) de la educación superior**, el cual ha cobrado importancia en la normatividad de varios países de América Latina. En el artículo se explora cómo estos sistemas pueden ser una carga, pero también una oportunidad y se ofrecen claves sobre lo que puede ser un buen SIAC.

Para este número lanzamos una convocatoria sobre el papel y el legado histórico de las instituciones de educación superior (IES) de naturaleza religiosa en América Latina. Aunque no recibimos artículos que se ajustaran a los criterios de publicación de ESAL, consideramos que es un tema de interés que merece ser explorado, de manera que la invitación sigue abierta.

Por último, hemos modificado la fecha de publicación de ESAL para que se ajuste mejor a los calendarios académicos. En adelante, publicaremos la revista en la segunda semana de febrero y la segunda semana de agosto.

¡Feliz lectura!

Iván F. Pacheco
Editor

CONSECUENCIAS DE LAS POLÍTICAS DE GRATUIDAD: EL CASO DE CHILE

Paula Clasing Manquián

Investigadora postdoctoral del Núcleo Milenio en Educación Superior en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Educación superior por la Universidad de Michigan, Estados Unidos. Sus intereses de investigación se centran en temas de acceso y éxito estudiantil con una perspectiva de equidad.

pclasing@umich.edu

Durante las últimas décadas ha habido un resurgimiento de las políticas de gratuidad en educación superior en distintos países alrededor del mundo. América Latina no es la excepción. Aunque la gratuidad en esta región no es una novedad, ya que países como Argentina o Brasil cuentan con gratuidad en sus instituciones estatales desde hace décadas, este resurgimiento se ha dado en países que contaban con sistemas de educación superior pagados en gran parte por los estudiantes y sus familias. Ejemplos son Ecuador y Chile, países que implementaron políticas de gratuidad en 2009 y 2016, respectivamente.

Este resurgimiento de las políticas de gratuidad es importante ya que tienen el potencial de disminuir las brechas en acceso y éxito en educación superior entre los estudiantes de mayores y menores recursos socioeconómicos. En general, las políticas de gratuidad transmiten un mensaje claro y simple a los estudian-

tes y sus familias: los beneficiarios pueden matricularse en la educación superior sin tener que pagar. Este mensaje es importante dado que políticas fáciles de entender y con procesos simples de postulación han demostrado tener mayores efectos en los logros educacionales de los estudiantes. Así, políticas de gratuidad diseñadas para mejorar la equidad tienen el potencial de impactar los resultados educacionales de poblaciones vulnerables económicamente y, de esta manera, decrecer las inequidades en educación superior.

La investigación sobre los efectos de las políticas de gratuidad es escasa y se encuentra principalmente centrada en los efectos en estudiantes de Estados Unidos. El caso de Chile, descrito en este artículo, tiene como objetivo contribuir a entender mejor las implicancias de estas políticas en el contexto latinoamericano. Los resultados aquí discutidos son parte de mi tesis doctoral titulada “La Promesa de Gratuidad: El caso de Chile”.

Características de la Política de Gratuidad chilena

En el 2011, protestas estudiantiles movizaron a más de 100.000 personas a las calles de todo Chile para demandar educación superior pública, gratuita, y de calidad para todos. A fines del 2015, el país implementó una Política de Gratuidad para que estudiantes vulnerables económicamente se matricularan en ciertas instituciones de educación superior (IES). El objetivo de esta política es convertir a la educación superior en un derecho social cuyo ingreso sea independiente de la capacidad de pago del estudiante, promoviendo así la inclusión y equidad en educación superior.

La Política de Gratuidad o sólo *Gratuidad*, como es conocida en Chile, cubre el arancel y matrícula de los estudiantes clasificados dentro del 60 % de hogares de menores ingresos del país¹ (estudiantes elegibles) que se matriculen en programas de pregrado presenciales en IES adscritas a la política. La Gratuidad cubre la duración nominal del programa de estudio y sólo puede ser utilizada para cubrir los costos de un primer título profesional o grado académico. Para acceder a las universidades adscritas a la Gratuidad, los estudiantes deben postular a través del sistema único de admisión que pondera el puntaje obtenido en una prueba estandarizada (Prueba de Selección Universitaria, PSU), el rendimiento académico en la enseñanza secunda-

¹ Durante el 2016 y 2017, sólo estudiantes clasificados en los cinco primeros deciles eran elegibles para ser beneficiarios de la Gratuidad.

ria, y el ranking del estudiante en la enseñanza secundaria respecto a sus pares en el mismo establecimiento educacional. Para acceder a las instituciones vocacionales², la matrícula es directa en el establecimiento.

Para poder participar de la Política de Gratuidad, las IES adscritas deben obtener acreditación institucional de al menos cuatro años (el rango va de cero [acreditación denegada] a siete años), medida que busca asegurar la calidad. Las IES estatales ingresan automáticamente a la política, mientras que las IES privadas sin fines de lucro deben solicitar su inclusión. Las IES adscritas deben aceptar un arancel y un crecimiento de matrícula regulados por el Estado.

Efectos de la Política en los resultados de los estudiantes³ y las universidades⁴

En el primer año de operación (2016), la Gratuidad sólo estuvo disponible en el sector universitario, beneficiando a 12 % de los estudiantes de pregrado, matriculados en 30 universidades. Un año después, la Gratuidad se amplió al sector vocacional, sumándose doce instituciones de este sector más dos nuevas universidades estatales. En este segundo año, 22 % de los estudiantes de pregrado fueron beneficiados.

La política chilena de gratuidad es un instrumento poderoso para mover estudiantes elegibles de un sector a otro o hacia instituciones adscritas a la política. En su primer año de implementación, cuando sólo el sector universitario era elegible, la Gratuidad aumentó levemente la matrícula de estudiantes elegibles en las universidades (1.8 puntos porcentuales), pero disminuyó la matrícula en el sector vocacional (1.6 puntos porcentuales). Un año más tarde, cuando se incluyó al sector vocacional, los efectos en cada sector se revirtieron y ya no se observa ningún efecto.

² En Chile, la educación superior se divide en un sector universitario y un sector vocacional. El sector vocacional está compuesto por Centros de Formación Técnica, que imparten carreras técnicas de una duración de dos años, y de Institutos Profesionales que pueden impartir carreras técnicas y profesionales, estas últimas con una duración de cuatro años. Sólo las universidades pueden otorgar grados académicos.

³ Estos resultados se basan en un análisis de diferencias-en-diferencias utilizando el universo de estudiantes secundarios graduados entre el 2012 y 2017 que pudieron acceder a la educación superior al año siguiente de su graduación.

⁴ Estos resultados se basan en un análisis de regresión de efectos fijos utilizando datos longitudinales de las 30 universidades que ingresaron a la política en el 2016.

A su vez, la Gratuidad aumenta la matrícula de estudiantes elegibles en las instituciones adscritas a la política en ambos sectores. Sin embargo, esta política no aumenta la matrícula de estudiantes elegibles en el sistema de educación superior. En cuanto a la persistencia al segundo año, la Gratuidad mejora los indicadores de los estudiantes elegibles en las IES adscritas a la política en ambos sectores.

Dado que la política chilena limita el comportamiento de las IES adscritas regulando sus aranceles y crecimiento, durante mi investigación observé sus efectos en indicadores institucionales de admisión y financieros. En materia de admisiones, después de la implementación de la política, las universidades adscritas aumentaron las postulaciones recibidas a través del sistema centralizado de admisión. Sin embargo, este aumento en la demanda no estuvo acompañado de un aumento en la matrícula en estas universidades.

En cuanto a los indicadores financieros, no se encuentran cambios en los ingresos monetarios de las universidades adscritas por concepto de aranceles, donaciones, prestaciones de servicios, o cursos no académicos después de la implementación de la política, lo que indica que la regulación de aranceles no afectó los ingresos monetarios institucionales por dichos conceptos. Sin embargo, se observa una contracción en el gasto en pregrado por estudiante la que podría ser una respuesta a la incertidumbre provocada por las regulaciones de la política en sus primeros años de operación.

Reflexiones sobre la Política de Gratuidad chilena

En los tres primeros años de operación de la Gratuidad, se evidencia que el diseño de la política tiene consecuencias deseadas y no deseadas. Dentro de las consecuencias deseadas, la política cambia las preferencias de los estudiantes elegibles hacia instituciones participantes en la política. En este sentido, la política podría estar alcanzando su objetivo de mejorar la equidad en el sistema al traspasar estudiantes vulnerables económicamente hacia instituciones de mayor calidad, según la acreditación.

La política aumenta la persistencia de los estudiantes elegibles en las IES adscritas a la Gratuidad. Si bien estos resultados son promisorios, más investigación es necesaria para observar si este aumento en persistencia al segundo año se traduce en mayores tasas de graduación.

Dentro de las consecuencias no deseadas, se encuentra que la política no es capaz de aumentar la matrícula de los estudiantes elegibles en la educación superior. La política chilena sólo cubre los costos de arancel y matrícula. Es posible que los estudiantes elegibles necesiten más ayudas económicas y no económicas para inducirlos a matricularse.

El hecho de que cuando la Política de Gratuidad estuvo disponible solo para las universidades produjera un aumento en la matrícula en estas instituciones, y que dicho aumento se revirtiera cuando la política se extendió al sector vocacional ilustra que esta política puede tener un claro impacto en la demanda educativa. Hacedores de políticas públicas, *practitioners*, e investigadores deben tener este efecto en cuenta al diseñar, implementar, y estudiar estas políticas ya que introducir sólo un sector en la política o introducirlos a distinto tiempo puede producir un efecto de sustitución en las preferencias de los estudiantes y afectar positiva o negativamente las trayectorias estudiantiles.

Desde el punto de vista de las IES, es posible que las reglas establecidas en la política también generen efectos no deseados socavando su efectividad. En particular, la regulación del crecimiento de matrícula genera pocos incentivos para que las universidades absorban el aumento en la demanda. El uso del sistema único de admisión a las universidades basado en una prueba estandarizada también genera pocos incentivos para que las universidades ajusten sus políticas de admisión para beneficiar a estudiantes elegibles. Estos estudiantes suelen ser los menos preparados académicamente para lograr los puntajes necesarios en las pruebas estandarizadas para ser admitidos en las universidades adscritas a la política.

Finalmente, es posible que el aumento en la demanda obedezca a un aumento en el interés de la población en general (estudiantes elegibles y no elegibles). Estos resultados, junto con la restricción de crecimiento de la matrícula y la necesidad de utilizar la prueba de admisión estandarizada puede conllevar un aumento en la selectividad de las instituciones adscritas, dejando fuera a los estudiantes elegibles que tienden a ser los menos preparados académicamente para ser admitidos en universidades selectivas. Es necesario seguir observando los efectos de la política a largo plazo para determinar si la política chilena de gratuidad logra contribuir a mejorar la inclusión y equidad en la educación superior.

