



unesco

Informe de seguimiento de  
la educación en el mundo

# Documento de política

47

Mayo de 2022

## Los actores no estatales en la educación superior: ¿una visión compartida de la calidad y la asequibilidad?

*Los actores no estatales acogen a más de un tercio del alumnado de educación superior en todo el mundo, un porcentaje considerablemente más elevado que en la educación primaria o secundaria. Los proveedores son diversos y responden a una variedad de necesidades, y a menudo no hay una división clara entre los sectores estatal y no estatal. Los actores no estatales son además protagonistas importantes en la financiación de la educación superior a través de los hogares, los mecanismos de mercado y las alianzas público-privadas. A raíz de ello, estos actores desempeñan un papel significativo e influyen en la elaboración de normativas y políticas, así como en la configuración del sistema de educación superior en su conjunto. Los gobiernos deben garantizar la calidad y equidad —las dimensiones clave de la meta 4.3 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)—, independientemente del modo en que los actores estatales y no estatales compartan responsabilidades.*

**E**l Marco de Acción Educación 2030, que constituye la hoja de ruta para la consecución del ODS 4, destaca el papel crucial de los actores no estatales en la educación. El marco señala que los gobiernos no pueden conseguir por sí solos el ambicioso objetivo en materia de educación. Esta comprensión suele estar más clara en los niveles educativos no obligatorios. Casi todos los países garantizan la educación superior a través de una combinación de actores estatales y no estatales, y en este ámbito el objeto de debate suele ser una cuestión de grado.

La meta 4.3 del ODS 4 insta a los países a “asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”. Pero la participación de los actores no estatales suscita preguntas y plantea desafíos en cuanto a la consecución de dimensiones clave de la meta, es decir, la calidad y la asequibilidad y, en última instancia, la equidad y la inclusión.

En el plano del sistema, el hecho de que los proveedores no estatales se centren en aptitudes específicas que

responden a las necesidades del mercado laboral puede ir en detrimento de la innovación. Asimismo, es menos probable que el personal académico de los establecimientos no estatales esté integrado por profesores a tiempo completo y participe en actividades de investigación. Los proveedores no estatales suelen dirigirse a quienes pueden costearse la educación superior, incluso cuando ciertos grupos destinatarios se encuentran en riesgo de exclusión.

Si bien existen normativas orientadas a garantizar estándares mínimos de calidad y accesibilidad, su aplicación depende de que tengan la capacidad y los recursos, los cuales suelen faltar. Asimismo, las normativas que promueven la equidad no son frecuentes. También las modalidades de financiación de los establecimientos no estatales, como su acceso a fondos públicos y el grado en que dependen de los derechos de matrícula, tienen repercusiones en la calidad y la equidad. Los hogares están asumiendo una proporción mayor de la financiación de la educación superior, a veces con la ayuda de préstamos, becas y acuerdos para la repartición de ingresos.

En este documento de política, basado en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2021-2022*, se examina el papel de los actores no estatales en la prestación y financiación de la educación superior, y su influencia en la misma. Asimismo, se ofrecen recomendaciones en materia de políticas para ayudar a los gobiernos a garantizar la calidad, equidad e inclusión en los sistemas de educación terciaria, independientemente del modo en que los actores estatales y no estatales compartan responsabilidades.

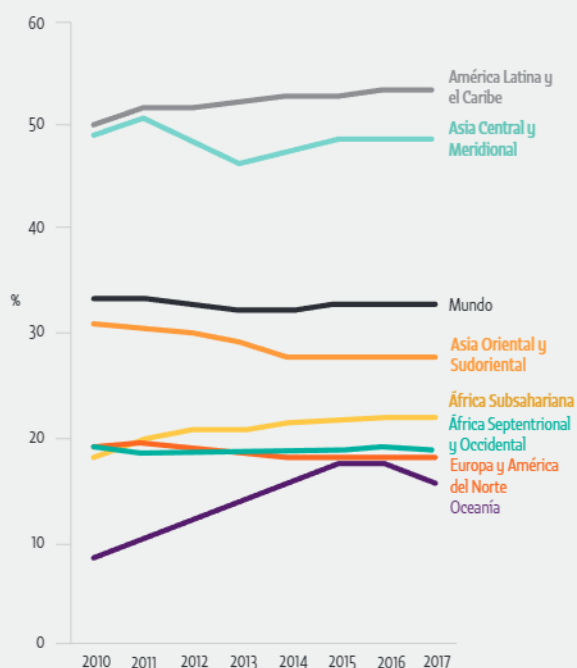
### MÁS DE UNO DE CADA TRES ESTUDIANTES ACUDE A ESTABLECIMIENTOS NO ESTATALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Resulta difícil medir en qué proporción participan los actores no estatales en la educación superior. La diversidad de establecimientos hace que sea difusa la distinción entre la prestación de servicios estatal y no estatal. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) define los establecimientos privados como aquellos que están sujetos al control y la gestión de una organización no gubernamental (ONG) o cuyo consejo de administración está integrado, en su mayoría, por miembros que no han sido elegidos por un organismo público. Conforme a esta definición, aproximadamente el 33% de los estudiantes están matriculados en establecimientos privados en todo el mundo. Los porcentajes más elevados se encuentran en Asia Central y Meridional (49%) y en América Latina y el Caribe (54%) (**gráfico 1a**). No obstante, las medias regionales enmascaran grandes diferencias entre países.

#### GRÁFICO 1: Las tendencias regionales del porcentaje de matriculación en la educación superior en establecimientos privados encubren tendencias nacionales divergentes

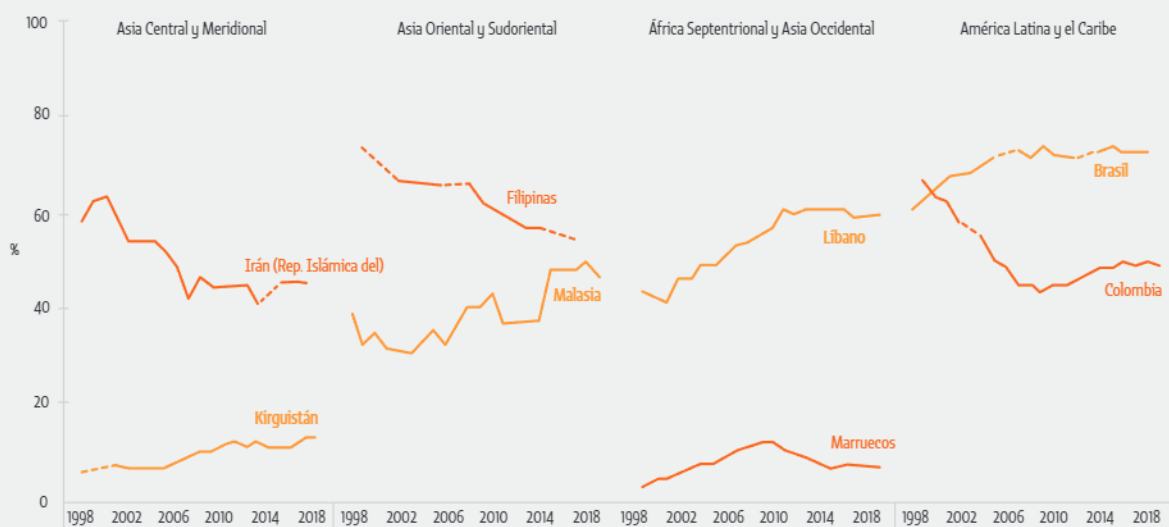
Porcentaje de matriculación en la educación superior en establecimientos privados

a. Por región, 2010-2017



Fuente: Buckner (2021), basado en datos del IEU y del Programa de Investigación sobre la Enseñanza Superior Privada (PROPHE, por sus siglas en inglés).

b. Países seleccionados, 1998-2019



Fuente: Base de datos del IEU.



Aunque no se cuenta con un número suficiente de datos comparables para establecer la tendencia a largo plazo, al parecer el porcentaje correspondiente a la educación superior privada ha permanecido relativamente estable en la década de 2010. Está en aumento en algunos países y en descenso en otros. Las políticas de determinados países se han centrado en ampliar la oferta pública en el ámbito de la educación superior, lo que ha reducido el tamaño del sector no estatal. En Colombia y Filipinas, la expansión de la impartición de educación superior por el sector público mediante la creación de nuevos establecimientos estatales ha llevado a la disminución del porcentaje de estudiantes matriculados en la educación no estatal, pese a que el número total sigue aumentando (Levy, 2015b) **(gráfico 1b)**.

En 1992, Bangladesh comenzó a autorizar el funcionamiento de establecimientos de educación superior no estatales (Ahmed, 2015). Tras su crecimiento inicial, su porcentaje de matriculación en la enseñanza superior se redujo prácticamente a la mitad, del 64% en 2001 al 35% en 2016, mientras que el índice de matriculación bruto en la educación superior aumentó del 7% al 18%. El Gobierno ha absorbido la mayor parte del aumento de la demanda mediante el incremento del número de establecimientos públicos —en particular de educación técnica y profesional, que han disminuido en el sector no estatal— y los derechos de matrícula mucho menos costosos que en los establecimientos no estatales (Comisión de Subvenciones Universitarias de Bangladesh, 2018; BRAC, 2021). En Polonia, el porcentaje de establecimientos de educación superior no estatales cayó del 33% en 2008 al 27% en 2018, debido en gran parte a un cambio demográfico (Kwiek, 2016; Kwiek, 2018). La matriculación total en la educación superior descendió en un 31% en ese período, es decir, el sector público en 2008 se habría hecho cargo de prácticamente toda la demanda de educación terciaria actual.

Donde el número de proveedores no estatales está aumentando, suele explicarse como una respuesta a una educación superior “diferente”, “mejor” o “mayor”. Por tanto, se asocia con tres tipos principales de establecimientos no estatales respectivamente: religioso-culturales, de élite y de absorción de demanda, un término utilizado comúnmente para describir la masa de establecimientos más pequeños y no confesionales (Levy, 2006; Pachuashvili, 2009).

### LOS ESTABLECIMIENTOS CON ORIENTACIÓN RELIGIOSA O CULTURAL ESTÁN VINCULADOS A LA HISTORIA Y LA TRADICIÓN

Los establecimientos educativos de afiliación religiosa tienen una larga trayectoria, que en algunos casos se remonta al origen mismo de las universidades en Europa y Asia (Altbach y otros, 2021). Actualmente, siguen siendo importantes en muchos países. En Asia Sudoriental, donde los establecimientos educativos de afiliación religiosa son comunes, existen instituciones de educación superior islámicas en Indonesia, católicas en Filipinas, y budistas en Tailandia (Banco Asiático de Desarrollo, 2012; Welch, 2021). Las organizaciones religiosas han sido importantes proveedores de la educación superior no estatal a lo largo de la historia en América Latina y en África Subsahariana,

y hoy esta última es considerada un centro dinámico de expansión de la educación superior cristiana (Carpenter, 2017; Durham y Sampaio, 2000; Levy y Tamrat, 2021).

