

GDFTE/2018



Organización
Internacional
del Trabajo

Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior



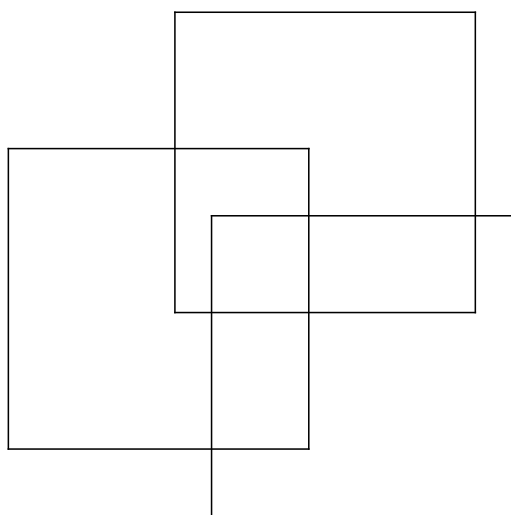
Departamento
de Políticas
Sectoriales



Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior

**Documento temático para el debate en el Foro de diálogo mundial
sobre las condiciones de empleo del personal
de la enseñanza superior**

(Ginebra, 18-20 de septiembre de 2018)



GDFTE/2018

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO

Departamento de Políticas Sectoriales

Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior

**Documento temático para el debate en el Foro de diálogo mundial
sobre las condiciones de empleo del personal
de la enseñanza superior**

(Ginebra, 18-20 de septiembre de 2018)

Ginebra, 2018

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, GINEBRA

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción, deben formularse las correspondientes solicitudes a Publicaciones de la OIT (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, o por correo electrónico a rights@ilo.org, solicitudes que serán bien acogidas.

Las bibliotecas, instituciones y otros usuarios registrados ante una organización de derechos de reproducción pueden hacer copias de acuerdo con las licencias que se les hayan expedido con ese fin. En www.ifro.org puede encontrar la organización de derechos de reproducción de su país.

Las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior, Documento temático para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior (Ginebra, 18-20 de septiembre de 2018), Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, OIT, 2018.

ISBN: 978-92-2-031264-3 (impreso)

ISBN: 978-92-2-031265-0 (web pdf)

Publicado también en francés: *Conditions d'emploi du personnel de l'enseignement supérieur*, Document d'orientation – Forum de dialogue mondial sur les conditions d'emploi du personnel de l'enseignement supérieur (Genève, 18-20 septembre 2018), ISBN 978-92-2-031262-9 (imprimé), ISBN 978-92-2-031263-6 (pdf Web), Ginebra, 2018; y en inglés: *Employment terms and conditions in tertiary education*, Issues paper for discussion at the Global Dialogue Forum on Employment Terms and Conditions in Tertiary Education (Geneva, 18–20 September 2018), ISBN 978-92-2-031260-5 (print), ISBN 978-92-2-031261-2 (Web pdf), Ginebra, 2018.

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Para más información sobre las publicaciones y los productos digitales de la OIT, visite nuestro sitio web: www.ilo.org/publns.

Índice

	<i>Página</i>
Agradecimientos.....	vii
Antecedentes	ix
I. Introducción	1
II. Tendencias generales en la enseñanza superior	1
Masificación.....	1
Cambios en los modelos de financiación	3
Globalización y movilidad.....	4
Tecnología.....	5
III. Empleo	5
Contratación de personal docente	5
Condición profesional del profesorado de enseñanza superior	6
Formas de empleo nuevas y emergentes	7
IV. Condiciones de empleo	10
Sueldos y otras prestaciones	10
Carga y tiempo de trabajo	13
Evaluación y desarrollo profesional continuo.....	14
Libertad académica	15
V. Gobernanza y diálogo social	16
Estructuras de gobernanza.....	16
Diálogo social	17
VI. Igualdad de género y no discriminación	19
Igualdad de género.....	19
El acoso sexual y la violencia de género en el lugar de trabajo.....	22
Diversidad	23
VII. El personal docente de la enseñanza y formación técnica y profesional de nivel superior.....	24
VIII. Las normas internacionales y el personal de la enseñanza superior.....	25

Agradecimientos

Este documento temático fue redactado por Oliver Liang y Nikolina Postic, bajo la supervisión general de Alette van Leur, sobre la base de un estudio elaborado por Nora Wintour. Asimismo, las siguientes personas efectuaron varios estudios de antecedentes: Suzanne Abdul-Reda Abourjeili, Shahed Altammar, Víctor Orellana Calderón, Roy Carpenter, Eriko Ito, Hanan Fawaz, John Hollingsworth, Maoudi Comlanvi Johnson, Munawar Mirza, Gabriel Rompré, Monica Garzaro Scott, Toussaint Tchitchi, y Adame Traore. También aportaron información adicional Janine Berg, Magdalena Bober, Martin Oelz y Caroline O'Reilly.