También le puede interesar:

ACCESO Y EQUIDAD

[El elefante en el cuarto: Desigualdades de clase en la educación superior en Colombia](#)

EMPLEO Y TRABAJO

[Empleo y trabajo de graduados en Chile. ¿Qué sabemos y necesitamos saber?](#)

Gratuidad de la educación superior

EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA Y TECNOLOGÍA A LA DERIVA: EL CASO DE MÉXICO

Roberto Rodríguez Gómez

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

roberto@unam.mx

Las promesas presidenciales para educación superior, ciencia y tecnología

Los temas educativos ocuparon un espacio más bien marginal y circunstancial en la campaña 2018 de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), abanderado de la coalición de izquierda “Juntos haremos historia” en la contienda presidencial para el periodo 2018-2024. La propuesta central consistía, en ese momento, en eliminar los instrumentos de evaluación docente instaurados durante el régimen anterior. No obstante, en algunas ocasiones se hizo referencia a medidas para atender los que, desde la perspectiva del entonces candidato, eran problemas importantes para el desarrollo del sistema de educación superior.

El 12 de mayo de 2018, en el marco del Encuentro Nacional con Maestros Democráticos organizado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, AMLO planteó diez compromisos básicos en materia educativa, en-

tre los cuales se incluía el de otorgar becas a estudiantes de escasos recursos inscritos en instituciones de educación superior, así como garantizar “el cien por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades” (AMLO, Boletín de Campaña 057). El 5 de junio del mismo año, en un mitin de campaña en la ciudad de Xalapa, Veracruz, el candidato prometió eliminar el examen de admisión de las universidades públicas y brindar gratuidad en ese nivel de estudios (*Proceso*, 6 de junio de 2018).

El siguiente 12 de junio tuvo lugar el último de los tres debates obligatorios entre los candidatos a la presidencia. En esa ocasión, se presentaron, entre otros temas, las propuestas de los aspirantes en materia de política educativa y política de ciencia y tecnología. El futuro presidente, a quien los resultados favorecerían en la jornada electoral del 6 de julio, reiteró que cancelaría “la mal llamada reforma educativa” y, aunque no se refirió al sistema de educación superior como tal, prometió “un país que destine más recursos a la ciencia y la tecnología [porque] no se cumple lo que establece la ley, que debe destinarse el uno por ciento del producto interno bruto y se está destinando la mitad”.

Ya electo presidente, AMLO presentó su plataforma educativa a las autoridades representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (15 de agosto de 2018). Entonces afirmó, según la prensa, que mantendría la inversión pública en instituciones públicas de educación superior, con al menos un incremento proporcional a la inflación; que se entregarían 300 mil becas anuales a estudiantes de instituciones públicas y privadas y que solicitaría a la Secretaría de Educación Pública que trabajara con la asociación de rectores para desarrollar un proyecto conjunto de política de educación superior.

El primero de diciembre de 2018, luego de asumir el mandato presidencial, AMLO pronunció un extenso discurso en la plaza capitalina. Ahí enlistó un centenar de compromisos para realizar en su administración. El catálogo incluye tres que se refieren al ámbito educativo superior: trescientos mil jóvenes, en condiciones de pobreza, que ingresen o estén estudiando en universidades, tendrán derecho a una beca (compromiso 6); en 2019 estarán funcionando 100 universidades públicas con carreras acordadas a cada región del país para atender con educación de calidad y sin pago de colegiatura a 64 mil estudiantes de nivel superior (compromiso 7); se establecerán

en el artículo tercero de la Constitución el derecho a la educación gratuita en todos los niveles de escolaridad (compromiso 10).

Los compromisos de establecer la gratuidad y obligatoriedad de la educación superior fueron incluidos en una iniciativa de reforma constitucional enviada por la presidencia de la República a la Cámara de Diputados el 12 de abril de 2018. La exposición de motivos indica: “Ha llegado el momento de pasar a la siguiente fase en el esfuerzo educativo nacional: lograr —a plenitud— la universalidad de la educación media superior y superior.” En la propuesta de cambio al artículo tercero se establecieron dos disposiciones en esa dirección, una sobre obligatoriedad y otra sobre gratuidad (Cámara de Diputados, *Gaceta Parlamentaria*, 13 de diciembre de 2018).

La posibilidad de eliminar los exámenes de admisión en el conjunto de universidades públicas autónomas estaba sujeta a la cancelación de las prerrogativas constitucionales de la autonomía, que reconocen el derecho de esas instituciones para controlar su régimen académico. Probablemente por ello, la iniciativa de reforma del presidente eliminaba la fracción legal relativa. Al darse a conocer el texto, la respuesta de los rectores, así como la reacción de la prensa, fue inmediata y enérgica, al grado que el secretario de Educación tuvo que aclarar que se trataba de un error “de captura” y que, por supuesto, el nuevo régimen respetaría la autonomía universitaria en sus términos.

En el trámite legislativo (marzo a mayo de 2019), la iniciativa presidencial fue modificada sustancialmente por los partidos de oposición. Con una visión más realista sobre la posibilidad de concretar las propuestas de obligatoriedad y gratuidad, se agregó el texto: “La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas” (Artículo 3ro., fracción X).

Además, se legisló un artículo transitorio que indica: “Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, en términos de las fracciones VIII y X del artículo 30. de esta Constitución; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos económicos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a que se

refiere este artículo, así como la plurianualidad de la infraestructura (Artículo décimo quinto transitorio de la reforma). La solución del “fondo especial” para viabilizar las obligaciones de obligatoriedad y gratuidad de la educación superior fue reiterada en la Ley General de Educación Superior decretada el 19 de abril de 2019.

Metas comprometidas por ausencia de recursos

En varios momentos de 2019, la asociación de rectores hizo énfasis en la necesidad e importancia del fondo federal especial para gratuidad previsto en el transitorio citado. Días después de aprobada la reforma en la Cámara de Diputados, el titular de la asociación, Jaime Valls, declaró: “en el proceso gradual relacionado con la gratuidad, que iniciará a partir del año 2022, el fondo requiere alcanzar un monto estimado de al menos 13 mil millones de pesos adicionales al presupuesto que se otorga a las instituciones públicas” (La Jornada, 13 de mayo de 2019). El presupuesto federal para educación superior de 2019 no incrementó recursos para iniciar los procesos establecidos en la norma constitucional, sino que, únicamente se mantuvo el valor real del gasto público en el indicador alcanzado el año previo. Lo mismo habría de ocurrir los años siguientes.

En efecto, los presupuestos de egresos de la Federación para 2020, 2021, 2022 y 2023 no incluyeron el fondo considerado en el mandato constitucional y la ley general. Por el contrario, el presupuesto para educación superior ha sido castigado con la eliminación de varios fondos extraordinarios concursables que, en años previos, contribuyeron a alimentar los proyectos de ampliación, mejora de infraestructura y apoyo a cuerpos académicos en las instituciones públicas del sector.

Como resultado de lo anterior, las capacidades de expansión, descentralización, creación de nuevos programas y consolidación de proyectos de investigación y docencia de las instituciones públicas de educación superior se han visto comprometidas. Aunque la matrícula de educación superior ha mantenido una tendencia de crecimiento, la mayor parte de los nuevos estudiantes han sido incorporados a las opciones a distancia, más aún como efecto combinado de la suspensión de clases debida a la pandemia de covid-19 y las limitaciones para generar nuevas plazas de pregrado y posgrado en la modalidad presencial.

Por lo anterior, las metas de cobertura del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (alcanzar al 2024 el 50 % de cobertura bruta) se ven inalcanzables: la estima-

ción para 2023 no llega al 45 % contando la matrícula escolarizada y no escolarizada. También se antoja improbable la meta según la cual el nivel de posgrado debe representar al menos el 10% de la inscripción total en el sistema de educación superior.

Otro tanto y de mayor severidad ha ocurrido en el sector de ciencia y tecnología. En sentido contrario al compromiso presidencial anunciado en campaña, el gasto federal asignable a las instituciones de educación superior para la función de investigación decreció en aproximadamente cuatro puntos porcentuales entre 2018 y 2022 y el correspondiente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en casi diez puntos porcentuales en el mismo periodo. En la actualidad el indicador estandarizado de gasto en investigación y desarrollo (GIDE) de México alcanza apenas un 0.3 % en relación al producto interno bruto, nivel inferior al promedio latinoamericano (0.7 %) y muy lejano al promedio de los países afiliados a la OCDE, cercano al tres por ciento.

También le puede interesar:

POLÍTICA PÚBLICA

[México: La educación superior bajo el populismo](#)

Acceso

CARRERAS CORTAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL RETO DE ELEVAR SU PRESTIGIO Y RELEVANCIA ECONÓMICA

Ana García de Fanelli

Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, en el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).

anafan@cedes.org

Un desafío para los gobiernos de los países de América Latina y el Caribe (ALC) es asegurar que la masificación de la educación superior facilite no sólo que cada vez más jóvenes de los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica accedan a carreras universitarias y terciarias, sino también que logren concluir sus estudios e insertarse exitosamente en el mercado de trabajo. Cabe tener presente que un problema común en la región es el abandono temprano de los estudios, afectando especialmente a las y los estudiantes que pertenecen a los sectores de menores ingresos y primera generación en su familia con educación superior. Frente a la necesidad de mejorar el acceso a la educación superior, los índices de graduación y la inserción laboral, surgen propuestas de políticas públicas, tal como la realizada por el Banco Mundial en su documento “[La vía rápida hacia nuevas competencias: programas cortos de educación superior de América Latina y el Caribe](#)”, tendientes a fortalecer la oferta de carre-

ras de corta duración. Se considera que estas carreras, además de ser menos costosas que las profesionales y científicas de larga duración, pueden facilitar el egreso, dada su menor duración, y mejorar la incorporación de sus graduados al mercado de trabajo formal.

Argentina es el cuarto país de ALC con una mayor proporción de matrícula de educación superior en carreras cortas (CC), después de Colombia, Chile y Perú. Teniendo presente este dato y la literatura especializada en esta temática, analicé qué condiciones deberían darse en el caso argentino para que estas CC favorezcan la equidad en el acceso, la graduación, y la inserción laboral de sus egresados. Estas reflexiones se plasmaron en un capítulo titulado “Carreras de ciclo corto para promover el acceso a la educación superior y la inserción laboral: reflexiones para el caso argentino” que será publicado en el libro *La Agenda Universitaria VII* en la Colección de Educación Superior de la Universidad de Palermo. Lo que expongo a continuación son algunas conclusiones de este trabajo, centrado en el caso argentino, pero que pueden ser también de utilidad para reflexionar sobre este tema en otros países de ALC.