La heterogeneidad étnica y lingüística de la población puede influir también en la disposición de los gobiernos a propiciar la educación no estatal. En Malasia, la instauración de cuotas étnicas en los establecimientos públicos después de la independencia restringió el acceso a quienes no eran bumiputra (pertenecientes a etnias indígenas malayas), obligando a los ciudadanos malayos de los grupos étnicos chinos e indios a acudir al sector no estatal (Jie, 2018; Welch, 2021). De acuerdo con algunas estimaciones, el 85% del alumnado de los establecimientos públicos son bumiputras, mientras que más del 90% de los matriculados en establecimientos no estatales son miembros de otras etnias (Welch, 2021). Tras el cambio de régimen en los países bálticos en 1989, las leyes lingüísticas prohibieron a los establecimientos del sector público impartir instrucción en otro idioma que no fuera el idioma nacional. Por lo tanto, la mayor parte de la demanda de educación no estatal en esos países era atendida por proveedores de lengua rusa (Pachuashvili, 2011).

### LA LIMITACIÓN DE LOS PRESUPUESTOS Y LA ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS HACIA EL MERCADO PROMUEVEN LA MASIFICACIÓN

La proliferación de establecimientos no estatales que no son de élite ni tienen afiliación religiosa o cultural —mencionados a menudo como establecimientos que absorben la demanda— es un fenómeno relativamente reciente que crece con rapidez, en respuesta al aumento de la demanda y en el contexto de presupuestos públicos apretados (Levy, 2013; Welch, 2021). En numerosos países de bajos y medianos ingresos, las políticas que promueven la participación del sector no estatal en la educación superior gozaron de popularidad en la década de 1990, a menudo alentadas por instituciones financieras internacionales (Equipo de Tareas sobre la Educación Superior y la Sociedad, 2000).

En América Latina, la expansión que tuvo lugar desde la década de 1960 se caracterizó por la aparición de establecimientos no estatales más pequeños, destinados a absorber el exceso de demanda (Durham y Sampaio, 2000; Levy, 1986). Dos factores contribuyeron a esta evolución. Primero, los gobiernos fomentaron la flexibilidad del sector no estatal para crear establecimientos o programas de forma rápida. Segundo, en un contexto fiscal desfavorable, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial recomendaron reducir la financiación pública destinada a la educación superior (Corbucci y otros, 2016; Ferreyra y otros, 2017).

En África Subsahariana se ha observado un patrón similar, en particular en los países anglófonos (Levy, 2007; Varghese, 2016). Con la nacionalización de la educación superior tras la independencia, los establecimientos más pequeños que no eran élite ni tenían filiación religiosa han sido responsables de la mayor parte del aumento en la matriculación en la educación terciaria (Irene y Hussain, 2020). Este tipo de establecimientos ha estado también a la vanguardia de la expansión del sector no estatal en

Europa Central y Oriental desde la transición en la década de 1990, debido en parte a la evolución de las políticas en dirección a la economía de mercado (Kwiek, 2016).

Este tipo de establecimientos ha predominado también en contextos de crisis o perturbaciones importantes de los servicios públicos. En Côte d'Ivoire, la crisis política de 2010-2011 provocó el cierre de muchos establecimientos públicos para efectuar reparaciones de infraestructura, lo cual estimuló la matriculación en establecimientos no estatales (Banco Mundial, 2017). En el Líbano, la guerra civil trajo aparejadas importantes perturbaciones para el sistema público de enseñanza superior, llevando a la quiebra de la universidad nacional en 1974 y al incremento de establecimientos comerciales y religiosos no estatales (Buckner, 2011).

### LA DEMANDA DE GRUPOS PRIVILEGIADOS LLEVA EN OCASIONES A LA CREACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS DE ÉLITE NO ESTATALES

Los establecimientos de élite no estatales pueden surgir para responder a la percepción de que la calidad de las universidades públicas está decayendo, una preocupación manifestada a veces por los segmentos más acomodados de la sociedad, como fue el caso en América Latina a mediados del siglo XX (Durham y Sampaio, 2000; Levy, 2006). En Sudáfrica, la expansión del sector no estatal a mediados de la década de 1990 se ha atribuido también en parte a la demanda de una "educación mejor" por parte de la población blanca (Tamrat, 2017).

Los establecimientos de élite son el tipo más excepcional entre los establecimientos no estatales. En la mayoría de los países, las universidades públicas gozan del máximo prestigio. Algunos países, no obstante, disponen de universidades no estatales de categoría superior, como las instituciones de la Ivy League en los Estados Unidos y las universidades católicas de América Latina (Altbach y otros, 2021). En los países con larga tradición de enseñanza superior religiosa, es frecuente que los establecimientos sean a la vez religiosos y de élite. En la República Democrática del Congo, por ejemplo, los establecimientos más prestigiosos son, y han sido a lo largo de la historia, religiosos (Gérard, 2020).

Los esfuerzos de los países para acrecentar el prestigio de sus sistemas de enseñanza superior mediante establecimientos no estatales es un fenómeno más reciente. El Gobierno de la India adoptó un plan para seleccionar los 20 establecimientos que tendrían talla mundial, la mitad de los cuales eran no estatales (Chattopadhyay, 2019). En 2014, el Gobierno japonés puso en marcha el proyecto Top Global University para conferir a determinadas universidades una categoría mundial. Entre los 37 establecimientos seleccionados, 14 son no estatales (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología del Japón, 2014). En Marruecos, el sector de la enseñanza superior no estatal, inicialmente integrado por pequeños establecimientos de orientación profesional, ha recibido el incentivo del Gobierno para que atienda la demanda de las élites nacionales, la diáspora marroquí y los estudiantes internacionales (Buckner, 2018).

Un tipo reciente de establecimiento de élite es el campus internacional, facilitado por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de 1995, que reconocía la enseñanza superior como servicio comercializable y promovía una variedad amplia de ofertas no estatales transfronterizas (Altbach y otros, 2021).

### LOS LÍMITES ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL Y LA NO ESTATAL SON A MENUDO DIFUSOS

Diversas configuraciones relativas a la apropiación, el control y la gobernanza en la educación superior desdibujan los límites que separan a los proveedores estatales de los no estatales. Un ejemplo muy conocido es el Reino Unido, donde la mayoría de las universidades son consideradas públicas y reciben importante financiación gubernamental, pero están controladas por entidades no estatales y, por lo tanto, se consideran privadas en las estadísticas internacionales (Knight, 2006). La Universidad de Nairobi, la universidad pública más antigua y grande de Kenya, recibe la mayor parte de sus fondos de fuentes privadas y aplica un enfoque comercial de gobernanza, centrado en la generación de ingresos y el aumento de las prácticas empresariales del establecimiento (Provini, 2019). La universidad islámica internacional de Malasia es una institución pública según la ley pero está regida por la ley de empresas y tiene un consejo directivo integrado por cinco miembros de países musulmanes y un representante de la Organización de Cooperación Islámica (Welch, 2021).

Dentro del sector no estatal, es difícil distinguir los establecimientos con ánimo de lucro de los que no tienen fines de lucro. En Chile, una gran empresa multinacional con fines de lucro, Laureate Education, poseía universidades hasta 2020, a pesar de que en el país no se autorizan las universidades con ánimo de lucro (Bernasconi, 2013). Una decisión de 2018 aclaró que las universidades podían ser propiedad de una empresa con fines de lucro y ser controladas por ella, pero no podían funcionar como establecimientos con fines de lucro (Educación 2020, 2018; Hurtado, 2020). En Malasia, una empresa con fines de lucro perteneciente a una entidad sin ánimo de lucro posee dos establecimientos (Welch, 2021). Aun dentro del sector con fines de lucro, la ambigüedad sobre lo que se considera jurídicamente un establecimiento de educación superior, a diferencia de una empresa que imparte formación, dificulta la reglamentación, ya que en el primer caso estaría regido por la ley de educación y en el último por el derecho mercantil (Levy, 2015a).

El aumento de la oferta transfronteriza de educación superior complica aún más los asuntos relativos a la propiedad y la regulación. Los campus de instituciones públicas de enseñanza superior en Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos se consideran establecimientos privados en Malasia. En Viet Nam, la Universidad RMIT (Australia) y la British University Vietnam, gestionadas por instituciones públicas, se consideran universidades privadas, mientras que la Universidad Vietnamita-Alemana y la Universidad de Ciencia y Tecnología de Hanoi, también conocida como la Universidad Viet Nam-Francia, se clasifican como públicas (Welch, 2021).



## LA APARICIÓN DE ESTABLECIMIENTOS NO ESTATALES TIENE REPERCUSIONES EN LA CALIDAD DEL SISTEMA

Al igual que sucede con los otros niveles de educación, un argumento común a favor de las entidades no estatales es que pueden intensificar la competencia y mejorar la calidad del sistema. No obstante, la competencia en la educación superior es imperfecta, ya que los costos de ingreso son elevados y los servicios presentan grandes diferencias en cuanto a la ubicación, el tipo de programa, las capacidades de los estudiantes, los campos de estudio y la rigurosidad (Ferreyra y otros, 2017). Por estas y otras razones sistémicas, el potencial de mejora puede no realizarse.

## LOS EFECTOS DE LA BÚSQUEDA DE BENEFICIOS EN LA CALIDAD SON OBJETO DE INTENSO DEBATE

Quienes apoyan los establecimientos con fines de lucro argumentan que la necesidad de atraer estudiantes genera competencia e incentivos para mejorar la calidad. Mientras que para sus detractores este mecanismo no funciona en un mercado tan imperfecto como el de la educación superior (Altbach y otros, 2021). La decisión de cursar estudios superiores está determinada por factores como las restricciones financieras a corto plazo y una información limitada —que suelen obrar, además, en menoscabo del alumnado desfavorecido— y no por los objetivos académicos y posibles beneficios a largo plazo (Knobel y Verhine, 2017).

