

LA GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN RUSIA: REPERCUSIONES PARA LA PROFESIÓN ACADÉMICA

ANNA
SMOLENTSEVA*

* Instituto para Estudios de Educación Superior, Universidad Estatal de Moscú
Correo e: anne@umail.ru
Traducción a cargo de: Susana Fredín

Resumen

En este artículo se reportan los cambios en el sistema de la educación superior rusa, derivados no sólo de la globalización, sino de la profunda transición política ocurrida a partir del fin de la Unión Soviética. Hay un cambio de valores profundos que en la situación anterior eran imposibles de enunciar, tales como autonomía, libertad de enseñanza e investigación y competencia. Muestra la paradoja entre la Rusia imperial, la soviética y la actual: un esfuerzo por no dejar el centralismo como forma de coordinación del sistema. A pesar de ello, se reportan cambios incipientes y al impacto del contexto europeo.

Palabras clave: Profesión académica en Rusia, condiciones laborales, renovación de la planta académica, transición, globalización, reforma universitaria, calidad, centralismo.

Abstract

This article reports changes on the Russian Higher Education System drifted not only from the globalization process but also since the deep political transition that took place on or after the Soviet Union collapsed. There was a profound transformation on the social values that were impossible to condemn on the previous government as autonomy, academic freedom, research and competence. This item exposes the paradox among imperial, soviet and actual Russia: a real effort to maintain the traditional centralism as a form to coordinate the government system. Even though, incipient changes have been reported.

Key words: Academic profession in Russia, labour conditions, academic plant renewal, transition, globalization, university reform, quality, centralism.

El periodo de transición entre 1991 y 2000 (desde la caída de la URSS) ha traído cambios de importancia en la educación superior rusa, y es difícil definir si han sido únicamente resultado de la lógica de la globalización. Sin embargo, el singular contexto local con un sistema político centralizado, un desarrollo comparativamente pobre de las instituciones de la sociedad civil, la inercia de las instituciones sociales, una poderosa economía subterránea y numerosas barreras económicas contribuyen a la comprensión de los efectos que la globalización ha tenido en Rusia y en su sistema de educación superior, que es predominantemente estatal.

Las transformaciones iniciales en la era post soviética tuvieron como objetivo liberar a la educación de las presiones ideológicas al dotar de cierta libertad y autonomía a las instituciones educativas, crear un sistema de educación no estatal, abrir la educación a la posibilidad de establecer contactos internacionales y cierta reestructuración, en un contexto en el que disminuyó sustancialmente el financiamiento gubernamental. Políticas posteriores implicaron una reestructuración aún mayor, un intento de integración a la educación internacional y el incorporarse al proceso europeo de Bolonia en 2003, una vía hacia la privatización por medio de un apoyo cada vez menor de la educación gratuita, el desarrollo de la TI (tecnología informática) en la educación, etc.

Recientemente, las transiciones más notables en la educación superior rusa se vinculan con el intento de acrecentar su patrimonio (recursos de capital) y redirigir los flujos financieros en la educación superior, así como algunos pronunciamientos acerca del mejoramiento de la calidad educativa. Las reformas involucran desde la transformación de los exámenes de admisión a las instituciones de educación superior, hasta los exámenes nacionales de materias para los estudiantes que salen de la educación secundaria, que comenzaron como un experimento en el 2001 y que se están por instrumentar de forma regular en corto plazo. La idea es proporcionar acceso a la

educación para aquellos que no pueden asistir en persona a las instituciones de educación superior para presentar los exámenes, así como eliminar las aportaciones no autorizadas que con frecuencia las familias tenían que pagar para la admisión. La pregunta de si dichas medidas permitirán el logro de los objetivos deberán contestarla muchos expertos y familias, pero la reforma procederá. Otra idea que se llevará a cabo en los siguientes años y que también ha recibido muchas críticas es el financiamiento per cápita de la educación superior. La cantidad de fondos dependerá de las calificaciones que se obtengan en los exámenes nacionales. De este modo, una forma de sistema de *vouchers* también existirá en Rusia.