La matrícula de educación superior en carreras de corta duración en ALC

En la estadística de educación superior internacional se utiliza la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de la UNESCO para identificar distintos tipos de programas brindados por las instituciones de educación superior (IES). De acuerdo con esta clasificación, los programas de educación superior de ciclo corto se ubican en el nivel CINE 5 y están destinados a brindar conocimientos, habilidades y competencias profesionales, por lo cual suelen incorporar un componente práctico, orientado a ocupaciones específicas, preparando al estudiante para el mercado laboral.

Según datos de la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación superior ([Red IndicES](#)), en 2020 sólo el 10 % de los estudiantes de educación superior en ALC cursaba CC (nivel CINE 5). Entre los países de ALC con mayor participación de la matrícula en CC, en el total de la matrícula de educación superior, se ubicaban Colombia y Chile, con 28 % y 26 % respectivamente. En Argentina, la matrícula de educación superior en CC representaba el 19 %. En Chile, el 96 % del alumnado de CC estudiaba en el sector privado. Esta situación contrastaba con el caso de Colombia, con sólo el 18 % de la matrícula de CC en el sector privado, y con Argentina, donde poco más de

tres de cada diez estudiantes se matricularon en CC en las IES privadas. Perú, cuyo último dato disponible corresponde a 2017, tenía entonces el 22 % de la matrícula de educación superior en CC, el 65 % en el sector privado.

Respecto de las tasas de egreso, en la Encuesta de Programas de Ciclo Corto del Banco Mundial aplicada en Brasil, Colombia, la República Dominicana, Ecuador y Perú se observó que el 57 % de los estudiantes de ciclo corto se graduaron frente a 46 % en los programas universitarios. En el informe [“Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”](#) constatamos también que en 2010 varios países de ALC presentaban una tasa de graduación en el nivel terciario no universitario (sector con predominio de CC) mayor que en el nivel universitario.

En cuanto a los retornos económicos de las CC en ALC, el estudio realizado por el Banco Mundial muestra que, aun cuando los salarios de los graduados de estas CC son más bajos que los que perciben los graduados de programas universitarios, son en promedio superiores a los que reciben los que abandonan los estudios universitarios.

Cuestiones a tener en cuenta para mejorar el prestigio y la relevancia económica de las carreras cortas

Un aspecto a contemplar en la creación y fortalecimiento de estas CC en ALC es cómo superar el estigma de menor estatus que suelen presentar estos programas frente a las más prestigiosas instituciones y carreras universitarias de larga duración. Según la literatura internacional, para remover este estigma y mejorar además la inserción laboral de las y los graduados de las CC, es imperativo atender las siguientes cuestiones: 1) el aseguramiento de la calidad de las IES y programas que ofrecen CC técnicas y profesionales, 2) la articulación de las CC con las carreras universitarias, evitando que estos títulos se conviertan en un callejón sin salida, 3) la realización de estudios sobre la trayectoria laboral de las y los graduados de las CC, 4) el conocimiento sobre la demanda laboral del sector productivo por este tipo de oferta de carreras y, finalmente, 5) la producción de información sobre CC para guiar la toma de decisiones de las y los estudiantes al momento de elegir la carrera.

En lo que respecta al **aseguramiento de la calidad**, se debe tener presente que en Argentina la mayoría de las CC técnico-profesionales se ofrecen en 2.279 institutos

estatales y privados terciarios no universitarios bajo la jurisdicción de los gobiernos provinciales. Actualmente no existen mecanismos de aseguramiento de la calidad para este tipo de carreras y ponerlos en marcha desde el Estado Nacional resultaría sumamente complejo, tanto en el plano político como por los costos de gestión y financieros que acarrearía esta tarea.

En lo que respecta a la **articulación** de las CC con los títulos de más larga duración, en el documento previamente citado del Banco Mundial se señala que puede ser apropiado adecuar los programas universitarios para que puedan captar a los estudiantes de CC en lugar de transformar a las CC para que se articulen con los programas universitarios. Se destaca así que serían los programas universitarios los que deberían incorporar mayor flexibilidad en sus programas. No obstante, en casos como el argentino, en el cual las universidades están bajo la jurisdicción del gobierno nacional y los terciarios no universitarios, que ofrecen la mayoría de estas CC, bajo la jurisdicción de los gobiernos provinciales, esta articulación se torna muy difícil de llevar a cabo.

Una cuestión adicional por analizar es **la trayectoria laboral** de los que se han graduado en las CC. En particular puede suceder que, tal como se señala en un documento sobre el caso europeo ([Effects of Vocational and General Education for Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle](#)), los programas que forman en competencias específicas para la inserción laboral se conviertan en un callejón sin salida por la rápida obsolescencia del conocimiento técnico y tecnológico adquirido. Por lo tanto, el diseño y la actualización de los planes de estudio deben evitar que esto ocurra.

El conocimiento sobre la **demanda laboral del sector productivo** de egresados/as de CC es vital para el diseño de nuevas carreras, evitando la proliferación de títulos que no sólo no gozan de prestigio, sino que tampoco aseguran la inserción posterior en el mercado laboral. En Argentina no sólo no contamos con información adecuada sobre los requerimientos de recursos humanos por parte del sector productivo, sino que el empleo en el sector privado formal no crece desde el año 2012. Cabe destacar que la alta proporción de empleo informal en el mercado de trabajo es común en varios países de ALC. Por tanto, el fortalecimiento de las CC técnico-profesionales debe partir de un diagnóstico adecuado de los requerimientos del mercado de trabajo formal en el corto y especialmente en el mediano plazo.

Finalmente, mejorar la equidad en el acceso a la educación superior demanda también contar con más y mejor **información** para que las y los estudiantes puedan tomar decisiones adecuadas en función de sus vocaciones y aspiraciones laborales futuras. Para ello se necesita previamente producir datos sobre la oferta de programas actualmente existentes, la participación de la matrícula en los distintos campos del conocimiento y especialmente, información sobre la inserción laboral de las y los graduados e ingresos promedios según tipo de carrera y campo disciplinario.

En suma, ampliar y fortalecer las CC en la educación superior argentina difícilmente puede contribuir a la equidad en el acceso, el egreso y la inserción laboral de las y los graduados, si no se modifican algunas condiciones para su creación y funcionamiento; en particular, aquellas que inciden sobre la actual estratificación de las IES y las carreras según su prestigio y calidad y las que obstaculizan la alineación de la oferta de CC con las demandas del sector productivo.

También le puede interesar:

EMPLEO Y TRABAJO

[Cuando alguien más sabe mejor: Programa Eleva y educación técnico-profesional en el sector minero en Chile](#)

EMPLEO Y TRABAJO

[Empleo y trabajo de graduados en Chile. ¿Qué sabemos y necesitamos saber?](#)

COMPROMISO PÚBLICO: UNA APROXIMACIÓN AUDAZ, INTEGRADA Y ABIERTA: EL CASO DE MEMORIAL UNIVERSITY

Georges Blanc

Profesor emérito de estrategia de HEC -París.

Blanc@hec.fr.

Daniel Samoilovich

Director Ejecutivo de la Asociación Columbus.

columbusnet@hotmail.com.

Una Europa, una de las redes de universidades europeas recientemente creadas y apoyadas financieramente por la Unión Europea, ha propuesto el acrónimo BIO, (Bold, Integrated & Open) para condensar su visión de futuro de la Universidad. *Memorial University* es una universidad canadiense que constituye un ejemplo muy interesante de esta visión de una universidad *audaz, integrada y abierta*. Para conocer su trayectoria y sus realizaciones entrevistamos a Robert Greenwood, su vicepresidente para el Compromiso Público (*Engagement*) y las Relaciones Externas. Este artículo destaca algunos de los principales elementos de la entrevista, cuyo texto completo se puede consultar en la página web de ESAL (<https://www.uninorte.edu.co/web/revista-esal>). Estas

notas no la substituyen, pero condensan algunas enseñanzas que creemos válidas para universidades en América Latina.

El Marco de Compromiso Público

Memorial tiene un **Marco de Compromiso Público** (en adelante, el Marco) que es muy explícito sobre los objetivos de la Universidad. A menudo este tipo de documentos son meras declaraciones sin una asignación presupuestaria o una actividad real. Pero en el caso de *Memorial*, se trata de un compromiso real. La colaboración con la comunidad no se ve como una tarea “adicional” o una mera extensión de las actividades de enseñanza e investigación. Es algo que forma parte de sus responsabilidades fundamentales. Quisimos entender cómo *Memorial* ha conseguido algo tan tangible; a continuación, resaltamos algunos elementos de la entrevista.

Un proceso consensuado y legítimo: En la declaración de principios, la misión de la universidad incluye a la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, la erudición y la actividad creativa, pero también el compromiso público. Esto último nunca se había articulado bien dentro de la estrategia de la universidad. El marco de compromiso público fue desarrollado por iniciativa del anterior presidente y aunque contó con el apoyo de las máximas autoridades, no fue un mero ejercicio impuesto desde arriba. A él se llegó tras un amplio proceso de consulta dentro y fuera de la universidad, con una visión, metas, objetivos y acciones prioritarias. Una vez que el Senado de la universidad aprobara el compromiso como un documento de gobierno, el desafío fue llevar esto a la práctica.

Financiamiento incremental para buscar nuevas oportunidades: El presidente creó la Oficina de Compromiso Público y, con ello, “puso su dinero donde estaba su boca”. En ese momento, la universidad tuvo la suerte de que el presupuesto del gobierno provincial estaba en muy buena forma, por lo que se contó con fondos incrementales, inicialmente unos 500.000 dólares canadienses (USD 367.000) por año para financiar las actividades de compromiso público en la universidad.

Se crearon varios fondos. Uno de ellos, el fondo de inicio rápido, inicialmente otorgaba hasta mil dólares; una suma modesta, pero significativa para facultades que no tienen mucho dinero. Este fondo permitió financiar iniciativas tales como viajes a una comunidad rural o almuerzos para un taller. Para su asignación, se creó

un comité con profesores, empleados, estudiantes y socios externos. Se concedieron 10 o 15 de estos fondos.

Luego, se puso en marcha el fondo acelerador, con un máximo de 10.000 dólares por proyecto. De nuevo, no se trató de grandes sumas de dinero, sino de poner en marcha oportunidades para que los profesores, los estudiantes y el personal trabajaran con socios externos y pudieran conducir a una colaboración en la investigación, en la enseñanza o en el aprendizaje, en servicio.