Ahora bien, no todas las entidades con fines de lucro son iguales. Los diferentes tipos de proveedores tienen diferentes niveles de incentivos para maximizar los beneficios. Por ejemplo, los particulares, las familias y las empresas de propiedad privada podrían crear establecimientos de educación superior con fines de lucro con una visión socialmente responsable o una visión empresarial compatible con la priorización de la calidad y los resultados del estudiantado, en lugar de maximizar las ganancias (Tamrat, 2018). Por contraste, las empresas de cotización oficial y de capital de inversión tienen incentivos para maximizar el beneficio con el fin de remunerar a los accionistas e inversores (Eaton y otros, 2018). En los Estados Unidos, donde el sector de la enseñanza superior está muy subvencionado (un 90% del ingreso de los establecimientos con fines de lucro proviene de subvenciones federales y préstamos garantizados por el Gobierno federal), los resultados del estudiantado empeoran a medida que aumenta el afán de maximizar los beneficios (Eaton y otros, 2018).

Los establecimientos no estatales suelen centrarse en responder a las necesidades del mercado. Es posible que los estudiantes de establecimientos que cobran derechos de matrícula necesiten adquirir competencias que sean valoradas en el mercado laboral para poder recuperar el costo de sus estudios después de graduarse. Ello se puede observar en los campos de estudio ofrecidos y en el énfasis en la empleabilidad como estrategia de comercialización y fuente de legitimidad. La inserción laboral de los graduados

es un indicador utilizado en Asia Sudoriental para clasificar los establecimientos de enseñanza (Welch, 2021). En Viet Nam, las universidades públicas ofrecen carreras en medicina, ingeniería o biotecnología, y dejan otros campos a las universidades privadas, que en su mayoría son más pequeñas y tienen una orientación profesional (Altbach y otros, 2021; Levy y otros, 2020).

Puede que en el Sur Global los establecimientos no estatales sean los principales proveedores de capacitación de docentes. En la India, las universidades públicas y las que reciben ayuda gubernamental suelen impartir formación general, mientras que las universidades privadas ofrecen cursos profesionales. Aproximadamente un 40% de las universidades privadas ofrece un solo campo de estudio, en general en el ámbito de la educación (Muzammil, 2019); el 67% de las universidades de magisterio son privadas (Henry y otros, 2020) (**recuadro 1**). En Indonesia, dos tercios de la matriculación total en establecimientos no estatales corresponden a educación, ciencias sociales o comercio (Welch, 2021).

## EL PERSONAL ACADÉMICO DE ESTABLECIMIENTOS NO ESTATALES TIENE MENOS PROBABILIDADES DE ESTAR INTEGRADO POR DOCENTES A TIEMPO COMPLETO

Los proveedores de enseñanza superior no estatales tienden a contratar más personal académico a tiempo parcial que las universidades públicas (Levy y Tamrat, 2021; Salto, 2018; Welch, 2021). En el Senegal, menos del 20% de los docentes de establecimientos no estatales tienen contratos permanentes a tiempo completo (Dia y Goudiaby, 2020). En los Estados Unidos, los establecimientos no estatales tienen porcentajes más elevados de profesores a tiempo parcial, en promedio, y la proporción aumenta cuanto más dependen los establecimientos del cobro de derechos de matrícula (Liu y Zhang, 2013). El hecho de depender de personal a tiempo parcial podría reflejar un vínculo más fuerte de esos establecimientos con el mercado laboral, ya que el hacer hincapié en el aprendizaje práctico puede llevarlos a contratar profesionales en activo como profesores numerarios. Puede ser, además, una estrategia encaminada a ahorrar costos (Teixeira y otros, 2016).

El pluriempleo es un factor determinante de los altos porcentajes de contratos a tiempo parcial. Permite a los establecimientos no estatales más nuevos y pequeños obtener legitimidad empleando a profesores prestigiosos de la universidad pública. En Malasia, el porcentaje de profesores pluriempleados en universidades no estatales varía desde el 20% hasta más del 80% en los establecimientos más pequeños y nuevos (Welch, 2021); en Nigeria se observa esta misma práctica (Amini-Philip, 2019). En Polonia, contratar a profesores de establecimientos públicos contribuyó a expandir el sector no estatal rápidamente en la década de 1990; se ha estimado que si los profesores pudieran ocupar un solo cargo a tiempo completo, los establecimientos no estatales perderían al menos la mitad de sus profesores (Jablecka, 2007).

**RECUADRO 1:****Los docentes de los países del Sur Global suelen formarse en establecimientos de enseñanza superior no estatales**

Los actores no estatales desempeñan un papel cada vez más importante en la formación de docentes en los países del Sur Global. Por ejemplo, en al menos 22 países de África Subsahariana, 17 de América Latina y 7 de Asia Meridional funcionan establecimientos no estatales de formación de docentes. Los actores no estatales han hecho una contribución fundamental a los programas de formación de docentes en países afectados por conflictos. En el Afganistán, en cada provincia se establecieron universidades no estatales que imparten formación al personal docente, así como sucursales universitarias en las zonas rurales para facilitar el acceso a las personas que viven en regiones apartadas. En Angola y Mozambique, DAPP, una organización no gubernamental, ha desempeñado una función clave en la formación de docentes, en colaboración con los Gobiernos de esos países. En Somalia, donde se destruyeron durante la guerra civil los principales establecimientos públicos para la formación de docentes, las entidades no estatales han formado a la mayoría de los docentes desde 2002.

Los programas de formación de docentes en general están reglamentados por los Gobiernos: los proveedores estatales y no estatales se atienen en gran medida a un plan de estudios centralizado o a un marco de cualificaciones. En la India, el Gobierno reglamenta las cualificaciones mínimas que deben adquirir quienes imparten formación en ambos sectores, así como el nivel de los derechos de matrícula.

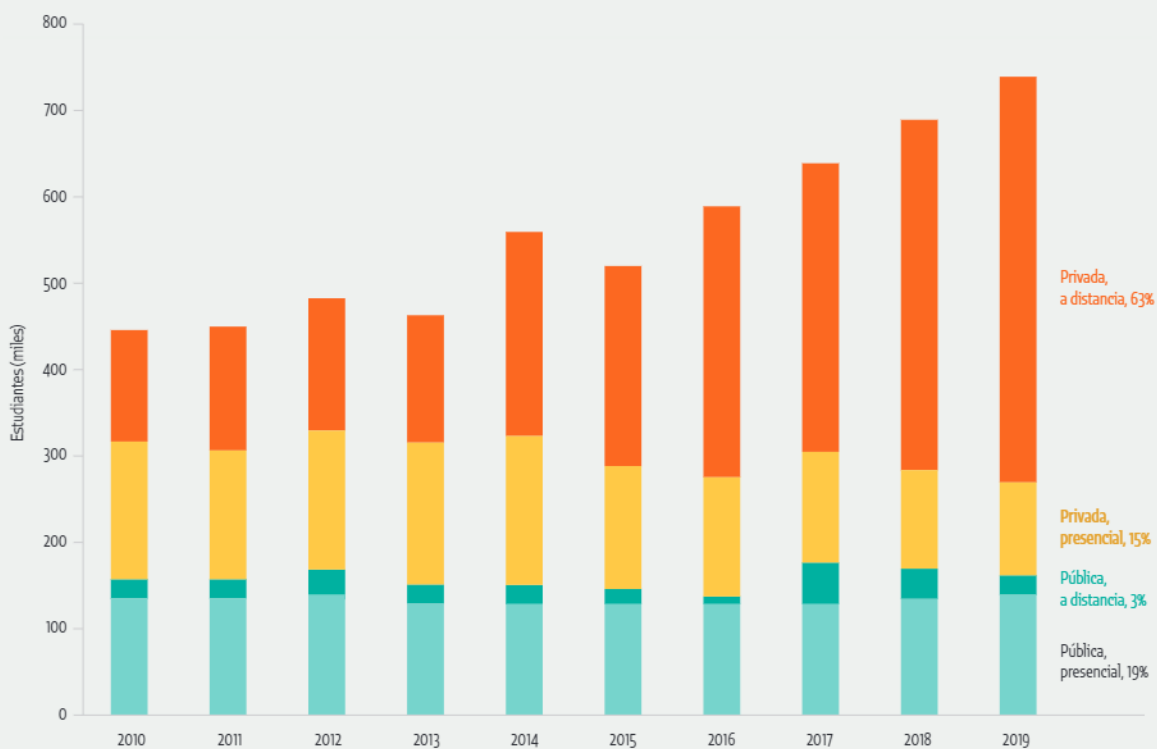
En Mozambique, los establecimientos estatales y no estatales aplican los mismos criterios y condiciones para el ingreso. En los últimos años, se han cerrado establecimientos no estatales de formación de docentes en Chile, Colombia y el Ecuador porque no cumplían las normas mínimas de calidad. En Costa Rica, establecimientos no estatales escasamente reglamentados ofrecen programas que permiten a los estudiantes graduarse en bastante menos tiempo que el requerido por los programas del sector público.

Los programas no estatales de formación de docentes están cada vez más disponibles a distancia, lo cual suscita inquietud debido a la falta de un componente práctico. En respuesta a ello, algunos países, como Chile y México, han prohibido este tipo de programas. En el Brasil, donde la legislación da preferencia a la formación de docentes presencial, el 67% de los participantes en la formación inicial de docentes estaban matriculados en cursos a distancia; de ellos, más del 95% lo hacen en establecimientos no estatales (**gráfico 2**). En Botswana, las dificultades para reglamentar la gran cantidad de programas en línea ofrecidos por establecimientos no estatales deja a muchos de ellos sin acreditación y, probablemente, con una formación de calidad inferior. El Pakistán elaboró normas nacionales en 2016 para acreditar los programas de formación de docentes a distancia, incrementando así la supervisión reglamentaria de estos.

Fuente: Sirois y otros (2021).

**GRÁFICO 2:****La mayoría del personal docente en el Brasil adquiere su formación mediante programas de enseñanza a distancia no estatales**

Número de participantes en los cursos iniciales de formación de docentes en el Brasil por sector y tipo de programa, 2010-2019



Fuentes: Para el período 2010-2017, Todos Pela Educação (2019); para el período 2018-2019, cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo basados en los datos del censo sobre la enseñanza superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (INEP).