Antecedentes

En sus 329.^a y 332.^a reuniones (marzo de 2017 y marzo de 2018, respectivamente), el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo adoptó la decisión de celebrar en Ginebra el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior, del 18 al 20 de septiembre de 2018. Dicho Foro tendría por finalidad discutir las condiciones de empleo, los derechos profesionales y los mecanismos de diálogo social, como la negociación colectiva y la dirección colegiada en la enseñanza superior (o terciaria), con miras a la adopción de puntos de consenso, en particular, recomendaciones relativas a las actividades futuras de la OIT y sus Miembros. En lo que respecta a la composición de la Reunión, el Consejo de Administración decidió invitar a todos los gobiernos interesados y estipuló que se designaran ocho participantes trabajadores y ocho participantes empleadores sobre la base de los nombramientos realizados por los Grupos respectivos del Consejo de Administración. Además, se estableció que se invitarían a organizaciones intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales específicas a hacerse representar en la Reunión en calidad de observadoras.

I. Introducción

1. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, relativo a la educación de calidad, establece en su meta 4.3 lo siguiente: «De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria». Es un hecho ampliamente reconocido que la educación superior de calidad y accesible es un factor fundamental para dotarse de mano de obra calificada, mejorar el grado de empleabilidad, el nivel de ingresos, las condiciones de igualdad, el estado de salud y las capacidades humanas generales ¹. En todo el mundo, el aumento de la demanda de enseñanza superior ha dado lugar a grandes transformaciones en este sector durante los dos últimos decenios, en particular por el rápido incremento del número de estudiantes matriculados en ese nivel de enseñanza. Al mismo tiempo, se ha producido una reducción general de la financiación pública y ha aumentado la oferta privada, la descentralización y la autonomía de las instituciones educativas han ganado terreno, se ha puesto más énfasis en la investigación y la innovación y se ha intensificado la competencia entre las instituciones de enseñanza superior.
2. El presente documento ofrece un panorama general de las tendencias en la enseñanza superior y de las repercusiones de esta evolución en las condiciones de trabajo y empleo del personal docente del sector. Se centra en los docentes, instructores e investigadores, incluidos los estudiantes de posgrado, que trabajan en instituciones de enseñanza superior y, según la disponibilidad de datos, en las instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) del nivel superior. No tiene en cuenta a los trabajadores de apoyo a la educación, como los administradores o el personal de mantenimiento y seguridad, ni a los estudiantes que ejercen un trabajo en el marco de sus programas de estudio. Esos trabajadores desempeñan un papel fundamental dentro de la enseñanza superior y también se han visto afectados por las tendencias registradas en el sector, pero las dinámicas particulares de sus condiciones de trabajo no forman parte del ámbito de este informe.

II. Tendencias generales en la enseñanza superior

Masificación

3. El número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior se ha duplicado con creces en los dos últimos decenios. Este fenómeno se conoce como la «masificación» de la enseñanza superior. En todo el mundo, el número de matrículas en este nivel de enseñanza aumentó un 82 por ciento, al pasar de 117 millones en 2002 a 213 millones en 2015; es decir, un crecimiento medio anual de más de 7,5 millones de estudiantes (cuadro 1) ². China registra el número total de matrículas más elevado del mundo, seguida de la India y los Estados Unidos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

¹ D. E. Bloom, P. G. Altbach y H. Rosovsky: «[Looking back on the lessons of ‘Higher Education and Developing Countries: Peril and Promise’ — Perspectives on China and India](#)», en *International Journal of African Higher Education*, vol. 3, núm. 1 (2016), págs. 19-42.

² UNESCO: *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8* (París, 2017), págs. 175-176.

prevé que en 2030 el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior supere los 300 millones en los países que forman parte de la OCDE y del G-20 ³.

Cuadro 1. Indicadores de la participación en la educación terciaria

	Matrícula (miles)		Tasa bruta de matrícula (%)	
	2000	2015	2000	2015
Mundo	99 718	212 670	19	36
Cáucaso y Asia Central	1 425	1 895	22	25
Asia Oriental y Sudoriental	24 213	66 813	15	40
Europa y América del Norte	39 940	50 702	56	75
América Latina y el Caribe	11 315	24 894	22	46
Norte de África y Asia Occidental	6 836	17 054	20	42
Pacífico	1 044	1 750	46	62
Asia Meridional	12 162	41 895	9	25
África Subsahariana	2 559	7 428	4	8

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8*.