Acciones alineadas con el Marco, pero al mismo tiempo suficientemente flexibles para responder a las oportunidades emergentes: Al planificar el Marco, se incluyeron metas amplias y objetivos a mediano y largo plazo, pero la acción es lo que cuenta. De manera que, cuando decanos y directores de escuelas y facultades recibieron el Marco, pudieron conectarlo con la contribución de sus unidades académicas.

El compromiso público es considerado como una dimensión transversal de las dos misiones fundamentales de la universidad. A diferencia de la idea de “extensión” y aún la de “tercera misión”, aisladas del resto de la universidad en un departamento especial, cuando se habla de compromiso público en *Memorial* no se refiere al voluntariado, ni a la responsabilidad social corporativa, aspectos igualmente positivos. Sino que el compromiso público está integrado a la enseñanza y la investigación. Para hacerle seguimiento, se utiliza una matriz desarrollada por Stan Deetz, de la Universidad de Colorado en Boulder, en la que se cruzan las áreas clave que los miembros de la facultad consideran en su trabajo —enseñanza, investigación y servicio— con los grados de compromiso, ubicados y en la parte superior. La belleza de esta matriz es que se tiene la idea del espectro completo de la investigación, la enseñanza y el servicio.

Nadie pretende que todos en la universidad se comprometan públicamente: Cuando se desarrolló el marco estratégico de investigación de *Memorial* hubo un gran debate sobre cómo centrarse en algunas áreas temáticas, respetando la libertad académica. Si se da prioridad a las grandes subvenciones de investigación o a las infraestructuras, se necesita suscitar proyectos que tengan potencial para crecer y que puedan relacionarse con el mundo real. Pero se acepta que algunas personas no quieran participar en actividades de compromiso público. Definitivamente hay más capacidad de compromiso en algunas disciplinas que en otras, y por parte de

algunos profesores más que de otros. Algunos son muy poco comprometidos, la mayoría son bastante buenos y algunos son fantásticos.

Estructuras, sistemas y recompensas: Es necesario crear estructuras, sistemas y recompensas para fomentar el compromiso de quienes, de otro modo, no lo harían. Muchos profesores no es que no estén interesados, sino que están ocupados impartiendo sus cursos, investigando y tratando de conseguir sus publicaciones. Pero si alguien actúa como intermediario y los conecta con personas interesadas en los temas que ellos estudian, la mayoría de los profesores dirá: “estoy encantado de ayudar”. Y a veces basta con un compromiso mínimo.

Para compartir conocimiento y crear conexiones entre instituciones y comunidades se desarrolló una herramienta llamada [Yaffle](#), que muestra proyectos de investigación o trabajos de enseñanza y aprendizaje realizados por la universidad. La herramienta permite buscar un término y como resultado genera resúmenes no especializados, escritos en un lenguaje accesible. Esta herramienta también ha sido usada para la captación de estudiantes. Cuando los reclutadores internacionales van a un país para captar estudiantes en una feria, pueden abrir su ordenador portátil, ingresar a Yaffle y hacer que un posible estudiante de posgrado sepa qué miembros de la facultad son expertos en una determinada área temática.

Formación continua y creación de *Community Hubs*. *Memorial* solía tener una división separada de aprendizaje permanente, pero esta se cerró hace unos 15 años. Perdía dinero porque no evolucionaba con las necesidades del público. La nueva presidente de la universidad se comprometió a reconstruir la formación continua como una prioridad para toda la universidad.

La Universidad se está dirigiendo a municipios, grupos indígenas, bibliotecas públicas y otras organizaciones que tienen sus propias salas de reuniones para que se asocien en la creación de *Community Hubs*, que son espacios físicos creados con las comunidades, destinado a dar acceso a Internet en distintitos lugares de la provincia, así como para convertirse en espacios de aprendizaje mientras que facilitan las relaciones entre la universidad y la comunidad. Como centros iniciales piloto, *Memorial* puso en marcha dos de estos *hubs* en la costa oeste de la isla de Newfoundland. Para ello, al comienzo de la pandemia, se asoció con dos grupos indígenas con el objetivo principal de dar conectividad a los estudiantes que estaban en áreas donde no hay banda ancha en los hogares. Ellos podían acudir al centro para descargar los mate-

riales del curso, pero también realizaron actividades de aprendizaje permanente y participaron en debates para el desarrollo de proyectos comunitarios. Por ejemplo, se generó un proyecto de investigación de 14 millones de dólares sobre bioeconomía en la pesca utilizando productos de desecho como insumos para la agricultura y el desarrollo de otros productos utilizando pieles de pescado. Para estos proyectos, *Memorial* se asoció con tres grupos indígenas, dos de ellos en los centros comunitarios.

La captación de profesores y personal está relacionada con el compromiso público de *Memorial*. Los nuevos contratados han indicado que han venido a la institución por el *ethos* con el compromiso público. También se ha desarrollado una estrategia para incorporar los principios de compromiso público a la estrategia de participación de egresados, trasladando la División de exalumnos, que estaba relacionada con la División de Desarrollo y recaudación de fondos, para hacerla depender de la de Compromiso Público. Esta dependencia dejó de ser un universo paralelo dentro de la Universidad y consiguió que la gente se comprometiera con la misión de la universidad a un nivel mucho más profundo.

En muchas universidades del mundo, sobre todo en las más prestigiosas, los incentivos suelen privilegiar las publicaciones. Sin embargo, cuando en *Memorial* se hizo el marco de compromiso público con los miembros del profesorado, el tema de los incentivos fue el que más surgió y muchos consideraron que no funcionaría. La experiencia es que el compromiso público varía mucho de una disciplina a otra, así como los tipos de incentivos que mejor funcionan. La cultura universitaria en torno al compromiso público es importante por la forma en que se reconoce y recompensa. A la hora de combinar distintos tipos de financiamiento, los decanos pueden tener una gran influencia, así como el liderazgo de la cúpula.

Un enfoque más deliberado en cuanto a participación en *rankings*: Las clasificaciones de impacto, que están estrechamente relacionadas con los Objetivos de Sostenibilidad de las Naciones Unidas, son una gran oportunidad que no se había aprovechado en el pasado. Actualmente se alimenta el sistema de información de forma más activa, poniendo énfasis en el impacto que tiene la universidad en su región, que es el núcleo del compromiso público.

Participación de partes interesadas (*stakeholders*) en el sistema de gobernanza: La Junta de Regentes es el más alto nivel de gobernanza de *Memorial*. En ella se toman las decisiones sobre el presupuesto universitario y las políticas de

personal. En la actualidad, ningún profesor forma parte actualmente del Consejo de Regentes, pero sí hay representantes de los estudiantes, de exalumnos y miembros designados por el gobierno provincial. Actualmente, se está discutiendo una nueva ley universitaria que pretende cambiar los parámetros de la Junta, reduciendo su tamaño e incluyendo representantes del profesorado. El gobierno regional nombra al presidente del organismo.

Por su parte, las facultades tienen consejos asesores, que suelen estar integrados total o mayoritariamente por personas externas. Estos son mecanismos continuos para proporcionar aportaciones externas a la toma de decisiones de la universidad. Pero, en casi todos los casos, son órganos consultivos, no decisorios. Existen también algunas unidades que son entidades constituidas por separado, y que tienen consejos fiduciarios nombrados por el presidente, pero una vez que están en funcionamiento operan dentro de su mandato.

Mejoras en curso para fortalecer el compromiso público de Memorial University:

Se consideran tres direcciones clave:

- **Se necesita más enseñanza y aprendizaje relacionados con el compromiso público**, incluyendo más oportunidades para aprender de los profesores que tienen éxito en fomentarlo. Por ejemplo, alimentando el debate público con información contrastada para neutralizar la proliferación de noticias falsas. Esto puede situar a los académicos en un nuevo territorio, a menudo sin mucha formación. Se trata de compartir perspectivas sobre ese tipo de temas emergentes.
- **Fomentar el aprendizaje en servicio para los estudiantes de grado.** Todavía existe la distinción entre los programas de educación cooperativa, en los que hay un puesto de trabajo formal en el que el estudiante recibe una remuneración, y programas de prácticas remuneradas, que también constituyen un compromiso público, pero que no supone una relación contractual.
- **Desarrollo de microcredenciales.** Hay mucho debate y discusión sobre lo que son y lo que deberían ser estas credenciales. Muchos en las universidades canadienses dicen que, a menos que escalen a diplomas y títulos, no deberían llamarse microcredenciales. Diferentes actores en la industria y en las universi-

dades privadas dicen que eso no importa si proporcionan habilidades valiosas, incluso si no se computan para un título.

¿En qué medida la experiencia de la *Memorial University* es relevante para universidades de América Latina? En esta región hay una clara tendencia a prestar más servicios, a estar más abiertos al entorno. La experiencia de *Memorial University* ilustra que a menudo es en los márgenes de los sistemas donde emergen las innovaciones más ambiciosas, integradas y abiertas. Allí, las instituciones son más jóvenes, menos rígidas, menos tradicionales. El desafío es considerar la aplicación de tales innovaciones en contextos de formación de educación superior más consolidados.

También le puede interesar:

CIENCIA ABIERTA

[La promesa de la Ciencia abierta](#)

Internacionalización

LA RESPUESTA DE LAS OFICINAS DE RELACIONES INTERNACIONALES DE UNIVERSIDADES ARGENTINAS ANTE LA CRISIS DE LA PANDEMIA

Marcelo Rabossi

Ph.D. en Educación, University at Albany-SUNY. Profesor-investigador full-time en la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT). Ha sido director del Área de Educación UTDT. Sus actuales temas de investigación son la internacionalización y el sector privado en educación superior.

mrabossi@utdt.edu

Ariadna Guaglianone

Doctora y magíster en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Argentina). Actualmente se desempeña como secretaria de Investigación en la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y es investigadora del Centro de Altos Estudios en Educación.

Ariadna.Guaglianone@uai.edu.ar

Alex Markman

Se desempeña como directora de Programas Internacionales en la Universidad Torcuato Di Tella y como presidente del Foro Argentino para la Educación Internacional. Su interés de investigación se centra en la internacionalización de la educación superior.

alexm@utdt.edu

La pandemia de COVID-19, a principios de 2020, impulsó a las instituciones de educación superior a asumir una serie de desafíos sin precedentes. Las actividades de docencia e investigación en las universidades y otras instituciones de enseñanza superior tuvieron que adaptarse a la nueva realidad de distanciamiento social y encierro, situación mayormente resuelta a través de la educación remota de emergencia. Aunque la adaptación fue mayormente exitosa y gestionada profesionalmente, los retos administrativos causados por el cierre de fronteras y economías semi-congeladas plantearon innumerables desafíos. Por ejemplo, las cancelaciones de vuelos paralizaron las movilidades y dejaron varados fuera de casa a estudiantes, investigadores y profesores, a menudo en situaciones de angustia financiera y emocional. Así, las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORIs) de las universidades se vieron frente a un sinnúmero de demandas no habituales en sus rutinas diarias. De alguna manera podría decirse que las universidades actuaron de manera resiliente, aprovechando la situación de cierto caos en búsqueda de nuevas oportunidades de acción.