El pluriempleo puede tener efectos negativos en la capacidad institucional, la calidad de la educación y el apoyo al alumnado (Amde y otros, 2018). En 2015, el Gobierno de Mozambique prohibió esta práctica y exigió al profesorado que se registrara y enseñara en una sola universidad (Makoni, 2015). Los profesores se opusieron a la medida ya que suponía una amenaza para sus ingresos (Júnior, 2015). Dada la aplicación parcial de la normativa, la práctica continúa, según consta (Amde y otros, 2018; Club of Mozambique, 2018). El pluriempleo puede conllevar un exceso del volumen de trabajo para el personal docente y ser perjudicial para su bienestar (Elder y Kring, 2016; Mulokozi, 2015). Los profesores de Kenia, donde el pluriempleo es frecuente, admitieron que la fatiga resultante reducía la calidad de su trabajo (Wesangula, 2015). Sin embargo, existen también repercusiones positivas en cuanto a la satisfacción laboral dado que el pluriempleo incrementa los ingresos de los profesores y les brinda más oportunidades de colaboración y de trabajo en red (Amini-Philip, 2019; Elder y Kring, 2016; Sakyi y Agomor, 2020).

El enfoque más centrado en el mercado laboral y el porcentaje mayor de profesores a tiempo parcial en los establecimientos no estatales se reflejan también en un mayor énfasis en programas en los que no se otorgan títulos en el campo de la investigación (Seeber, 2016). En el Brasil, la investigación académica está casi enteramente a cargo de instituciones públicas, que representan aproximadamente un cuarto del estudiantado (Moura, 2019). Entre 2013 y 2018, los 15 establecimientos de enseñanza superior con resultados de investigación más importantes eran públicos; a ellos se atribuía más del 60% de los artículos publicados en revistas científicas internacionales (Web of Science Group, 2019). En Malasia, donde uno de cada cuatro establecimientos no estatales tiene menos de 1.000 estudiantes (Welch, 2021), un proyecto de ley exigía que las universidades no estatales realizaran investigación además de impartir clases (Kean y Soe, 2018).

## LOS PROVEEDORES NO ESTATALES PONEN LA MIRA EN QUIENES TIENEN LA CAPACIDAD DE PAGAR LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Los proveedores no estatales tienden a reservar el acceso para quienes tienen la capacidad de pagar. En determinados contextos, algunos podrían intentar propiciar el acceso de quienes han quedado excluidos. Pero, en ambos casos, existe riesgo de segregación en el sistema de enseñanza superior.

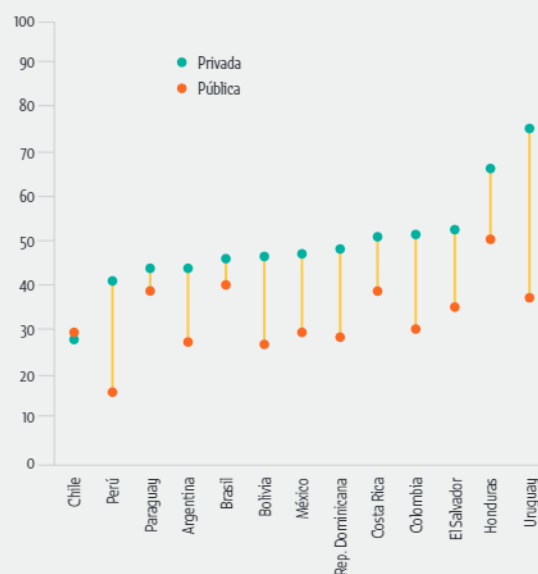
Las desigualdades de ingresos en el acceso a la enseñanza superior son muy grandes en gran parte del mundo. El análisis de los datos procedentes de la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación muestra que la disparidad media en la asistencia a la enseñanza superior entre los quintiles más ricos y los más pobres es de 21 puntos porcentuales. Los proveedores no estatales exacerban tales brechas. En América Latina,

los estudiantes de los hogares más ricos constituyen una proporción considerablemente más alta de matriculados en los establecimientos no estatales que en los públicos (gráfico 3). A lo largo de los últimos 15 años, los mayores aumentos en la participación entre los quintiles más

### GRÁFICO 3:

#### Los estudiantes ricos constituyen un gran porcentaje de la matriculación en los establecimientos de enseñanza superior no estatales en América Latina

Porcentaje de estudiantes del 20% más rico de la población, países latinoamericanos seleccionados, 2018



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basados en el CEDLAS (2018).

ricos se han experimentado en los países donde más ha aumentado el porcentaje de estudiantes en la enseñanza superior no estatal, como, entre otros, Honduras, el Paraguay, el Perú y el Uruguay (CEDLAS, 2018).

Esta tendencia se observa también en otras regiones. En China y Viet Nam, los establecimientos de enseñanza superior no estatales han ampliado el acceso sobre todo a estudiantes con más recursos de menor aptitud, contribuyendo poco a la movilidad social (Henaff y otros, 2020; Welch, 2021; Zha, 2006, 2011). En la India, entre los estudiantes matriculados en establecimientos de enseñanza superior en 2014, aproximadamente el 25% de los dos quintiles más pobres, frente al 42% del quintil más rico, asistían a establecimientos privados independientes. La inmensa mayoría de los estudiantes de tribus y castas registradas asistían a establecimientos públicos o establecimientos privados dependientes del Estado (Henry y otros, 2020). El sector no estatal de la India parece haber aumentado el acceso de los grupos más privilegiados

primero, para después extenderlo a los más privilegiados dentro de cada uno de los grupos beneficiarios de la acción afirmativa en los establecimientos con ayuda estatal, como las tribus y castas registradas (Gérard, 2020).

Un análisis de la relación entre la prestación de servicios no estatal y la participación global en la enseñanza superior en todo el mundo, llevado a cabo para el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2021-2022*, revela que la relación varía en función de los ingresos nacionales. Un mayor porcentaje de actores no estatales en la matriculación total está asociado a una menor desigualdad en los índices de asistencia en los países de altos ingresos, en los que los niveles de matriculación de por sí son elevados, pero a una mayor desigualdad en los países de ingresos medianos altos, donde la participación de los más ricos todavía no es universal. No se detectó relación alguna en los países de ingresos bajos y medianos bajos, en los que los niveles de matriculación son muy bajos y más de tres cuartas partes de la desigualdad pueden explicarse por las diferencias en los índices de finalización de secundaria entre los más pobres y los más ricos (Buckner, 2021).

La desigualdad en la educación superior puede también manifestarse en el acceso a los servicios educativos, las condiciones para el aprendizaje y la graduación, y los resultados en el mercado laboral. En numerosos países, los actores no estatales crean y refuerzan los niveles de las instituciones, por ejemplo mediante las diferencias en los derechos de matrícula, como sucede en México (Gérard y otros, 2020). Se crea así un círculo vicioso que refuerza las diferencias de calidad, dado que la mayor parte de los establecimientos que acogen al alumnado más pobre dependen casi enteramente de los derechos de matrícula, mientras que los establecimientos de élite pueden contar con fuentes de ingresos adicionales, en particular donaciones y fondos públicos. En la República Democrática del Congo, los establecimientos no estatales pequeños cobran 150 dólares de derechos de matrícula anuales por estudiante, mientras que los más grandes, especialmente las universidades confesionales cobran 1.000 dólares. En el Senegal, los derechos de matrícula van desde 330 dólares fuera de Dakar hasta 4.500 dólares en Dakar (Gérard, 2020). Los establecimientos no estatales situados fuera de Dakar tienden a tener personal académico menos cualificado, que recibe salarios inferiores y con menor regularidad (Dia y Goudiaby, 2020).

La impartición no estatal de educación tiende a concentrarse en centros urbanos, como se puede observar en muchos países de África Subsahariana, América Latina, Asia Meridional y Sudoriental, y Europa Occidental (Welch, 2021; Gérard, 2020; Muzammil, 2019; Onsongo, 2007; CEDLAS, 2018; Teixeira y otros, 2016). En el Senegal, dos tercios de los establecimientos no estatales están en Dakar (Dia y Goudiaby, 2020). En la región nororiental de la India, en 2014, el 10% de los estudiantes en zonas rurales y el 18% de los estudiantes en zonas urbanas asistían a establecimientos privados no subvencionados (Muzammil, 2019). En Colombia, en 2018 el porcentaje de estudiantes matriculados en establecimientos no estatales era 17 puntos porcentuales más elevado en zonas urbanas que en zonas rurales; en el Perú, la diferencia era de 23 puntos

porcentuales (CEDLAS, 2018). Los hogares más ricos que pueden permitirse pagar el costo más alto de la enseñanza superior suelen vivir en zonas urbanas y a los estudiantes les resulta más fácil encontrar trabajo allí mientras estudian o después de graduarse (Ahmad y Shah, 2016).

### **ALGUNOS PROVEEDORES NO ESTATALES PONEN LA MIRA EN GRUPOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN**

Pese a la tendencia general en favor del estudiantado más privilegiado más privilegiados, algunos establecimientos no estatales brindan acceso a grupos que, de otra forma, son objeto de discriminación o están excluidos de la enseñanza superior por motivos de género, raza, religión, pobreza, desplazamiento o lejanía. En Kenya, la rápida expansión de la enseñanza superior no estatal desde la década de 1990 se atribuye a las mayores posibilidades de participación femenina, debido por una parte, a la percepción de que estos establecimientos son más seguros e imponen más disciplina y, por otra parte, a que se centran en humanidades y ciencias sociales, carreras que gozan de popularidad entre las estudiantes (Onsongo, 2007; Tamrat, 2017). En Arabia Saudita, los establecimientos no estatales han contribuido a ampliar el acceso de las mujeres, ofreciendo cursos exclusivos para mujeres que no existen en el sistema público (Jamjoom, 2016). En Sudáfrica, un empresario social fundó el CIDA City Campus, una universidad de bajo costo que acoge a estudiantes racializados en situación de pobreza, mientras que Tsiba Education, un establecimiento sin fines de lucro financiado por patrocinadores empresariales, ofrece programas empresariales a estudiantes desfavorecidos desde el punto de vista financiero y educativo (Salmi y Surssock, 2018).

En Colombia, UNIMINUTO, una universidad confesional que matricula unos 100.000 estudiantes, brinda acceso a estudiantes de asentamientos informales, ciudades pequeñas y zonas rurales (Casanova y otros, 2015; UNIMINUTO, 2020). Basándose en esta iniciativa, el Gobierno alentó la creación de más de 200 centros regionales denominados CERES, que son alianzas entre establecimientos de enseñanza superior, autoridades locales y empresas privadas (Salmi, 2020). En Kenya, una alianza mundial de colaboración conocida como Jesuit Worldwide Learning: Higher Education at the Margins ofrece un programa en línea que permite a los refugiados en campamentos de ese país cursar la enseñanza superior (Salmi, 2020). Kiron Open Higher Education, una organización alemana sin fines de lucro, ofrece a los refugiados un programa en línea de dos años que los ayuda a finalizar sus estudios en un establecimiento del país de acogida (Unangst, 2017).