La transición parcial del modelo soviético de cinco años de estudios, al sistema de licenciatura-maestría occidental también constituye un proceso importante en la educación superior rusa. Aunque actualmente sólo cerca de una décima parte de los graduados de la educación superior obtienen grados en esta modalidad, el nuevo sistema se ampliará en los siguientes años según recientes pautas de las políticas educativas. Los responsables de las políticas declaran que el modelo europeo, siguiendo los principios de Bolonia, hará posible la optimización de costos y beneficios educativos, evitando los cinco años de educación “excesiva” que resulta innecesaria para la mayor parte de los puestos que tienen demanda en el mercado laboral. Dichas políticas también implican un acceso más selectivo al grado educativo de maestría, así como una potencial disminución de la educación gratuita en este nivel, lo que por supuesto es una preocupación tanto para las familias como para la comunidad de la educación superior. Sin embargo, el estatus del nuevo sistema de dos niveles (licenciatura-maestría) no ha sido completamente comprendido, ni legitimado por la sociedad: el título que se adquiere y la diferencia que existe con un diploma de especialista de cinco años parecen no ser totalmente positivos.

La garantía de calidad es un asunto de importancia en la educación superior rusa. La calidad

debe ser garantizada por el estado por medio de licencias y acreditación de las instituciones educativas, estableciendo normas estatales en el contenido de la educación y expidiendo diplomas unificados para los graduados de todas las instituciones acreditadas, tanto del dominio público como privado. Entonces en términos formales, tanto los diplomas provenientes de escuelas de elite, como los que no, constituirían la confirmación de la educación que se obtuvo en un programa acreditado por el estado. Sin embargo, informalmente, el título de la institución podría proporcionar mayor información sobre la calidad educativa.

Aún después de quince años de reformas educativas de la era post soviética, el estado tiende a mantener un amplio control sobre el sistema de la educación superior en todos los dominios: licencias, normas educativas, financiamientos, rendición de cuentas financieras; aun los salarios del profesorado (suponiendo que la mayor parte de las instituciones no cuenta con los recursos para sufragar pagos adicionales considerables), etc. Además, en algunos aspectos, el control estatal ha aumentado en tiempos recientes, principalmente en lo que toca a la libertad financiera y el nombramiento de rectores. A la vez, es obvio que el estado no puede controlarlo todo y simplemente no lo hace, particularmente en la era de la globalización; esto mina el control total gubernamental y aporta algunas libertades y oportunidades a personas, instituciones y regiones.

Sorprendentemente, todas las reformas han pasado por alto las necesidades del personal académico de educación superior, con excepción de las primeras referidas al sistema de nombramientos para crear un modelo de contrato. Sin embargo, bajo las condiciones existentes el cambio fue más bien formal (Smolentseva, 2003). El profesorado todavía mantiene la estructura jerárquica de la era soviética, el mismo sistema de grados y casi el mismo modelo en la forma de otorgarlos, los mismos derechos y responsabilidades, los salarios se definen en

su mayoría de forma centralizada (aunque los montos son mucho menores que en la época soviética). Quizás lo que ha cambiado son las oportunidades relacionadas a la búsqueda de financiamiento adicional en distintas fundaciones y a través de contactos con gobiernos e industria, así como oportunidades relacionadas con la internacionalización, pero éstas pueden depender en gran medida de iniciativas individuales e institucionales y otros factores, tales como la región, el campo de estudio, el tipo de institución, etc. (Smolentseva, en proceso).

Entre los cambios reciente en el trabajo, los profesores mismos hicieron mención de aquellos cambios relacionados con la enseñanza: renuevan sus cursos con más frecuencia (55%), utilizan nuevos métodos de enseñanza (46%) y ofrecen enseñanza por computadora (39%). Casi la mitad también informa que tienen una mayor carga docente (46%).

El presente trabajo considerará dos fuerzas que conforman a la realidad actual del profesorado en Rusia, así como la respuesta (o falta de ella) ante dichas fuerzas globales. Los fenómenos a los que se alude son la masificación de la educación superior y la creciente demanda de investigación que afecta a la profesión académica en todo el mundo y que tiene expresiones concretas en Rusia.