El siguiente análisis se basa en un trabajo de investigación ya realizado y publicado, en el cual se seleccionaron seis universidades, tres públicas y tres privadas, tomando en cuenta su grado de internacionalización, definido en función del número de alumnos no locales en cada una. Asimismo, se consideró su ubicación geográfica con el objetivo de que la muestra resultase lo más representativa posible.

Resiliencia organizacional

Ante cambios ambientales inesperados, como los que implica una pandemia, las organizaciones se ven forzadas a adoptar mecanismos de supervivencia en respuesta a las exigencias que plantea un nuevo contexto. Sin embargo, estas estrategias de adaptación no son homogéneas, y tienden a distinguirse según el tipo de organización afectada. De hecho, existe una clara diferenciación entre la presión ejercida por factores económicos o tecnológicos, por ejemplo, y la resultante como consecuencia de desastres naturales o pandemias. En este último caso, la diferencia más relevante es el riesgo de la vida humana. Como resultado, el objetivo a resolver no es sólo cuantitativo con relación a la sostenibilidad financiera de la organización, por ejemplo, sino principalmente cualitativo en lo que refiere a la salud de las personas. Y en este punto ingresa el concepto de resiliencia organizacional, es decir, la capacidad de la institución para anticipar cambios ambientales abruptos, su habilidad para administrar los recursos de manera eficiente y su destreza para un aprendizaje que le permi-

ta adaptarse al nuevo contexto. A su vez, esto implica la posibilidad de aprovechar un entorno altamente turbulento para efectuar cambios que inclusive le permitan crecer y descubrir nuevas oportunidades.

Estudiantes y académicos varados

Independientemente del sector, público o privado, durante los primeros meses de pandemia las ORIs enfrentaron situaciones de estrés organizacional. Como producto de la cancelación de vuelos y cierre de fronteras, las ORIs actuaron como nexo ante las autoridades locales para gestionar la repatriación de alumnos, muchos de los cuales necesitaron apoyo financiero y contención emocional. A su vez, gran parte de estos nuevos roles que debieron asumir trajeron aparejados la incorporación de nuevas tecnologías para el procesamiento de datos y búsqueda de información sobre estudiantes, académicos y acuerdos bilaterales entre instituciones. Así, la pandemia guio a gran parte del sistema a actuar de manera mancomunada. Bajo una especie de “resiliencia comunal”, las universidades se acercaron al entorno que las rodea.

El rol de las ORIs junto al Ministerio de Educación y la Cancillería Argentina fue fundamental para llevar a buen puerto las actividades de repatriación. Para facilitar los procesos, tanto el sector público como privado, junto con el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, coordinaron actividades para unificar las bases de datos de estudiantes, profesores e investigadores argentinos que se encontraban aislados en el exterior. Así se obtuvo información sobre el perfil de las personas que estaban participando de programas de movilidad en el exterior, su institución de pertenencia y el destino elegido para realizarla. Como resultado, se pudo conformar por primera vez una base de datos con información fidedigna sobre las actividades de los 1,914 casos de recursos humanos académicos fuera del país entre mayo y junio de 2020. Dicha situación reparó uno de los grandes déficits que presentaba el sistema argentino: carecer de información para la toma de decisiones que permitiese una planificación racional de las actividades de internacionalización del país.

Como consecuencia del trabajo coordinado, se advirtió que la mayor parte de las movilidades académicas es explicada por las universidades (93 %), seguidas muy de lejos por el sistema científico tecnológico nacional que no forma parte del universo de educación superior (5 %), y por los institutos superiores de formación (2 %). En

cuanto a lo referido a las estadías de alumnos, profesores e investigadores en el exterior, el 65 % se gesta desde las universidades, alcanzando a 86 de las 132 instituciones que conforman la totalidad del sistema argentino. Sin embargo, sólo 5 instituciones concentran casi la mitad (44 %). En cuanto al destino, el continente europeo alberga al 62.5 % de las movilidades, América Latina el 22.9 % mientras que América del Norte representa el 11.8 %. Se destaca que el 56.2 % de las mismas se realizan a países en donde predomina un idioma extranjero, mientras que el 43.8 % toma lugar en naciones hispanoparlantes.

Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL)

Luego del impacto inicial, las ORIs adoptaron un nuevo rol como impulsoras del denominado Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL, por su sigla en inglés). Se trata de proyectos de colaboración entre dos universidades conectadas a través de la tecnología con el objetivo de realizar un trabajo conjunto. A su vez, se llevaron a cabo diversas acciones de cooperación académicas entre instituciones. Estas nuevas actividades presentaron desafíos organizacionales que le permitieron a las oficinas tomar un nuevo protagonismo dentro de la propia universidad. A los ojos de decanos de Escuelas y profesores, las actividades de las ORIs se tornaron visibles y evidentes y, por lo tanto, resultaron muy valoradas.

Paradójicamente, la pandemia brindó a muchas universidades la oportunidad de internacionalizar sus actividades aún más de lo habitual. Aquellas no tan acostumbradas a cooperar internacionalmente, por ejemplo, descubrieron los beneficios de los COILs, así como las ventajas de invitar de manera virtual a profesores extranjeros para el dictado de cursos. Este cambio de perspectiva, en gran parte impulsado por las facilidades que presenta la modalidad en línea, abrió puertas desconocidas al incorporar nuevas rutinas académicas. Por ejemplo, el dictado a distancia de cursos de idiomas y programas de extensión y posgrado, ofrecidos más allá de las fronteras locales. De alguna manera, la situación “forzó” a las ORIs a adaptar su estructura para cumplir funciones hasta ese momento poco frecuentes o desconocidas, generando nuevas oportunidades de crecimiento no solo para ellas sino para la universidad en su conjunto.

Conclusiones

El impacto inicial causado por la pandemia ya se advierte lejano. No obstante, algunos de los efectos causados se han venido incorporando de manera permanente a las nuevas rutinas de trabajo de las universidades. Para las ORIs de las instituciones estudiadas, la crisis causada por la COVID-19 se tradujo en una suerte de ventana que expuso sus actividades al resto de las unidades académicas. Asimismo, los nuevos vínculos que las ORIs generaron con otras áreas de la propia universidad para repensar los procesos de internacionalización de manera holística e integrada hablan de una relación más madura y efectiva. Dentro de esa misma lógica, la adopción de herramientas tecnológicas para incorporar el componente global a la experiencia educativa de los estudiantes parece haberse afianzado. De hecho, en medio de la crisis surgió una oportunidad para crecer y evolucionar hacia una nueva forma de proyectar la internacionalización. Por otro lado, si bien el Estado puso a disposición de las universidades fondos extras con el objetivo de facilitar la transición hacia una educación de tipo virtual, e inclusive para el pago de salarios en el caso de las instituciones privadas, las recurrentes crisis económicas que ha venido atravesando el país, auguran un futuro complejo para los procesos de internacionalización. Puntualmente, la situación afectaría al intercambio de estudiantes desde la Argentina como consecuencia de la debilidad del peso en relación a las monedas fuertes del mundo. Sin embargo, se presentaría como una oportunidad para las universidades locales con el objeto de aumentar el número de estudiantes internacionales, sean presenciales o virtuales a partir de la expansión de la oferta en línea.

También le puede interesar:

DOSSIER: NUEVA NORMALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

[La educación superior de la pre y pospandemia en América Latina y el Caribe](#)

EDUCACIÓN SUPERIOR Y COVID-19: DISRUPCIÓN Y ADAPTABILIDAD

[Educação superior na pandemia da Covid-19: A importância da extensão nas universidades públicas federais brasileiras](#)

Internacionalización

ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOYO A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: UN BALANCE

Luisa F. Echeverría-King

Investigadora, Corporación Universitaria del Caribe CECAR.

lecheverriaking@gmail.com

Roxana Chiappa

Profesora Asistente, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá, Chile.

rpchiappab@academicos.uta.cl

Fernanda Leal

Directora de Relaciones Internacionales, Universidade Federal de Santa Catarina.

fernanda.leal@ufsc.br

Santiago Castiello-Gutiérrez

Profesor Asistente de Educación Superior, Seton Hall University.

santiago.castiello@shu.edu

La internacionalización de la educación superior está íntimamente ligada a las situaciones y tendencias socioeconómicas de los contextos en que opera. El caso de América Latina y el Caribe (ALC) es particularmente interesante por

ser una región con países históricamente desiguales y muy diversos en cuanto a sistemas nacionales de educación, sistemas de aseguramiento de la calidad y tipos de instituciones de educación superior. Por otra parte, estos mismos países son similares porque se encuentran, en gran parte, en la periferia de la educación superior mundial, alejados del centro de las discusiones globales sustanciales frente al futuro y con poco nivel de influencia.

La dinámica centro-periferia está muy presente en el contexto de la internacionalización de la educación superior en América Latina, pues esta región ha estado a merced de tendencias hegemónicas y mercantilistas, propias del proceso de internacionalización en el Norte Global, que la región ha buscado imitar, inicialmente, por su desconocimiento frente a la temática y, después, para seguir modelos de evaluación de la calidad diseñados para otros contextos, como los rankings. Como resultado, ingresan al campo en una condición de subalternidad, muchas veces como compradores de productos educativos. Las perspectivas colonizadoras de la internacionalización de la educación superior se han reflejado en desigualdades y brechas, así como en la priorización de las movilidades físicas por encima de otras actividades de internacionalización dirigidas a públicos más amplios. Esto ha sido promovido principalmente por lógicas neoliberales que no entienden a la educación superior como un bien público al servicio de la sociedad.

Sin embargo, la pandemia del COVID-19 ha sido un punto de **reflexión general** para la educación superior y su proceso de internacionalización, llevando a **repensar políticas, programas y modelos**, hacia enfoques más inclusivos y que generen valor a los diversos actores vinculados. Elementos como una relación más efectiva y significativa con actores locales y comunitarios, la articulación de la internacionalización con las necesidades y vocaciones regionales, así como la vinculación necesaria entre internacionalización y la responsabilidad social universitaria, son cada vez más evidentes en los nuevos modelos, enfocados, al menos a nivel discursivo, en la cooperación, integración regional y menos en competencia.