Al ofrecer mayor flexibilidad, los proveedores no estatales ayudan también a llegar a grupos que de otro modo quedarían excluidos. En el Brasil, el 68% de los estudiantes de universidades no estatales asisten a clases vespertinas —lo que les permite trabajar durante el día— frente al 36% de los que asisten a establecimientos públicos. De modo análogo, el 56% del estudiantado matriculado en establecimientos no estatales siguen cursos de educación a distancia, frente al 14% del estudiantado que asiste a establecimientos públicos (INEP, 2020). En la Argentina,





los establecimientos se distinguen por la oferta de horarios flexibles y educación a distancia (Altbach y otros, 2021).

Pese a las consecuencias positivas a corto plazo del aumento del acceso a la enseñanza superior, crear establecimientos distintos para diferentes grupos puede poner en peligro la cohesión social. En Indonesia, Malasia y Tailandia ha suscitado preocupación el aumento del extremismo en algunos establecimientos de educación superior religiosos no estatales, pese a las medidas correctivas gubernamentales (Welch, 2021).

## **LAS LEYES Y NORMAS QUE REGULAN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO ESTATAL VARIAN**

Las leyes y normas que regulan la educación superior reflejan las opiniones que tienen los gobiernos sobre el sector y sobre los actores no estatales. Los países forman una progresión desde aquellos donde el gobierno supervisa y coordina centralmente a los proveedores no estatales, asignándoles funciones variables en el marco de una estrategia nacional general, hasta los que permiten la competencia, la elección y la autonomía de los proveedores no estatales, como por ejemplo Chile, Colombia, el Japón, Malasia, Filipinas y la República de Corea (Ferreira y otros, 2017; Welch, 2021).

Las opiniones de los países sobre los actores no estatales varían a lo largo del tiempo, y esto se ve reflejado en sus normas y leyes. En Viet Nam, las normativas en rápida evolución, pero ambiguas, han reflejado la aceptación gradual de la privatización desde el lanzamiento de las reformas económicas de Doi Moi orientadas al mercado (Altbach y otros, 2021; Chau y otros, 2020). En Egipto, los primeros establecimientos no estatales se consideraban como un último recurso de baja calidad para quienes no podían ingresar en establecimientos públicos. En 1970, el marco jurídico requería la aprobación estatal de la estructura de derechos de matrícula, las materias, el contenido de los cursos, el número de alumnos por clase y la contratación del personal docente de los establecimientos. Con el tiempo, la disposición abierta hacia un número mayor de universidades de élite no estatales se ha combinado con un marco jurídico adaptado que permite mayor flexibilidad y autonomía (Altbach y otros, 2021).

## **LOS MECANISMOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD TIENEN POR OBJETO LOGRAR QUE SE ALCANCEN NIVELES MÍNIMOS**

La mayoría de los países tienen marcos reglamentarios para la creación, el funcionamiento y el cierre de establecimientos de educación superior no estatales, que tienen por objeto garantizar niveles mínimos de calidad. En algunos países se trata de algo reciente. Hasta 2017, Bangladesh no contaba con un marco de acreditación para evaluar si las universidades o programas cumplían unas normas mínimas de calidad (Comisión de Subvenciones Universitarias de Bangladesh, 2018). Las normas de calidad para los establecimientos no estatales suelen ser diferentes de las aplicadas a los públicos (Banco Asiático de Desarrollo, 2012; Ferreira y otros, 2017).

Una vez en funcionamiento, el control de calidad tiende a basarse en insumos y productos, centrándose en la infraestructura, la cantidad de estudiantes y las cualificaciones del personal académico. La garantía de la calidad basada en los resultados, que se centra en la evaluación de los estudiantes, las encuestas a los estudiantes o los resultados de la investigación, no es frecuente y puede ser controvertida. Una propuesta de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en favor de una evaluación internacional de alumnos de la educación superior se enfrentó a una fuerte oposición (Altbach, 2015; Van Damme, 2015). No obstante, en el Brasil se utiliza el examen obligatorio de egreso del estudiantado para controlar la calidad de los establecimientos y ello permite al Gobierno asignar una nota a cada programa (Pereira y otros, 2018).

La garantía de la calidad basada en los resultados suele ser más común cuando está vinculada a la financiación pública. En los Estados Unidos, la Gainful Employment Rule de 2016 (norma del empleo remunerado) adoptó los índices de empleo de los graduados y los del reembolso de los préstamos del estudiantado como parte de los criterios para determinar las condiciones para que los establecimientos no estatales tengan derecho a la concesión de préstamos federales a estudiantes, añadiendo así otro nivel de supervisión y llevando al cierre de varios establecimientos con fines de lucro de baja calidad (Jakiel, 2016; Kreighbaum, 2019). En Polonia, el Gobierno comenzó a orientar las evaluaciones y la financiación en base a variables como la productividad de la investigación, en parte debido a que los establecimientos no estatales estaban excesivamente centrados en la enseñanza y solo se preocupaban por atraer estudiantes (Tarlea, 2017).

Algunos marcos normativos incrementan la autonomía institucional en un esfuerzo por mejorar la calidad. En la India, el Gobierno aprobó en 2018 un plan que recompensa a los establecimientos estatales y no estatales que cumplen la normativa otorgándoles mayor autonomía para crear nuevos cursos, colaborar con instituciones internacionales y establecer colaboraciones de investigación con la industria (Chattopadhyay, 2019; Henry y otros, 2020). En Filipinas, donde más de la mitad del estudiantado está matriculado en el sector de la educación superior no estatal, los establecimientos que demuestran una adhesión constante a altos niveles de becas, investigación y formación reciben un trato normativo y una autonomía especial, en particular una autonomía financiera para la fijación de los derechos de matrícula, mediante la desregulación progresiva y la reducción de la supervisión y la evaluación gubernamentales, excepto en los casos en que se notifiquen infracciones o quejas (Perfiles de países PEER, 2021).

Los establecimientos con fines de lucro podrían requerir normativas específicas para evitar el desajuste entre la maximización del beneficio y los intereses de estudiantes y contribuyentes (Eaton y otros, 2018). Algunos países, como la Argentina, Chile y la India, prohíben por completo las universidades con fines de lucro (Educación 2020, 2018; Gérard, 2020; Mohanty, 2020). Sin embargo, una vez que se establece la impartición de educación con ánimo de lucro, resulta difícil eliminarla. En el Perú, la versión inicial de la

ley sobre educación superior de 2014 proponía prohibir los establecimientos con fines de lucro, pero fue revocada (Gérard, 2020). La obtención de beneficios puede reducir la calidad institucional debido a la inversión insuficiente en servicios básicos en favor del mayor rendimiento para los inversores (Eaton y otros, 2018). En Filipinas, la comisión de educación superior estipula que el 70% de los ingresos procedentes de los derechos de matrícula debe asignarse al pago de los salarios del personal y el 20% a mejorar las infraestructuras, o sea que como máximo se habrá de asignar el 10% al rendimiento de las inversiones (Perfiles de países PEER, 2021).

Los establecimientos con fines de lucro pueden recurrir a prácticas empresariales engañosas, como la contratación con condiciones abusivas y las estrategias de comercialización fraudulentas. En los Estados Unidos, 7 de las 10 empresas con fines de lucro más importantes del sector han sido objeto de investigación a raíz de denuncias (Halperin, 2016) y se encontró que habían estado involucradas en este tipo de prácticas: En Nigeria, la Comisión Nacional Universitaria ayudó a cerrar muchos de los establecimientos ilícitos del país (Varghese, 2016). En Viet Nam, recientemente se enjuició a varios funcionarios universitarios acusados de vender diplomas o de otras clases de corrupción e infracciones (Tho, 2021).

Después de 1989, se produjo una rápida expansión de los establecimientos de educación superior en Europa Central y del Este que a menudo tuvo lugar sin un marco jurídico. En Albania, tras una investigación, en 2014 se cerraron 18 establecimientos no estatales de los que se sospechaba que entregaban diplomas falsos o dudosos (Erebara, 2014). En Rumania, una cuarta parte de las personas matriculadas en establecimientos de educación superior estudiaban en establecimientos no estatales en 1995 (Slantcheva y Levy, 2007). El marco jurídico para la acreditación de establecimientos y el reconocimiento de diplomas solo entró en vigor en 1996 (Nicolescu, 2007; Viiu y Miroiu, 2015). Más tarde, los mecanismos de garantía de la calidad que permitían a establecimientos no estatales competir por fondos públicos dieron pie al cierre de varios establecimientos no estatales de calidad inferior a la norma (Korka y Nicolescu, 2007; Viiu y Miroiu, 2015). Pese a ello, los casos de fraude siguieron empañando la reputación del sector. En 2009, tras salir a la luz irregularidades, más de 100.000 graduados de la Spiru Haret University, el mayor establecimiento no estatal, sufrieron la anulación de sus diplomas por haberse considerado que habían sido otorgados de forma ilegal (UWN, 2009). En 2019, fue detenido un vicerrector de Spiru Haret como parte de una investigación sobre exámenes fraudulentos (Romania Insider, 2019). El porcentaje de estudiantes matriculados en establecimientos no estatales descendió de su punto máximo del 42% en 2009 al 13% en 2018.

También es necesario que las reglamentaciones para garantizar la calidad tomen medidas para hacer frente al aumento de establecimientos fraudulentos con fines de lucro no registrados, que a menudo matriculan a personas marginadas. En 2017, la Comisión de Educación Superior del Pakistán emitió un aviso público con una lista de 153 universidades y establecimientos ilegales que concedían titulaciones (Khan, 2017). En Sudáfrica,

el número de establecimientos no registrados y falsos llevó al Gobierno a emprender una campaña de sensibilización y a promulgar, en 2019, la ley nacional de enmienda del marco nacional de cualificaciones, convirtiendo en delito la reivindicación o posesión de una cualificación fraudulenta (de Wet, 2019; TimesLIVE, 2018).

Otro de los desafíos regulatorios tiene que ver con la concentración del mercado en manos de establecimientos con ánimo de lucro, la cual puede tener consecuencias importantes para la calidad del sistema. En el Brasil, donde aproximadamente la mitad de los estudiantes de educación superior están matriculados en establecimientos con fines de lucro, las 10 empresas de mayor tamaño —muchas de ellas internacionales— representan el 30% del alumnado en la educación superior y más del 60% del matriculado en establecimientos con fines de lucro (Cunha, 2018; INEP, 2020). Ese año, la autoridad que regula la competencia bloqueó la adquisición de la segunda empresa más grande por la que ocupaba el primer lugar, lo que hubiera incrementado la concentración del mercado por encima del 30% (Martello, 2017).