En las últimas décadas, la masificación de la educación superior se ha intensificado. La educación superior soviética durante la década de 1980 entró a una etapa de expansión: una cuarta parte de la cohorte de edad de 19 a 24 años estudiaba en instituciones de educación superior (UNICEF, 2004). Los logros educativos de la población también eran relativamente altos: de acuerdo al censo de 1989, 11% de la población adulta (de 15 años en adelante) había cursado educación superior, otro 47% contaba con títulos de educación secundaria, vocacionales, o generales.

Desde 1993, ha habido un crecimiento constante en la educación superior: el número de estudiantes se ha incrementado a más del

doble. A partir del 2004, hay 6.9 millones de estudiantes en Rusia, la mayor parte de ellos (85%) inscrita en instituciones públicas. Sólo el 50% son estudiantes de tiempo completo. El número de instituciones de educación superior también ha aumentado: de 519 en 1991 a 662 en 2004 en el sector público. La educación no estatal establecida dentro de la Ley de Educación de 1992 contaba con 409 instituciones para 2004. La participación del grupo de edad de 19 a 24 años inscritos en instituciones de educación superior ha llegado a 43.7% a partir del 2002 (UNICEF, 2004). Hay una mayor proporción de mujeres estudiantes: en 1991 las mujeres constituían el 51.3%, en 2002 eran el 57.5% del total de estudiantes.

Un estudio nacional mostró la importancia de la educación superior para la gran mayoría de la población (78%) (Vysshee obrazovanie v Rossii: prestizh i dostupnost' 2005). La población rusa considera la necesidad de la educación superior como una oportunidad de obtener un trabajo que les permita percibir mayores ingresos, un trabajo que tenga demanda dentro de la nueva economía rusa (Dubin *et al.*, 2004). El desmoronamiento del sistema soviético planificado, la transición de una economía militar e industrial a una en el que se desarrolla el sector de servicios requirió de nuevas profesiones y de esta forma generó nuevas expectativas acerca de la capacitación vocacional. El sistema educativo, aún centralizado y poco dinámico no puede satisfacer las necesidades cambiantes del mercado laboral.

Obviamente, el número de profesores simplemente no podía aumentar con la misma rapidez que aumentaba la matrícula: durante el periodo de 1991 a 2003 el cuerpo estudiantil se duplicó, mientras que el personal académico de educación superior aumentó únicamente en 30%. Por ello, la proporción de estudiantes por profesor se incrementó considerablemente en las instituciones públicas – de 12:1 a 18:1 durante este periodo. La misma tendencia se observa en el sector no estatal. Aunada a la fuga de cerebros de la profesión en la década de 1990

y la baja oferta de nuevos profesores durante todo el periodo post soviético, la presión que sufre el profesorado existente habrá crecido en gran medida. En el estudio antes mencionado, al estimar los cambios en su trabajo personal en los últimos 5 años casi la mitad del profesorado (46%) reportó que la carga docente en su trabajo había aumentado, y una tercera parte de los encuestados (33%) notaron que tenían que dedicar más tiempo a otros trabajos (Smolentseva, en proceso).

Como en muchas otras partes del mundo, los académicos de tiempo parcial juegan un papel cada vez más importante dentro de la estructura del profesorado de las instituciones. En la educación superior rusa existen cuatro tipos de personal académico: el grupo medular de profesores (*core faculty*) de tiempo completo y de profesores de tiempo parcial; profesores adjuntos de tiempo parcial y profesores de pago por hora. Por lo general las estadísticas mencionan únicamente el grupo central o al núcleo de profesores en las mejores condiciones. La proporción del profesorado de tiempo completo dentro del total del grupo medular de profesores ha disminuido en los últimos años y ha alcanzado el 86%. Desafortunadamente, no existen datos sistemáticos sobre el grueso del personal académico de tiempo parcial, aquellos empleados con base a pago por horas. La única cifra que obtuvimos sugiere que para el 2002 del total de profesores rusos este grupo comprendía más de la mitad del personal (58%) mientras que el grupo medular (incluyendo tiempo completo y tiempo parcial) constituía sólo una tercera parte (31%) y el resto (11%) eran adjuntos de tiempo parcial (Obrazovanie Roíz, 2002).