Cada vez más **voces** apelan hacia una nueva internacionalización que se relacione estrechamente con la proyección y extensión universitaria, sirviendo a las comunidades y contextos y apoyando a la integración regional. Vale la pena igualmente mencionar un enfoque hacia la identificación y búsqueda de soluciones a problemas propios de la región, más allá de los denominados “retos globales”.

En este contexto, la [Iniciativa Latinoamericana para la Internacionalización de la Educación Superior \(INILAT\)](#), la cual vincula a asociaciones al servicio del proceso de internacionalización en América Latina, publicó recientemente, con el auspicio de la Asociación Mexicana para el Educación Internacional ([AMPEI](#)), un análisis comparativo de políticas públicas y programas de apoyo a la internacionalización en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, recogiendo datos de fuentes primarias como entrevistas, así como fuentes secundarias (análisis de documentos, políticas, informes de gestión, programas etc.). Este reporte también buscó realizar recomendaciones sobre políticas y programas de apoyo al desarrollo de la internacionalización desde y para la región latinoamericana.

Basado en dicho informe, este artículo presenta algunos de los enfoques clave de las políticas y programas de internacionalización de la educación superior en América Latina, así como recomendaciones y perspectivas hacia el futuro.

Enfoques de políticas y programas de internacionalización de la educación superior en América Latina

El reporte revela cinco hallazgos importantes para discutir el futuro de la internacionalización de la educación superior en América Latina. Primero, ninguno de los cinco países analizados tiene una política nacional clara sobre internacionalización de la educación superior. Si bien todos los países disponen de programas de becas de movilidad académica internacional y recursos para fomentar la cooperación en investigación, no existe una visión sobre el rol que le compete a la “internacionalización” en el desarrollo de la educación de los respectivos países. Esto hace que los esfuerzos de internacionalización se traten como iniciativas particulares y sean particularmente vulnerables a los cambios políticos tan característicos de la región. Resalta además, que tampoco se cuenta con un programa o marco de cooperación a nivel regional para la internacionalización de la investigación.

Segundo, los instrumentos financiados por las agencias de gobierno en los respectivos países han fomentado principalmente la movilidad académica de estudiantes hacia afuera, lo que implica una perspectiva pasiva de internacionalización. Con excepción de Brasil, que con los [programas PEC-G y PEC-PG¹](#), oferta plazas en universi-

¹ PEC-G: Programa de Estudiantes-Convenio de Grado / PEC-PG: Programa de Estudiantes Convenio de Posgrado.

dades brasileñas para recibir estudiantes del “Sur Global” (principalmente de África y Sudamérica), la mayoría de los programas de internacionalización—becas y fondos de investigación han privilegiado relaciones con actores del Norte Global.

Tercero, los principales instrumentos financiados por los gobiernos para fomentar la internacionalización han favorecido principalmente a las universidades con mayor capacidad de investigación, lo que contribuye a mantener la estratificación vertical en el sector universitario. Por ejemplo, en Chile, las universidades con mayor capacidad de investigación son también las que concentran una proporción importante de estudiantes de los quintiles más altos. Igualmente en Brasil, [Capes-PrInt](#), el más reciente programa gubernamental destinado a la internacionalización, privilegia a las universidades brasileñas con una sólida tradición en investigación. Este sesgo beneficia desproporcionadamente a instituciones e individuos que ya estaban en una situación de privilegio.

Cuarto, un énfasis creciente en iniciativas de internacionalización en casa y de intercambio virtual. En todos los países incluidos en el reporte existe evidencia de instituciones de educación superior que incrementaron su oferta de cursos en línea realizados en colaboración con otras universidades extranjeras. Como es ampliamente sabido, la aparición de la pandemia COVID-19 aceleró el avance de la educación en línea, posibilitando la internacionalización en casa. Ahora bien, el enfoque hacia la internacionalización en casa es particularmente fuerte entre las instituciones de educación superior, pero hasta ahora no tiene una vinculación efectiva en los instrumentos existentes de internacionalización financiados por el gobierno. Si bien no existen importantes instrumentos de fomento concretos por parte de los gobiernos, se evidencian buenas prácticas lideradas por instituciones de educación superior. Por ejemplo, en Colombia, un grupo de instituciones de educación superior dinámico, la [Comunidad de Apoyo para Clases Espejo](#), comparte información sobre docencia colaborativa internacional virtual, métodos de instrucción y buenas prácticas para la ejecución de clases espejo y demás experiencias de docencia virtual internacional, que permiten una articulación efectiva entre la gestión de la internacionalización y la docencia.

Finalmente, notamos que hay un grupo creciente de académicos e instituciones de educación superior latinoamericanas que buscan desarrollar un modelo de internacionalización alternativo, basado en la cooperación, relaciones con actores y comunidades del Sur Global, y con un fuerte énfasis en la inclusión de grupos sociales

vulnerables. No obstante, esta aspiración de internacionalización alternativa está fuertemente condicionada a la economía política de la educación superior de cada país. En el caso de los cinco países incluidos en el reporte, el capitalismo académico (avance de las lógicas de mercado en la educación superior) es indiscutible y la internacionalización de la educación superior no está exenta a este modelo.

Recomendaciones y perspectivas hacia el futuro

Encontramos gran semejanza en los enfoques de internacionalización adoptados por los países estudiados. En general, estos países se han adherido a los diseños y conceptualizaciones de una internacionalización aparentemente “global” que, en la práctica, resulta en un enfoque angloamericano y eurocentrista carente de una identidad propia centrada en la historia e idiosincrasia de la región. En ese transitar entre adherirse a estándares globales e implementar estrategias autóctonas, se evidencian diferentes tensiones, destacándose aquella entre las tendencias mercantilistas y competitivas de la educación superior a nivel mundial frente a los discursos de cooperación horizontal y de internacionalización solidaria e incluyente.

Por ello, una recomendación e invitación del reporte es buscar potenciar proyectos de internacionalización de la educación superior que involucren a actores y comunidades más allá de las fronteras de la universidad, en una lógica que desafíe las tendencias competitivas. Así mismo, resulta imperante que cualquier intento por implementar una estrategia de internacionalización “latinoamericana” considere las demandas de [descolonización de la educación superior](#)² que emergen con fuerza en distintas partes del mundo. Una iniciativa regional de internacionalización debería propiciar relaciones horizontales con los saberes y comunidades pluriculturales de la región.

Otra recomendación para la región es establecer una agenda común en temas de cooperación científica y desarrollo tecnológico con una articulación más efectiva entre los países. La pandemia de COVID-19 y los desastres naturales a causa del cambio climático nos han demostrado que los grandes retos globales no conocen de fronteras políticas ni territoriales, aunque sus efectos impactan vidas en formas y grados de in-

² Estas demandas se refieren a situar la educación superior (incluyendo su proceso de internacionalización) en una perspectiva histórica y contextual que cuestione el legado colonial de la imposición de lenguas, saberes, y prácticas.

tensidad similares. Ante ello, la cooperación internacional puede ser un instrumento fundamental para resolver grandes problemas que enfrentamos como sociedad.

Así mismo, tanto la pandemia como la urgencia de desacelerar el calentamiento global nos han forzado a buscar alternativas para la movilidad internacional como base de las agendas de internacionalización, incluyendo la movilidad virtual y la internacionalización en casa. Bajo la premisa de que la región latinoamericana comparte más similitudes (sociales, culturales, históricas, e incluso lingüísticas) que diferencias, es posible pensar en un modelo de cooperación mejor articulado [basado en las tecnologías de la información y comunicaciones](#).

Desde una perspectiva crítica, el reporte revela la importancia de los diálogos entre lo que hoy se entiende como internacionalización y la amplia historia de relaciones desigualmente constituidas en los contextos universitarios de los países latinoamericanos. Este diálogo debe comenzar con el reconocimiento del rol central que las universidades han tenido para la institucionalización y naturalización de relaciones de apropiación y explotación. Igualmente, incluye superar el supuesto de que hay necesidades globales y un solo centro en el que se produce el conocimiento para resolver los problemas de todos.

En los países analizados, reivindicar otras perspectivas de internacionalización implica un llamado a resituar el papel de las instituciones de educación superior públicas en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, ya que tales problemas, aunque sean locales o nacionales, solo pueden ser resueltos si se sitúan en un contexto global.

También le puede interesar:

DOSSIER: NUEVA NORMALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

[De la crisis a la oportunidad: Internacionalización de la educación superior después de la COVID-19](#)

DOCENCIA

[La Docencia Colaborativa Internacional Virtual \(DOCIV\) y su potencial en América Latina](#)

INTERNACIONALIZACIÓN

[Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira](#)

Cambio institucional

CUATRO CAMBIOS QUE SE AVECINAN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA NORMALIDAD

Carmen Monsalvo Amaris

Asistente de Investigación, Instituto de Estudios en
Educación de la Universidad del Norte, Colombia.

clmonsalvo@uninorte.edu.co

Juan David Parra

Profesor asistente en Educación, Instituto de Estudios en
Educación de la Universidad del Norte, Colombia.

jparrad@uninorte.edu.co

La noción de *nueva normalidad*, acuñada por diferentes comentaristas tras la incidencia de la pandemia COVID-19 en diferentes sectores de la sociedad, indica la necesidad de readaptar nuestra cotidianidad a un contexto de alta incertidumbre. La educación y las instituciones educativas no fueron la excepción; en un escenario post-COVID se abre el debate sobre retos pasados, presentes y futuros del liderazgo en dicho sector. Es por tanto fundamental estudiar el abordaje que los líderes, en sus contextos educativos particulares, le han dado a esta *nueva normalidad*. Por esta razón realizamos un sondeo virtual de carác-

ter exploratorio al que respondieron 50 directivos docentes de diversas instituciones de educación superior (IES) en Colombia (N=38) y otros países América Latina.

El diseño del instrumento de consulta se realizó con base en el fundamento teórico y los hallazgos de [una indagación similar](#) liderada por investigadores de la Universidad de Bristol, en Inglaterra, y que abarcó líderes de IES en Australia, Irlanda, Sur África y el Reino Unido. De un lado, se permitió a participantes valorar, usando una escala de Likert, su nivel acuerdo o desacuerdo respecto a algunas premisas (fundamentadas en los referentes consultados) sobre posibles retos en la administración y el liderazgo en la educación superior consecuencia de la situación de *nueva normalidad* (y que mencionaremos a continuación). En cada caso, se le dio la posibilidad a los consultados de justificar sus respuestas (en forma de respuestas cortas), lo que nos permitió también obtener información cualitativa para profundizar en el porqué de las tendencias cuantitativas identificadas. El resto del artículo hace una síntesis de los resultados obtenidos, motivado más por el interés de proponer estos como temas de debate y reflexión, que de presentar evidencia robusta de la temática abordada.