### LA IMPLANTACIÓN DE MECANISMOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD ES COMPLEJA

A menudo faltan recursos para acreditar y supervisar a los establecimientos no estatales (Levy, 2013). Alrededor del 90% de los 4.500 establecimientos de educación superior de Indonesia son no estatales y, a partir de 2018, están matriculados en ellos el 59% del estudiantado. Una junta nacional de acreditación, creada a mediados de la década de 1990 para acreditar únicamente a establecimientos no estatales, ha asumido desde entonces la responsabilidad de todos los programas. En 2009, había que evaluar 3.000 programas académicos; en 2013, en torno al 20% de las decisiones de acreditación sufrían retraso. La adopción de medidas de urgencia permitió a algunos establecimientos funcionar sin acreditación. En 2017, menos del 2% de los establecimientos de educación superior poseían el nivel de acreditación más alto. Algunos no contaban con programas acreditados. A finales de 2018, en un esfuerzo por controlar los crecientes problemas de calidad en el sector no estatal, el Gobierno anunció que revocaría los permisos de aproximadamente 1.000 establecimientos de educación superior no estatales (Dilas y otros, 2019).

La capacidad inadecuada de los organismos de reglamentación plantea desafíos similares en otros países. En la República Democrática del Congo y en México, algunos establecimientos funcionan a la espera de la acreditación, o con diversos grados de acreditación provisional (Gérard, 2020). En Libia, en 2021, el aumento rápido del número de establecimientos no estatales sin acreditar llevó al Gobierno a cerrar 20 universidades y facultades no estatales que no cumplían las normas de calidad, una decisión con importantes repercusiones para sus estudiantes y personal académico (El-Galil, 2021).

Con frecuencia, los establecimientos no acreditados tienden a ser aquellos a los que asisten los grupos de población desfavorecidos, lo que suscita inquietud en cuanto a la equidad. En el Perú, de los 32 establecimientos



no estatales a los que asistían estudiantes relativamente menos pudientes, la mayor parte eran con fines de lucro y a mediados de 2019 aún no habían obtenido la acreditación (Benavides y Hagg Watanabe, 2020). En la India y México, la acreditación estatal de los establecimientos no estatales es voluntaria (Gérard y otros, 2020; Ravi y otros, 2019). En Guatemala, la principal universidad pública se encarga de la concesión de licencias y la supervisión de los establecimientos no estatales (Ferreya y otros, 2017), lo que plantea cuestiones de conflicto de intereses.

En algunos países se subcontratan a actores no estatales para que efectúen la acreditación. En México, donde la acreditación no es obligatoria, los establecimientos no estatales buscan la acreditación de una asociación de establecimientos de educación superior privados o de organismos de acreditación en los Estados Unidos (Gérard y otros, 2020). Filipinas tiene varios organismos de acreditación no estatales, entre ellos dos organismos eclesiásticos (Tanhuco-Tumapon, 2020). En los Estados Unidos, la garantía de la calidad ha estado a cargo de asociaciones no estatales desde el siglo XIX (Xiaoying y Abbott, 2016). La American Bar Association (ABA - colegio de abogados de los Estados Unidos) realiza su propia acreditación de las facultades de derecho. En la mayoría de los estados, solo los graduados en una facultad acreditada por la ABA pueden rendir el examen para la obtención de su licencia (The Princeton Review, 2021). Algunos argumentan que la competencia entre organismos de acreditación podría alentar la innovación y la eficacia, mientras que otros señalan las ventajas de una estructura gubernamental que garantice la calidad, como la armonización de niveles y la reducción de los costos de tramitación (Xiaoying y Abbott, 2016).

### **LAS NORMATIVAS QUE PROMUEVEN LA EQUIDAD NO SE APLICAN HABITUALMENTE**

Además de contribuir a garantizar niveles mínimos de calidad, las normativas pueden ayudar a promover un acceso equitativo. Numerosos países tienen cupos o criterios especiales de ingreso con objeto de mejorar el acceso a la educación superior de los grupos desfavorecidos. Sin embargo, estos criterios no siempre rigen para los proveedores no estatales. La política de discriminación positiva del Brasil, que garantiza el 50% de las plazas para el estudiantado desfavorecido, se aplica únicamente en los establecimientos públicos que matriculan apenas una cuarta parte del estudiantado (Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, 2021). En Indonesia y Viet Nam, las universidades públicas deben proporcionar subvenciones de ayuda financiera como mínimo al 20% de sus estudiantes y becas, como mínimo, al 10% (Salmi, 2020). El Gobierno de Rumania reserva plazas gratuitas únicamente en universidades públicas para estudiantes procedentes de escuelas secundarias de zonas rurales y estudiantes romaníes (Altbach y otros, 2021).

Cuando las normativas se aplican también a establecimientos no estatales, por lo general están obligados a cumplirlas únicamente los proveedores no estatales que reciben financiación pública. En la India, las cuotas reservadas para estudiantes de castas y tribus registradas se aplican solo a los establecimientos

públicos y a los establecimientos no estatales que reciben financiación pública (Henry y otros, 2020; UNESCO, 2017). Sin embargo, con el respaldo de la Constitución, algunas regiones han aplicado también el sistema de cupos a los establecimientos no estatales independientes. El gobierno del estado de Bihar impone cupos para mujeres en establecimientos no estatales, además de las categorías determinadas por ley (Henry y otros, 2020).

Algunos países aplican políticas de ingreso a todos los proveedores de educación superior no estatales. En el Estado Plurinacional de Bolivia y en el Ecuador, a los establecimientos de educación superior no estatales se les exige por ley proporcionar becas al 10% del estudiantado (Ferreya y otros, 2017). Las universidades no estatales de México deben otorgar subvenciones o becas por lo menos al 5% de los estudiantes. En Inglaterra (Reino Unido), los establecimientos de enseñanza deben comprometerse a dedicar una proporción fija de los ingresos procedentes de los derechos de matrícula a ayudas y becas de estudios (Salmi, 2020).

Otra normativa relacionada con la equidad es el tope puesto a los derechos de matrícula para que los establecimientos sean asequibles y accesibles a una proporción mayor de la población. Esto es habitual en universidades públicas, pero puede aplicarse también en establecimientos no estatales. En la India, varios estados tienen comités de reglamentación de los derechos de matrícula que supervisan los de los establecimientos no estatales con objeto de impedir que cobren cifras exorbitantes (Muzammil, 2019); lo mismo sucede en Azerbaiyán (Salmi, 2020). En Kenya, el ente regulador rechazó una solicitud reciente de universidades públicas y no estatales de aumento de los derechos de matrícula porque ello podría limitar el acceso a estudiantes de familias pobres (Nganga, 2019). Los gobiernos pueden reglamentar los niveles de los derechos de matrícula de forma indirecta, como sucede en Chile y Côte d'Ivoire, mediante la fijación de un precio de referencia que se utiliza para calcular los montos de las becas otorgadas a al estudiantado pobre en establecimientos no estatales (Salmi, 2020).

### **LAS MODALIDADES DE FINANCIACIÓN TIENEN CONSECUENCIAS EN LA CALIDAD Y LA EQUIDAD**

Existe un debate acalorado sobre el grado en que debe distribuirse la financiación de la educación superior entre los gobiernos y los hogares. En la mayoría de los países, los grupos sociales más acomodados gozan de un acceso desproporcionado a la educación superior; la financiación pública de la educación superior, por lo tanto, podría exacerbar la desigualdad. En lo tocante a la asignación del presupuesto para educación, se puede abogar por dar prioridad a la enseñanza previa a la superior por motivos de equidad, dejando a quienes se benefician más de la enseñanza superior la responsabilidad de financiarla, al menos en parte. Los que se oponen a esta distribución de costos consideran que la oferta de educación pública es la mejor manera de garantizar que el acceso a la enseñanza superior no dependa de la capacidad de pagarla. El objeto

del debate suele ser una cuestión de grado, es decir, no es común encontrar defensores de un sistema financiado enteramente bien por el gobierno bien por los hogares (Altbach y otros, 2021).

La mayoría de los establecimientos no estatales, en particular los más pequeños y que no son de élite, dependen de los derechos de matrícula para su financiación. Los establecimientos no estatales de algunos países, como Colombia y México, dependen exclusivamente de los pagos de los hogares (gráfico 4). En una encuesta realizada en 109 países, los establecimientos no estatales expusieron que el hecho de depender excesivamente de la financiación de los hogares había planteado un riesgo financiero durante la crisis de la COVID-19 (Marinoni y otros, 2020). En Etiopía, donde casi todos los establecimientos no estatales dependen casi exclusivamente de los derechos de matrícula, la COVID-19 supuso un duro golpe financiero. Debido a la presión del estudiantado, los establecimientos no estatales acordaron una disminución del 25% de los derechos de matrícula y muchos redujeron los salarios