Por lo tanto el fenómeno de empleos múltiples –enseñanza en diversas instituciones– (“*moonlighting*”) se hace presente. Sin embargo, la condición específica en Rusia en este sentido es que la mayor parte de los académicos de tiempo parcial cuentan con un empleo académico estable y de tiempo completo. El mercado laboral académico no es tan extenso: por lo general las

mismas personas trabajan en varias instituciones como profesores de tiempo parcial en unas y por horas en otras instituciones públicas y no públicas. Lo que motiva este fenómeno es el bajo nivel de salarios en la educación superior, lo que ha minado el prestigio de la profesión académica y forzado a muchos profesores a buscar trabajo adicional. Actualmente, de acuerdo a los datos de la encuesta, cerca del 50% del profesorado ruso cuenta con trabajos adicionales. Típicamente, los académicos obtienen trabajo como profesores en otras instituciones públicas (32% de aquellos que tienen varios empleos), o no estatales (25%) de educación superior. Uno de cada diez miembros del personal académico tiene tres o más trabajos adicionales (Smolentseva, en proceso).

A pesar de que el gobierno prescribe un esquema unificado de salarios académicos, varían por región, institución y departamento ya que la administración puede proporcionar pagos adicionales a su profesorado. Sin embargo de acuerdo a la encuesta, son muy pocas las instituciones en las que los salarios son considerablemente más altos. Como ejemplo, en una encuesta realizada en 2006 el salario promedio de un miembro del personal académico era de 6,500 rublos (aproximadamente \$243 dólares US) variando, según categorías, de 3,000 rublos para un asistente a 10,300 rublos en el caso de un profesor establecido, en promedio. (Smolentseva, en proceso).

Por lo general dos tendencias –la masificación y la búsqueda de ingresos adicionales– confluyen y tienen un impacto negativo en la profesión académica y en la calidad del trabajo de los profesores. Al verse forzados a buscar ingresos adicionales los académicos no dedican la mayor parte de su tiempo ni a la investigación, ni a la lectura, ni a la redacción, ni a mantenerse al día en los últimos desarrollos en sus campos, sino a trabajos suplementarios, particularmente la enseñanza (Smolentseva, 2003). Entre los factores que crean mayor insatisfacción en el trabajo, la mitad del personal académico (49%) indicó falta de tiempo para la investigación.

La investigación por parte del personal académico ha adquirido actualmente más relevancia, ya que se ha planteado ante la sociedad la cuestión de la producción de conocimiento, la construcción de una sociedad de conocimiento y la universidad de investigación. En iniciativas recientes, “Proyecto ‘Educación’ de prioridad nacional” (2005), un programa federal para el desarrollo de la educación de 2006 a 2010, se subraya la importancia de la investigación en ciertas instituciones de educación superior, con el fin de definir un rango de instituciones que reciban un fondo adicional para la educación y la investigación.

Históricamente, la educación superior en Rusia no era la fuente principal del nuevo conocimiento. La academia de las ciencias, una organización importante para la investigación surgió virtualmente antes que el sistema de educación superior. Posteriormente, el sistema soviético enfatizó la enseñanza en las instituciones de educación superior, estableciendo que el enfoque de la mayor parte de las instituciones educativas era la capacitación de cuadros para la economía nacional. Por lo tanto, la investigación de mayor calidad se concentró principalmente en las instituciones de investigación y esta tradición no ha cambiado desde entonces. Tal organización contribuyó a la desvinculación entre la educación superior y los principales logros de la investigación, lo que en general debilitó a la profesión académica. Quizá ésta es una de las razones por las cuales la actividad de investigación del profesorado ruso no ha sido examinada hasta el momento y la cuestión del equilibrio entre la investigación y la enseñanza no se ha planteado.