¿Fortalecer relaciones con los vecinos cercanos o con los lejanos?

Una reflexión desatada por la emergencia sanitaria, y que obligó a plantear esquemas de educación remota, fue la de la relación entre instituciones de educación superior y las poblaciones que generalmente atiende, o podría atender, con su oferta educativa. Al consultarles a los participantes sobre la necesidad de fortalecer (aún más que en el pasado) los vínculos con las poblaciones y comunidades geográficamente cercanas/lejanas a sus zonas de ubicación e incidencia, observamos que en mayor medida consideran imperativo que las IES se conecten con las necesidades y expectativas de poblaciones lejanas puesto que, según algunos de ellos, en la nueva normalidad las fronteras se expanden y se trascienden los límites de la educación presencial (ver Figura 1).

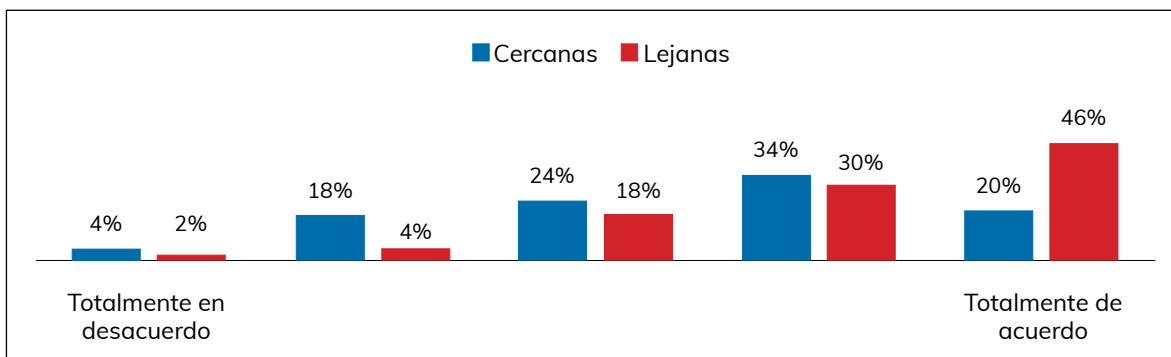


Figura 1. La nueva normalidad exige a las instituciones de educación superior fortalecer (AÚN MÁS que en el pasado) vínculos con poblaciones y comunidades geográficamente CERCANAS/LEJANAS a sus zonas de ubicación o incidencia.

Nota. Este gráfico consigna resultados de dos preguntas que se hicieron por separado (una sobre relaciones con instituciones cercanas y la segunda frente a poblaciones geográficamente lejanas).

Es decir, la mayoría de los participantes consideran que en este contexto hay mayores oportunidades para llegar a nuevas audiencias y mercados. En palabras de una de las personas consultadas *“Las fronteras se expanden y no hay límites que exige el esquema de atención exclusivamente presencial”*. Sin embargo, lo anterior contrasta con la opinión de algunos otros consultados. Por ejemplo, otro participante aseguraba que *“...la pandemia nos ha generado mayor sensibilidad de las problemáticas comunitarias y la forma como las IES pueden incidir en ellas”*. También señalaron que ante la nueva normalidad se pone en evidencia la necesidad de mejorar el servicio que ya ofrecen a comunidades circundantes respecto a las modalidades de enseñanza.

¿Replantear acuerdos básicos de trabajo y colaboración?

La nueva normalidad también suscitó reflexiones y preocupaciones en cuanto a la incidencia de la pandemia en el planteamiento de cambios administrativos y/o de organización interna de IES. En este sentido, se les consultó a los participantes sobre qué tan de acuerdo estaban con la necesidad de replantear los acuerdos básicos de trabajo y colaboración entre directivos, funcionarios administrativos y académicos para adaptarse a posibles retos futuros (ver Figura 2).

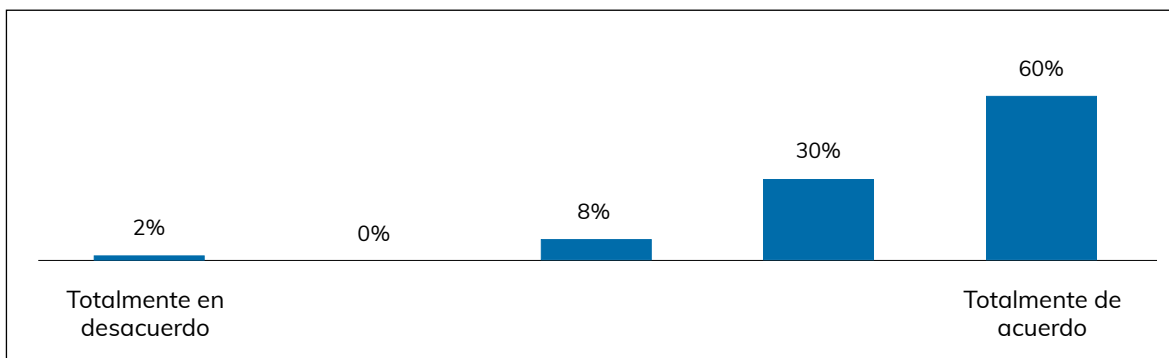


Figura 2. Ante la nueva normalidad se deben replantear de manera importante acuerdos básicos de trabajo y colaboración entre directivos, funcionarios administrativos y académicos vinculados a instituciones de educación superior.

En general, los encuestados manifestaron estar muy de acuerdo con dicho replanteamiento. Algunos de ellos señalaron que la reconfiguración de este tipo de acuerdos es sumamente necesario si se quiere entregar un mejor servicio educativo. Otros mencionaron algunos aspectos en los que consideran que debe centrarse esa reflexión, entre ellos, la claridad sobre las condiciones laborales en la modalidad remota (ej. contratos, horarios de trabajo, etc.). Por otra parte, algunos participantes consideran que en este escenario deben repensarse y reajustarse los canales de comunicación entre los miembros de las IES con el objetivo de fortalecer las relaciones e interacciones al interior de las instituciones.

En esta misma línea, algunas de las personas consultadas manifestaron que la nueva normalidad en el contexto educativo invita a reflexionar no solo sobre lo académico sino también sobre asuntos de carácter administrativo relativos a procesos burocráticos, metas y objetivos institucionales, eficiencia, sostenibilidad financiera, etc. Esto implicaría, en voz de una de las personas consultadas *“Dejar de trabajar en silos, promover resultados relevantes para la institución y para la comunidad. Es necesario contar con estructuras de gobernanza, [un] modelo financiero, sustentabilidad e indicadores que reflejen metas y avances de manera clara”*.

Repensar perfiles y capacidades de los líderes

Al menos la mitad de los participantes se declaró totalmente de acuerdo con la importancia de repensar el sentido y significado del liderazgo educativo en este contexto particular (ver Figura 3). Para este grupo de participantes, los líderes de las IES

en la nueva normalidad educativa deben caracterizarse por ser innovadores, vanguardistas, contar con capacidad de adaptación, competencias gerenciales y digitales combinadas con una preparación académica idónea que les permita hacer frente a las distintas eventualidades que puedan presentarse. En palabras de una persona consultada, *“será necesario tener mayores habilidades en la gestión de los recursos tecnológicos y habilidades para liderar el cambio.”*

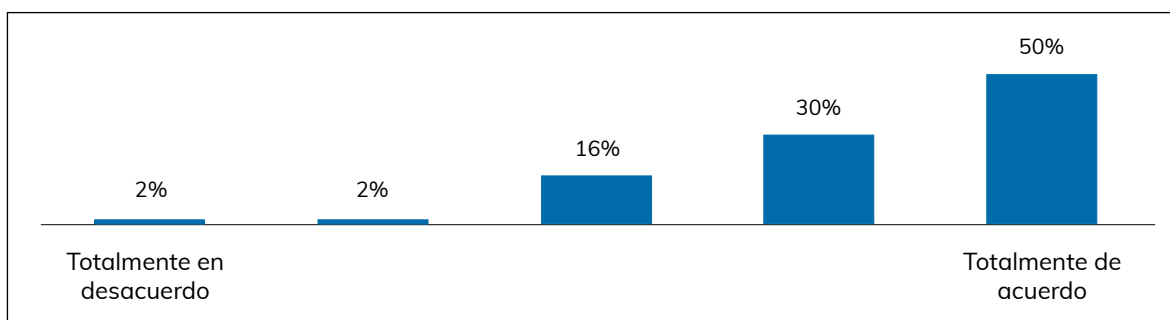


Figura 3. Para enfrentar los retos de liderazgo que supone la nueva normalidad, será importante repensar el perfil (ej. académico, profesional) y/o las habilidades/conocimientos de las personas a cargo de la dirección de instituciones de educación superior.

Es probable que los matices en las respuestas (que, en todo caso, tienden al nivel de total de acuerdo) puedan entenderse por diferencias (sutiles, quizás) respecto a cómo las personas consultadas entienden el concepto de perfil o habilidad. Por ejemplo, uno de los participantes manifestaba que *“más que el perfil, [debemos pensar en] la toma de conciencia acerca de su rol específico (...) del desarrollo de acciones comunicativas para el desempeño de su liderazgo académico y ético y para el logro de consensos sólidos (...) [para] ejercer un liderazgo compartido y distribuido”*. A lo mejor esta persona tenía en mente otros términos clave como, por ejemplo, compromiso, o resignificación del cargo que, igualmente, respalda la noción general de que existe una necesidad de reflexionar sobre las implicaciones emergentes de repensar lo que se espera del liderazgo en la educación superior.

¿Grandes cambios en la planeación académica y administrativa de las IES?