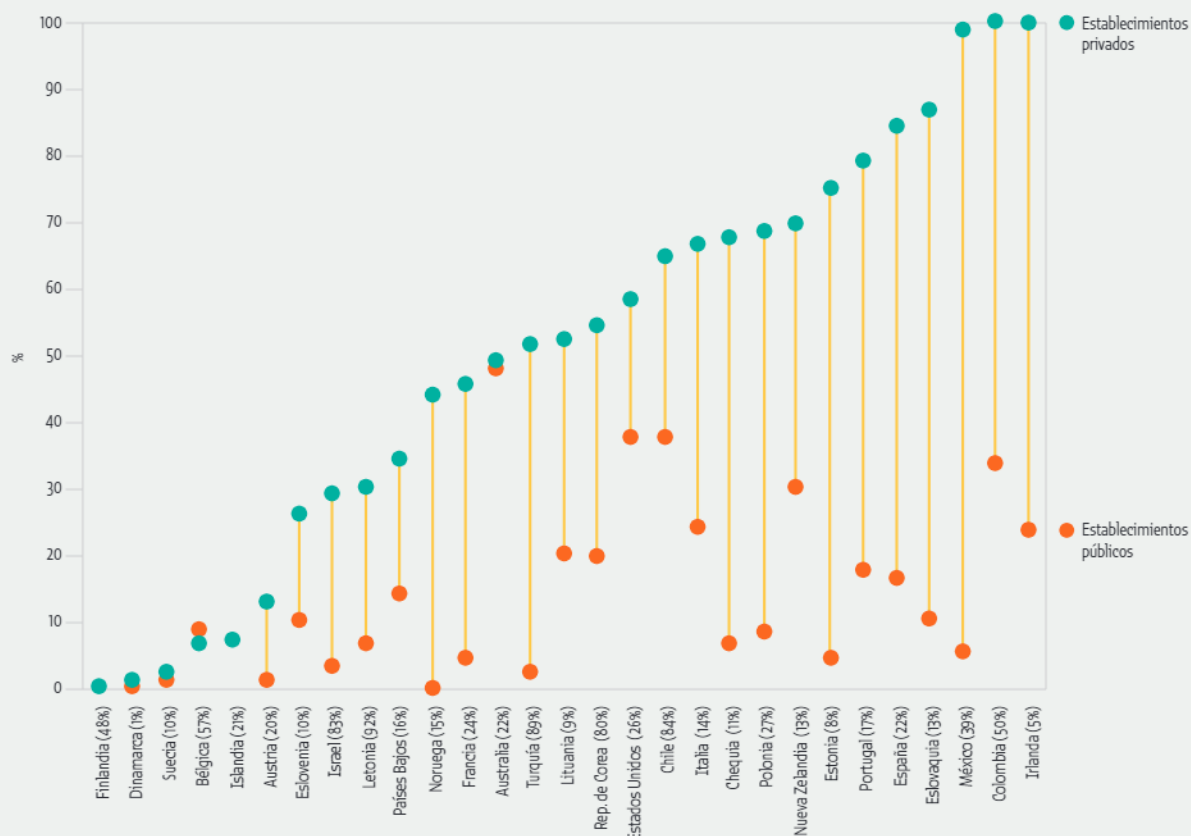
de sus empleados más del 50% (Tamrat, 2021). En Ghana, aproximadamente el 50% del estudiantado de establecimientos no estatales abandonaron los campus sin pagar los derechos de matrícula. En Uganda, las universidades no estatales declararon tener dificultades para pagar las cuentas y los salarios del personal docente (Levy y otros, 2020; Tamrat, 2021). Además de la caída en los ingresos por derechos de matrícula, disminuyó el aporte de los hogares en concepto de alojamiento y comida. En los Estados Unidos, la mayor parte de los establecimientos de educación superior con alojamiento en el campus reciben entre el 10% y el 25% de sus ingresos de estas fuentes adicionales (Kelchen, 2020).

El grado en que los establecimientos dependen de los derechos de matrícula está, al menos parcialmente, relacionado con su acceso a la financiación gubernamental. En algunos países, los establecimientos no estatales reciben a lo sumo una financiación pública mínima. En la Argentina, las universidades no estatales no pueden recibir fondos públicos, ya sean directos o indirectos (Altbach y

**GRÁFICO 4:**

**Los establecimientos no estatales de países de ingresos medianos y altos dependen más de la financiación de los hogares que los establecimientos estatales**

Porcentaje de ingresos de establecimientos de educación superior que provienen de los hogares, por sector, países seleccionados, 2017



Nota: Los porcentajes entre paréntesis representan la proporción de estudiantes matriculados en establecimientos privados. Los establecimientos privados engloban los establecimientos privados totalmente independientes y los dependientes del Gobierno.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de seguimiento de la educación en el mundo basados en la OCDE (2020).



otros, 2021). En la mayor parte de los países, sin embargo, los establecimientos no estatales tienen, como mínimo, cierto acceso a fondos públicos. En Europa Occidental y Septentrional es usual que los establecimientos de educación superior controlados por el sector privado reciban de fuentes públicas por lo menos el 50% de su financiación. En Finlandia, Islandia y el Reino Unido, todos los establecimientos controlados por el sector privado reciben del sector público, como mínimo, el 50% de su financiación (OCDE, 2020).

Los Gobiernos financian a los establecimientos no estatales directamente mediante exenciones de impuestos y subvenciones para investigación o, indirectamente, a través de los estudiantes, en forma de becas y préstamos. En Australia, el Gobierno es la fuente inicial del 55% del gasto total en establecimientos de educación superior, con casi un tercio de este que se transfiere a los hogares en forma de ayuda financiera (OCDE, 2020). En Indonesia, donde la mayor parte del estudiantado está matriculado en establecimientos no estatales, el Gobierno subvenciona a una pequeña proporción del personal académico como funcionarios públicos y permite que los establecimientos compitan por la obtención de fondos públicos. En Malasia, el estudiantado matriculado en establecimientos no estatales tienen derecho a participar en el programa público de préstamos a estudiantes, que cubre aproximadamente la mitad de los ingresos de esos establecimientos. El Gobierno de Tailandia posee un fondo dedicado específicamente a los establecimientos de educación superior no estatales para ayudarlos a mejorar las instalaciones y el desarrollo de los recursos humanos (Welch, 2021).

El grado de financiación pública puede también depender del tipo de establecimiento de enseñanza. En Bélgica, el Gobierno subvenciona los establecimientos eclesiásticos, que matriculan a más de la mitad del alumnado. En algunos países de América Latina, como Chile, Nicaragua y la República Dominicana, el Estado proporciona el mismo nivel de financiación a las universidades no estatales más antiguas que a las universidades públicas (Salmi, 2020). En el Japón y la República de Corea, las universidades no estatales de gran prestigio reciben fondos gubernamentales considerables (Welch, 2021).

El acceso a fondos públicos puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza no estatal. Constituyen un ejemplo destacado las condiciones de admisibilidad para la obtención de subvenciones públicas destinadas a la investigación, que aumentan, por un lado, la probabilidad de que los establecimientos no estatales participen en actividades de investigación y, por otro, su capacidad para atraer a profesores más cualificados (Teixeira y otros, 2016). Algunos países, como Indonesia y Tailandia, han avanzado hacia la neutralidad competitiva (Welch, 2021). Los gobiernos también pueden asignar los fondos para el fomento de un programa específico o condicionarlos a su cumplimiento. La Comisión de Subvenciones Universitarias de la India (Comisión de Subvenciones Universitarias de la India, 2021) y el Fondo para Estudiantes con Discapacidad de Irlanda (Autoridad de Educación Superior de Irlanda, 2021; Salmi, 2020) financian a establecimientos tanto públicos como privados para que presten servicios destinados a estudiantes con discapacidad.

### **SE APOYA A LOS HOGARES PARA QUE SE HAGAN CARGO DE UNA MAYOR PROPORCIÓN DE LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La financiación de la educación superior por los hogares está aumentando tanto en establecimientos públicos como privados. No obstante, transferir los costos de la enseñanza superior a los hogares no significa necesariamente que todos los hogares paguen en última instancia, o que paguen todos por igual. Los sistemas de apoyo financiero al estudiantado, ya estén financiados y respaldados por el gobierno o por entidades no estatales, tienen importantes repercusiones en la equidad (Chapman, 2016).

Los establecimientos de educación pueden financiarse directamente subsidiando los derechos de matrícula, si bien esta clase de ayuda a estudiantes que asisten a establecimientos no estatales tiende a ser limitada. Es habitual que esto ocurra en los países cuyos sectores no estatales son más grandes, en los que el gobierno proporciona subvenciones a las tasas específicas para estudiantes de establecimientos tanto públicos como privados. En el Brasil y Chile, donde más del 70% del alumnado acude a establecimientos no estatales, los gobiernos ofrecen estos subsidios a alumnos de bajos ingresos que estudian en determinados centros privados (Ferreyra y otros, 2017; Salmi, 2020).

Algunos países, una vez más principalmente aquellos con un sector no estatal importante, encauzan fondos públicos directamente a estudiantes de establecimientos estatales y no estatales mediante becas, subvenciones y préstamos. En Côte d'Ivoire, el Gobierno ofrece becas a los estudiantes que se inscriben en el breve curso profesional para obtener el diploma de técnico superior en establecimientos no estatales (Salmi, 2020). En Colombia, una entidad del Estado que otorga préstamos al estudiantado, el ICETEX, administra becas para que los grupos de bajos recursos económicos asistan a establecimientos de educación superior estatales y no estatales. El Fondo Álvaro Ulcué Chocué, por ejemplo, apoya a grupos indígenas (ICETEX, 2020).

En más de 70 países existen programas de préstamos al estudiantado, la mayoría de los cuales están subvencionados por el Gobierno (Salmi, 2020; Ziderman, 2017). Suelen existir préstamos para estudiantes de establecimientos estatales y no estatales, aunque los límites del endeudamiento pueden ser un obstáculo para la matriculación en las instituciones más caras. En Viet Nam, los estudiantes de escasos recursos que atienden establecimientos estatales y no estatales tienen acceso a préstamos de la administración; no obstante, la cantidad máxima a la que pueden optar es relativamente baja, ya que cubre en torno a un 84% del costo de la educación en los establecimientos públicos y un 52% en los privados (Doan y otros, 2020). La capacidad de los préstamos de aumentar el acceso equitativo varía. Además, una mayor disponibilidad de préstamos al estudiantado puede provocar que suban las tasas, como ya sucedió en el Brasil (De Mello y Duarte, 2020) y los Estados Unidos (Eaton y otros, 2018; Goldin y Cellini, 2014).

Los actores no estatales pueden contribuir a sufragar los costos de la educación superior mediante becas

pagadas por empresas, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, filántropos y los propios establecimientos de enseñanza superior no estatales. El Plan Estratégico para la Educación Superior de Bangladesh para el período 2018-2030 establece que los establecimientos no estatales deben destinar entre el 2% y el 5% de sus ingresos a becas o subvenciones (Comisión de Subvenciones Universitarias de Bangladesh, 2018). En el Uruguay las entidades terciarias no estatales conceden becas hasta al 30% de su alumnado (Ferreira y otros, 2017). En los Estados Unidos, los establecimientos sin ánimo de lucro no estatales han incrementado el porcentaje de sus ingresos por derechos de matrícula dedicado a la ayuda financiera, alcanzando el 46% en 2018 (NACUBO, 2019).

Los actores no estatales también otorgan préstamos a los estudiantes. Por ejemplo, los bancos de comercio a menudo desembolsan y cobran los préstamos (Chapman, 2016; Ziderman, 2017). Un ejemplo de alternativa no estatal de financiación de la educación superior es el desarrollo incipiente de plataformas de préstamos entre pares, a través de las cuales el estudiantado pide prestado directamente a un particular sin utilizar como intermediario una institución financiera (Assomull y otros, 2015). Otro ejemplo es la financiación de la educación mediante capital en lugar de deuda, o un acuerdo de participación en los ingresos. Los inversores financian la enseñanza superior del estudiantado a cambio de una proporción fija de sus ingresos futuros durante un número determinado de años (Salmon, 2020). Aunque muchos proyectos de participación en los ingresos promueven la equidad, como los de la organización sin ánimo de lucro CHANCEN International, preocupa la posibilidad de que estos acuerdos se ofrezcan únicamente a estudiantes y programas que se consideren valiosos desde el punto de vista económico (CHANCEN, 2020; Salmon, 2020).