Datos sobre investigación y desarrollo de la OCDE confirman el modesto papel que la educación superior ha jugado en el campo de la investigación del país. En Rusia, únicamente el 5.5% del gasto nacional bruto en investigación y desarrollo se asigna a la educación superior, comparado con el 13.6% en los EEUU, 16.3

en Alemania, 21.4 en el Reino Unido y 27.9 en Holanda.

Los datos empíricos también confirman que los miembros del personal académico ruso realizan relativamente poca investigación (Smolentseva, en proceso). Los académicos reconocen que la investigación juega un papel importante en su trabajo, sin embargo, en los hechos la porción de académicos que participa activamente en la investigación es aproximadamente el 5%, si utilizamos indicadores tales como la participación en investigación que obtuvo apoyo externo y el número de publicaciones. Aproximadamente, la mitad de los profesores encuestados reportaron que nunca habían participado en una investigación con financiamiento externo. En los últimos tres años, el resto hizo uso de fuentes tales como las fundaciones rusas financiadas por el estado (26% del total del profesorado), contratos con empresas/industria (14%), gobiernos a varios niveles (10%), becas internacionales (9%) y contratos (2%).

La actividad relacionada con la publicación también es relativamente baja. La divulgación de un artículo en una revista especializada rusa con arbitraje es poco frecuente: en los últimos tres años 58% de los profesores encuestados no habían publicado ninguno, y otro 29% sólo uno o dos.

Existen una serie de razones por las cuales la investigación es relativamente poco común entre el personal académico. Una cuestión importante es el financiamiento que ha decrecido de forma dramática desde el principio de la década de 1990. Las fuentes no gubernamentales para la investigación son pocas y poco importantes. Asimismo, la vida cotidiana de los académicos les lleva a buscar empleos adicionales, dedicando a esta tarea la mayor parte de su tiempo, lo que les impide comprometerse a trabajar en una sola institución y asignar una mayor parte de sus esfuerzos a otras actividades que no sean las mínimas necesarias.

Otra cuestión es que probablemente no exista un sistema claro de exigencias y com-

pensaciones en la educación superior rusa. En general en los reportes anuales y para prolongar los contratos no existen requisitos formales en cuanto al número y la calidad de las publicaciones. Además, la competencia entre académicos, así como entre instituciones, departamentos y estudiantes es casi nula. Prácticamente no existen incentivos externos para la investigación y los mecanismos internos que regulan la investigación académica no son muy sólidos. No hay estímulos para la investigación, los mecanismos de evaluación de la investigación del personal académico y las prácticas de revisión de pares son incipientes. De hecho no existen incentivos para efectuar ningún cambio en la educación superior.

Entre tanto, los cambios en el profesorado son de crucial importancia. Crece la diferenciación (entre regiones y campos), sin embargo, otros cambios importantes se relacionan con el profesorado ruso en conjunto.

La baja oferta de profesores jóvenes y el envejecimiento de la planta académica han tenido como resultado una renovación precaria del personal académico, lo que se ha intensificado debido a una falta de movilidad en el profesorado, poca actividad de investigación (que corresponde directamente con la capacidad de los profesores de mantenerse al día en los avances en sus respectivos campos) lo que lleva a un estancamiento y debilita definitivamente la calidad educativa.

Con mucha frecuencia se habla de la calidad de la educación, mas es poco frecuente que ésta se vincule con la cantidad y calidad del personal académico. Quizá se cree que se materializará un nuevo profesorado sin que medie ningún esfuerzo de parte de los responsables de las políticas universitarias y de la sociedad en su conjunto. Aún cuando los administradores orientan a sus universidades de forma que aumente la matrícula (lo que incrementará los fondos a los que tiene acceso la institución), podrían no tomar en cuenta quién educará y cómo se educará a estos nuevos estudiantes.

En definitiva la búsqueda de indicadores cuantitativos de logros no alcanza a transformarse en cambios cualitativos y proporcionar una respuesta relevante a los desafíos actuales. La masificación actual promueve la conservación del *status quo* actual en la educación superior y va en contra de la competencia, la fuerza de cambio y el incremento en la diversificación y la complejidad del sistema (Dubin, 2007).