Finalmente, se indagó sobre las metodologías híbridas de enseñanza como forma de adaptación a los retos de la nueva normalidad. Para esto se preguntó a los participantes si consideran que la planeación académica y administrativa en las instituciones de

educación superior debería ser muy diferente a la que se venía implementando antes de la pandemia. Frente a ello (ver Figura 4), un alto porcentaje consideró que dicha planeación debe ser distinta porque requerirá contemplar recursos digitales sobre los que debe haber capacitación. Como lo ilustra la respuesta de seguimiento de uno de los participantes *“es necesario incorporar a la planeación académica y administrativa los factores como inversión y capacitación en tecnología. [Es importante contemplar] estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje en línea, capacitación a los docentes para la enseñanza híbrida. Replantear formas de evaluación.”*

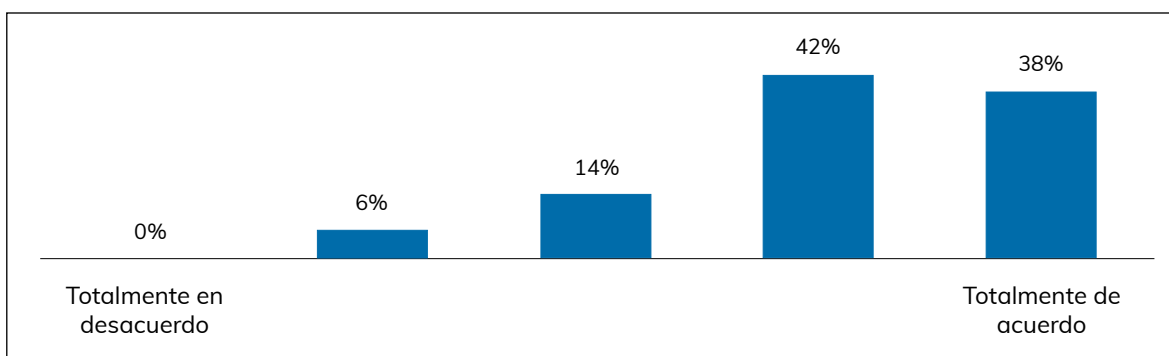


Figura 4. La adaptación a las nuevas tendencias en metodologías híbridas de enseñanza (...) implicará realizar una planeación académica y administrativa en las instituciones de educación superior MUY DIFERENTE a la que se venía haciendo antes de la pandemia.

Otro grupo de participantes, aunque minoritario, manifestó que desde antes de la pandemia implementaban este tipo de metodologías en sus instituciones y han capacitado a sus miembros para su uso eficaz. Por lo tanto, no consideran necesario introducir cambios drásticos en la planeación administrativa y académica. Si bien estas voces no reflejan la necesidad de un cambio, si afianzan una tendencia hacia modos de virtualización de la enseñanza, que parece ser algo ineludible en los próximos años.

También le puede interesar:

DOSSIER: NUEVA NORMALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

[La educación superior de la pre y pospandemia en América Latina y el Caribe](#)

INTERNACIONALIZACIÓN

[El reto de adaptar los consorcios y las redes universitarias a la nueva normalidad](#)

SISTEMAS INTERNOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: ¿CARGA U OPORTUNIDAD?

Iván F. Pacheco

Presidente y fundador de [Qualipliance](#). Research Fellow del Centro de Educación Superior Internacional del Boston College.

ivan.pacheco@qualipliance.com

La normatividad sobre aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina está prestando mayor importancia a los sistemas internos de aseguramiento (o garantía o gestión) de la calidad (SIAC). En Chile, por ejemplo, la Ley de Educación Superior (21091 expedida en 2018) estableció la acreditación institucional integral obligatoria con cuatro dimensiones centrales, que incluyen la de aseguramiento interno de la calidad (las otras tres son, docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales, y vinculación con el medio). Según esta ley “el sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior”.

La recién expedida Ley General de Educación Superior de México (2021), no hace referencia expresa a los SIAC, pero señala que “las instituciones de educación superior deberán desarrollar procesos sistemáticos e integrales de planeación y evaluación de carácter interno y externo de los procesos y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión”.

De otro lado, el Acuerdo 02 de 2022, expedido por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) de Colombia, destaca la importancia de “promover la consolidación de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las instituciones del país, de forma que sirvan de soporte a una cultura de mejoramiento permanente de la calidad y que atiendan de manera articulada, los procesos de registro calificado y de acreditación en alta calidad”. Este acuerdo señala, de manera explícita, que la acreditación en alta calidad se soporta en los SIAC (Art. 3), y dedica el Artículo 12 a la articulación de los sistemas nacional de acreditación y de aseguramiento de la calidad. A lo largo de este acuerdo se encuentran múltiples referencias a los SIAC, a los que se atribuye un papel importante tanto para el sistema externo de aseguramiento de la calidad, como para el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

Algunos antecedentes

La incorporación de los SIAC en las normatividades de América Latina es reciente, pero el tema ha sido desarrollado tanto en la literatura especializada como en las directrices de aseguramiento de la calidad en otras regiones del planeta. Por ejemplo, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) ya incluía en sus [estándares y directrices de 2009](#) consideraciones específicas para el aseguramiento interno de la calidad.

Por otra parte, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó en 2017 un [estudio comparativo](#) sobre cómo estos sistemas han sido incorporados en ocho universidades alrededor del mundo. Tres años antes, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó un estudio de [caracterización de tres modelos de aseguramiento interno de la calidad](#) a partir de la experiencia de tres instituciones de educación superior del país.

Un supuesto fundamental en el diseño de los SIAC de la educación superior es que “la responsabilidad inicial para una acreditación de la calidad en la educación su-

perior queda en manos de cada institución”, tal como fue señalado en la [Conferencia de Ministros](#) responsables de educación superior en Berlín, en 2003. Si bien los sistemas externos contribuyen a la verificación de la calidad, sólo las instituciones pueden garantizar la efectividad y calidad de su oferta académica.

Dos caras de una moneda

A pesar de su importancia y de su inclusión en un número creciente de regulaciones, los pocos estudios comparativos sobre SIAC coinciden en señalar que no hay un entendimiento común del significado, alcance y objetivos del aseguramiento interno de la calidad. Esta aparente opacidad en la definición de los SIAC es, en realidad, una ventaja, pues permite a las instituciones de educación superior (IES) definir y organizar sus respectivos sistemas internos en función de sus necesidades y sus prioridades.

Cuando los sistemas externos optan por reconocer y articular la existencia de los SIAC deben ser conscientes y respetuosos de esa diversidad, lo que no obsta para que señalen condiciones que deben cumplir los sistemas internos para ser reconocidos como parte de la evaluación externa. Por ejemplo, que las instituciones cuenten con procesos claros y transparentes para garantizar la calidad de su oferta académica durante la creación, funcionamiento y cierre de programas o sedes.

Bien articulados, aseguramiento interno y aseguramiento externo de la calidad son dos caras de una misma moneda. La existencia de SIAC efectivos puede facilitar, simplificar y racionalizar el cumplimiento de los requisitos, criterios o estándares definidos en los sistemas externos, así como la demostración de dicho cumplimiento. Un sistema externo de aseguramiento de la calidad que se soporta en la existencia de sistemas internos robustos puede ser más eficiente y menos intrusivo que uno que simplemente se enfoque en la evaluación de múltiples características de los programas y las instituciones.

Por ejemplo, la ANECA de España desarrolla desde 2007 el modelo AUDIT, que luego amplió al modelo AUDIT internacional, para incluir a instituciones de otros países. En la [Guía de Acompañamiento](#) del modelo, se señala que la certificación formal que se otorga al culminar el proceso correspondiente puede ser tenida como el indicador de “un logro en el camino hacia esa acreditación nacional y/o internacional” y que, para las universidades españolas, “la certificación de la implantación de sistemas

internos de garantía de calidad de un centro universitario con un programa como AUDIT es requisito legal para su acreditación institucional”. Si bien iniciativas como esta integran las dimensiones interna y externa del aseguramiento de la calidad, al diseñar políticas similares debe tenerse en cuenta la importancia de reconocer, respetar y valorar la identidad de cada institución y la importancia de contar con sistemas internos que atiendan a los propósitos institucionales y los objetivos específicos del sistema que mejor sirvan a cada institución.

Un buen SIAC

No existe un modelo único de SIAC, uno que sirva a todas las IES. Cada una debe diseñar el modelo que mejor se ajuste a sus necesidades y prioridades. Bien desarrollado, un SIAC apoya el desarrollo integral de la institución, facilita los procesos de reporte de información y los articula con la búsqueda permanente de la calidad en función de los logros de los estudiantes y las metas de la institución.

Un buen SIAC es flexible y se ajusta a las metas definidas por cada institución, en función del logro de la calidad. También debe conectarse al sistema externo de aseguramiento de la calidad y procurar una articulación efectiva. Para poder responder a la creciente demanda de información, debe estar conectado a sistemas de información efectivos.

El diseño del SIAC es la oportunidad que tienen las IES para fortalecer el desarrollo de la calidad como un proceso endógeno, y no como una imposición externa. Es la oportunidad de definir, evaluar y hacer seguimiento a aquello que en realidad importa a la institución, no a lo que se define desde las agencias y los gobiernos por conducto de estándares, características o lineamientos.

Para la implementación de SIAC efectivos es necesario contar con la participación y el compromiso de los líderes de la institución y de los distintos estamentos. Un SIAC aislado de las funciones y propósitos centrales de la institución es simplemente un espacio burocrático que aumenta los costos institucionales y no contribuye de manera efectiva al logro de la calidad.

Los sistemas externos de aseguramiento de la calidad suelen respetar y valorar la autonomía institucional, el diseño de SIAC que correspondan a las prioridades de la institución es una oportunidad para reforzar dicha autonomía.

Retos

El uso de SIAC como parte del proceso externo de aseguramiento de la calidad exige a los gobiernos el reconocimiento de la autonomía de las instituciones y su diversidad de propósitos y estructuras, y a las IES un esfuerzo de articulación y planeación integral.

Una articulación mal desarrollada puede forzar la homogenización de procesos internos de aseguramiento de la calidad, sacrificando una de las principales ventajas de su adopción.

Con la generalización de la exigencia de SIAC, es posible que algunas IES opten por crear sistemas nominales, o existentes solo en el papel. También es posible que la creación del SIAC se convierta en una tarea adicional y desconectada de las ya existentes. Estas aproximaciones son un error pues privan a la institución de una herramienta muy efectiva para su autoevaluación y mejora permanente.

La implementación de SIAC efectivos puede tener elevados costos para las instituciones. Sin embargo, el costo de no tenerlos puede ser mayor en el largo plazo. La institución que no tiene procedimientos claros de aseguramiento de la calidad renuncia a la oportunidad de mantener procesos de evaluación permanentes y relevantes, lo cual la pone en desventaja frente a otras instituciones que sí lo hacen. En el otro extremo, las instituciones que se limitan a cumplir las exigencias de calidad impuestas desde el exterior pierden la oportunidad de desarrollar su identidad y de articularla con el cumplimiento de metas definidas desde el interior.

Para el diseño de políticas públicas de aseguramiento de la calidad, es necesario entender que hay una tensión permanente entre autonomía y reglamentación. Una política sana busca un buen balance entre el aseguramiento interno y externo de la calidad. Una política intrusiva puede ser muy prescriptiva e intentar definir cómo debe ser el SIAC de todas las instituciones.

También le puede interesar:

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

[Es hora de optimizar los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica](#)