### LOS ACTORES NO ESTATALES INFLUYEN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE MÚLTIPLES MECANISMOS

Los actores no estatales influyen en la educación superior de muchas maneras. Existe el temor de que los actores privados con fines comerciales puedan influir en los establecimientos terciarios no estatales para que beneficien sus intereses —por ejemplo, en lo relativo a las prioridades de investigación o a la hora de anteponer la expansión de las matriculaciones a la calidad de la educación—. No obstante, otros actores no estatales pueden fortalecer la equidad o el sector en su conjunto.

En los últimos años, numerosos gobiernos han potenciado los incentivos para estrechar las relaciones entre los actores no estatales y la investigación. En Bangladesh, el Gobierno alienta a las universidades estatales y no estatales a colaborar con la industria mediante la investigación colaborativa, la investigación por contrato y la consultoría (Comisión de Subvenciones Universitarias de Bangladesh, 2018; Banco Mundial, 2019). En Francia, la ley PACTE de 2020, que tiene por objeto facilitar el acceso del sector privado a la investigación pública, permite a los investigadores de la universidad pública dedicar el 50% de su tiempo a trabajar para una empresa privada

y a poseer hasta el 32% de su capital (Caulier, 2020). Ahora bien, la financiación no estatal de la investigación en la educación superior no está exenta de controversia. En las investigaciones clínicas auspiciadas por empresas farmacéuticas o de dispositivos médicos hay una mayor probabilidad de encontrar resultados positivos (Lundh y otros, 2018). Los críticos han argumentado además que permitir que empresas privadas realicen investigaciones sobre temas específicos socava la autonomía de los establecimientos (Oliveira, 2015).

Los actores no estatales ejercen presión en favor de sus propias actividades y expansión. La asociación brasileña de proveedores de educación superior no estatales está apremiando al Gobierno para que modifique el procedimiento de acreditación, con vistas a que sus miembros puedan ser acreditados por un organismo no estatal (O Sul, 2019). Un objetivo estratégico de la Federación Internacional de Universidades Católicas, que cuenta con más de 200 miembros, es colaborar con organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Foro Económico Mundial para aumentar el apoyo público a las universidades católicas (FIUC, 2021). Los actores no estatales también pueden ejercer influencia a través del debate: el personal de los programas de becas, por ejemplo, puede entablar relaciones y compromisos a largo plazo con las universidades asociadas e influir en las prácticas, las prioridades o los planes de estudios (Campbell, 2021).

En el sector privado con fines de lucro han surgido poderosos conglomerados de educación superior que cotizan en bolsa, con una fuerte capacidad de presión. En los Estados Unidos, donde la matriculación con ánimo de lucro representa alrededor del 5% del alumnado de la educación terciaria (NCES, 2019), la mayoría de los principales donantes que presionan a favor de la educación con fines de lucro son propietarios de educación superior de carácter lucrativo. Algunos políticos han recibido generosas donaciones de empresas proveedoras de enseñanza superior con fines de lucro (Arke, 2020; Halperin, 2016). Desde 2010, la reducción del mercado con ánimo de lucro ha llevado a muchas empresas a establecer establecimientos de enseñanza superior en países en desarrollo (Green, 2018; Knobel y Verhine, 2017). En el apogeo de sus actividades, cuando hizo una oferta pública inicial, la empresa de educación superior más grande del mundo, Laureate, con sede en los Estados Unidos, tenía un millón de estudiantes, de los cuales el 95% estaban matriculados en el extranjero (Debter, 2017). Desde entonces, su tamaño se redujo y cerró o vendió centros extranjeros en varios países —entre ellos la India y Turquía— y está tramitando la venta de los centros restantes en el Brasil y los Estados Unidos. A mediados de 2021, 184.000 estudiantes estaban matriculados en establecimientos de Laureate y esta empresa prevé mantener solo cuatro universidades en México y el Perú (Laureate, 2021).

Un destino importante para estas empresas está siendo el Brasil (Knobel y Verhine, 2017), cuyo sector con ánimo de lucro engloba a más de la mitad del alumnado de enseñanza superior (INEP, 2020). Se considera que las empresas de enseñanza superior ejercen gran influencia en los políticos del Brasil. Antes de asumir el cargo, el ministro



de Finanzas tenía inversiones considerables en empresas de educación privada, muchas de las cuales habían sido objeto de investigaciones por corrupción y fraude, mientras que su hermana era vicepresidenta de la Asociación Nacional de Universidades Privadas (Chiaverini, 2018; Guasco Peixoto, 2018). Los medios de comunicación han puesto en tela de juicio las donaciones de altos cargos de empresas del sector de la educación superior con ánimo de lucro a candidatos que apoyaron el aumento de la oferta de préstamos públicos para estudiantes, lo que a su vez ayudó a que los establecimientos incrementasen sus cifras de matriculación (Pompeu y otros, 2016).

En varios países las reformas de la gobernanza reflejan una evolución hacia procesos más parecidos a los empresariales y un estilo de gestión inspirado en el del sector privado, incluso en la composición de los consejos de administración de los establecimientos. Ya en 1992, el Reino Unido había reformado la composición de los consejos de administración de los establecimientos de educación superior mediante la exigencia de que la mayoría de los miembros fueran independientes, con capacidad probada en cuestiones industriales, comerciales o de empleo relacionadas con una profesión determinada (Bennett, 2002). La Asociación Canadiense de Docentes Universitarios ha expresado su preocupación por el cambio hacia una gestión de tipo corporativo de las universidades mediante la creciente presencia en las juntas rectoras de miembros procedentes del sector empresarial con ánimo de lucro (CAUT, 2018).

Los representantes de la sociedad civil han sido defensores importantes de la reforma de la educación superior. La coalición rumana en pro de universidades limpias, por ejemplo, ha desempeñado un papel importante en la supervisión de la integridad y la transparencia de los establecimientos de educación superior, y ha publicado una clasificación sobre la integridad para aumentar la sensibilización y la rendición de cuentas (Mungiu-Pippidi y Dusu, 2011). Los actores no estatales encabezan varias iniciativas que abogan por la equidad en la enseñanza superior. En 2016, la red UNIMED (compuesta por 141 universidades de 23 países), la Universidad de Roma La Sapienza, la Universidad de Barcelona, Campus France, la Asociación Europea de Universidades y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados crearon el inHERE, un consorcio y proyecto con el objetivo de reforzar el conocimiento y la comunicación sobre refugiados y estudiantes desplazados (Salmi, 2020).

## CONCLUSIÓN

Los actores no estatales desempeñan un papel importante en la impartición, la financiación y la gestión de la enseñanza superior. En la mayor parte de los casos, sus funciones están tan entrelazadas con las de los gobiernos y son tan interdependientes que la distinción entre los actores estatales y no estatales es imprecisa, algo que plantea tanto dificultades como oportunidades. Las siguientes recomendaciones, que se hacen eco de las del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2021-2022*, pretenden aprovechar las contribuciones de los actores no estatales sin que ello vaya en detrimento de las normas ni de la accesibilidad. Hacen un llamamiento a los gobiernos para que, independientemente de la forma de compartir la responsabilidad entre el Estado y las entidades no estatales, el sistema de enseñanza superior siga poniendo empeño en lograr una mayor calidad y equidad.

- **Elaborar leyes, políticas y programas desde una perspectiva de equidad e inclusión.** Velar por que la financiación de la educación superior no favorezca a algunos alumnos y excluya a otros. El aumento de los costos compartidos con los hogares debe ir acompañado de mecanismos sólidos de apoyo financiero al estudiantado. Cualquier intento de diversificar la oferta debe diseñarse de forma que garantice la equidad.
- **Establecer normas de calidad que se apliquen a todos los centros educativos estatales y no estatales.** Los países necesitan procesos de aseguramiento de la calidad más sólidos. Las universidades con fines de lucro están siendo objeto de escrutinio por ofrecer una educación de menor calidad y por incurrir en malas prácticas.
- **Establecer procesos comunes de supervisión y apoyo que se apliquen a todos los establecimientos educativos estatales y no estatales.** La normativa ha de ser sencilla, transparente y eficaz. La falta de capacidad de supervisión ha propiciado que surgiesen casos de corrupción en los que están implicados actores no estatales de la educación superior, con cuestiones como admisiones ilegales, políticas de comercialización agresiva, un trato injusto del personal y la malversación del dinero de los subsidios.
- **Mantener la transparencia y la integridad del proceso de formulación de políticas de educación pública para bloquear los intereses creados.** Los encargados de la formulación de políticas deben tener en cuenta las opiniones y perspectivas de todas las partes interesadas, no solo de los poderosos. Los gobiernos deben preservar la confianza en los procesos de las políticas públicas mediante medidas que promuevan la transparencia como, por ejemplo, la protección contra el cabileo y las prácticas de puertas giratorias.

Las referencias de este informe se pueden consultar en línea en el siguiente enlace:  
[Bit.ly/nsa-higher-ed-references](https://bit.ly/nsa-higher-ed-references)

La presente publicación de libre acceso está disponible con una licencia de Atribución-CompartirIgual 3.0 Organizaciones intergubernamentales (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>).

Al usar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de uso del fondo de libre acceso de la UNESCO (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>). La presente licencia se aplica exclusivamente al texto de la publicación. Para utilizar cualquier material no definido claramente como perteneciente a la UNESCO será necesario solicitar permiso previamente a través de la dirección de correo electrónico [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org), o la dirección postal: UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.



*Informe de seguimiento de la educación en el mundo*  
UNESCO  
7, place de Fontenoy  
75352 París 07 SP, Francia  
Correo electrónico: [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)  
Teléfono: +33 (1) 45 68 10 36  
Fax: +33 (1) 45 68 56 41  
<https://es.unesco.org/gem-report/>

*El Informe de seguimiento de la educación en el mundo, redactado por un equipo independiente y publicado por la UNESCO es una referencia autorizada que tiene por objeto informar, influir y mantener un auténtico compromiso con las metas mundiales de educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).*

© UNESCO  
ED/GEM/MRT/2021/PP/47