En términos generales, las cuestiones relacionadas con el éxito en el sistema de educación superior están sujetas, teóricamente, a las regulaciones de las políticas. Sin embargo, la sociedad rusa todavía no ha formulado una respuesta a los desafíos existentes. De hecho, la respuesta actual (o la falta de respuesta adecuada) contradice el desafío que presenta la educación terciaria. El problema es sistémico: desde el hecho de que los estudiantes no buscan el conocimiento, sino un grado que les permita acceder a un empleo mejor pagado, que el personal académico se dedica a la enseñanza intensivamente sólo para poder cubrir el costo de la vida, que la administración universitaria busca formas de obtener más dinero, y que

el gobierno busca posibilidades de controlar la educación y sus finanzas.

Conceptos cruciales –tales como autonomía, libertad y competencia– son casi desconocidos en la educación superior rusa. La globalización exige tomar ventaja de estas cualidades, puesto que sólo ellas pueden aportar el éxito a nivel nacional e internacional, lo que Rusia se esfuerza por alcanzar. Sin embargo, en el desarrollo histórico de la Rusia imperial, soviética y post soviética el lugar de estos importantes conceptos fue ocupado por el control y la administración gubernamental centralizada. Por lo tanto, en las siguientes décadas, sabremos si Rusia será capaz de responder a los nuevos desafíos y si el papel del estado en la educación superior cambiará.

Aunque el gobierno es el actor más importante en este escenario, no es el único. Las fuerzas globales, representadas por organizaciones internacionales, fundaciones y empresas, conjuntamente con el comportamiento proactivo de las instituciones educativas rusas (estimuladas sobre todo por el prospecto de obtener ganancias dentro de condiciones de auto preservación) transforman el ámbito de la educación superior y de la profesión académica.

Referencias

Dubin, B.V., Gudkov L.D., Levinson, A.G., Leonova, A.S. & Stuchevskaya, O.I. (2004). *Dostupnost' vysshego obrazovania: sotsial'nye i institutsional'nye aspekty* (Accessibility of Higher Education: Social and Institutional Aspects]. In: Shishkin, S.V. (Ed.) (2004). *Dostupnost' vysshego obrazovania v Rossii* [Accessibility of Higher Education in Russia]. Moscow: Independent Institute for Social Policy.

Dubin B. V. (2007). Rossiiskie universitety [Russian universities]. In *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'*, #1.

Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovania na 2006-2010 [Federal Program of Development of Education for 2006-2010] (2005). Recuperado en agosto 10, 2006 de <http://mon.gov.ru/edu-politic/priority/2048/>

Obrazovanie Rossii-2002 [Education in Russia-2002]. Statistical informational analytical book. Recuperado en agosto 10, 2006 de <http://www.ed-union.ru/education2002/>

OECD (2006). Main Science and Technology Indicators. Key Figures (2006). OECD. Recuperado en noviembre 10, 2006 de <http://www.oecd.org/dataoecd/49/45/24236156.pdf>.

Smolentseva, A. (2003). Challenges to the Russian Academic Profession. *Higher Education*, 45 (4), 391-424. También en: Retos que enfrenta la profesión académica Rusa. In: Philip G. Altbach, Manuel Gil Antón (eds). El ocaso del gurú: La profesión académica en el tercer mundo. Mexico, Universidad Autónoma Metropolitana, 443-487.

Smolentseva, A. (2007). Emerging Inequality in the Academic Profession in Russia. In Nelly P. Stromquist (Ed.). *The Professoriate in the Age of Globalization*. EUA, Sense Publishers.

UNICEF (2004). Innocenti Social Monitor 2004. Florencia, UNICEF Innocenti Research Centre.

Vysshee obrazovanie v Rossii: prestizh i dostupnost' [Higher Education in Russia, prestige and accessibility]. (2005). Survey data received by FOM. Recuperado en agosto 10, 2006 de http://bd.fom.ru/report/cat/societas/culture/obrazovanie/high_education/tb052214.