4. En muchos países, la dotación del personal docente e investigador no ha seguido el ritmo del aumento del número de estudiantes. De acuerdo con el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el número de docentes de enseñanza superior pasó de 7,5 millones en 2002 a 12,9 millones en 2015, lo que representa un incremento del 72 por ciento, que se sitúa por debajo de la tasa de crecimiento mundial de la matrícula ⁴. Como esta última continúa expandiéndose, el personal académico que se dedica exclusivamente a la docencia ha aumentado más en comparación con el que se dedica sólo a la investigación o a ambas tareas. Ello ha dado lugar a una mayor diferenciación entre las funciones de docencia y de investigación dentro de la profesión académica ⁵.
5. En algunos países de Asia, el aumento del número de matrículas ha ocasionado dificultades relacionadas con la escasez de docentes y el deterioro de la calidad de la enseñanza. En la India, por ejemplo, se estima que el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior en el curso académico 2015-2016 se situó en 34,6 millones, frente a los

³ OCDE: *How is the global talent pool changing (2013, 2030)?* (París, 2015); P. G. Altbach: *Global perspectives on higher education* (Baltimore, John Hopkins University Press, 2016).

⁴ Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU): Teachers in tertiary education programmes (docentes de los programas de enseñanza superior), <http://data.uis.unesco.org/> [consultado el 5 de mayo de 2018].

⁵ Comisión Europea/EACEA/Eurydice: *Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal académico – 2017. Informe de Eurydice* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2017).

27,5 millones que se contabilizaron en el curso académico 2010-2011 ⁶ ⁷. No obstante, en un informe publicado en 2017 se señalaba que aproximadamente el 36 por ciento de los puestos docentes de varias universidades estaban vacantes y que no se preveían mejoras a corto plazo ⁸. Además, muchos puestos de docencia fueron ocupados por candidatos en posesión de títulos de maestría, y sólo unos cuantos por candidatos con títulos de doctorado ⁹.

Cambios en los modelos de financiación

6. En los países de la OCDE, el gasto en enseñanza superior representó, en promedio, el 1,5 por ciento del producto interno bruto (PIB) en 2013, frente al 1,4 por ciento que se registró en 2005, situándose por encima del crecimiento observado en los niveles inferiores de enseñanza. Sin embargo, después de la crisis financiera de 2008, la financiación de la enseñanza superior se redujo en varios países de la OCDE ¹⁰. El aumento del número de matrículas, la reducción de la financiación pública y un enfoque de los servicios públicos más orientado al mercado dieron lugar a que los países buscaran la estabilidad financiera a través de la privatización e imponiendo a las instituciones de enseñanza superior que generaran sus propios ingresos. Por ejemplo, en Sudáfrica la proporción de ingresos universitarios correspondientes a subvenciones públicas pasó del 49 por ciento en 2000 al 40 por ciento en 2014. El Gobierno procuró compensar este recorte incrementando los derechos de matrícula de los estudiantes que tuvieran ciertos niveles de ingresos ¹¹. Muchos países de África se enfrentan a circunstancias bastante difíciles puesto que los recursos públicos y externos para la enseñanza superior han disminuido continuamente a lo largo de los años ¹².
7. En América Latina, Europa Oriental, Asia Central y Asia Oriental se ha producido una transformación importante al pasar de los sistemas de financiación pública al financiamiento compartido y al sector privado. Con mayor frecuencia se exige a las universidades públicas que sufragen sus propios costos de funcionamiento a través de servicios de investigación,

⁶ P. G. Altbach: «[India's higher education challenges](#)», en *Asia Pacific Education Review*, vol. 15, núm. 4 (2014), págs. 503-510; N. V. Varghese: «[Managing markets and massification of higher education in India](#)», en *International Higher Education*, núm. 86 (2016), págs. 13-15.

⁷ Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India: *All India survey on higher education (2015-16)* (Nueva Delhi, Gobierno de la India, 2016).

⁸ Comisión Parlamentaria Permanente relacionada con los Departamentos Gubernamentales sobre Desarrollo de Recursos Humanos: *Two hundred eighty eighth report: Demands for grants 2017-18 (Demand No. 58) of the Department of Higher Education (Ministry of Human Resource Development)* (Nueva Delhi, Parlamento de la India, 2017).

⁹ A. Sudarshan y S. Subramanian: «[Private sector's role in Indian higher education](#)» en *India Infrastructure Report 2012: Private Sector in Education*, Infrastructure Development Finance Company (IDFC) (2012).

¹⁰ OCDE: *State of Higher Education 2015-16* (París, 2017).

¹¹ C. Callaghan: «[The coming of a perfect storm? "Forced privatisation" and precarious labour in South African academia](#)», en *Global Labour Journal*, vol. 9, núm. 1 (2018), págs. 82-91.

¹² D. Boccanfuso, A. Larouche y M. Trandafir: «[Quality of higher education and the labor market in developing countries: Evidence from an education reform in Senegal](#)», en Institute for the Study of Labor (IZA), documentos de discusión, núm. 9099 (2015).

la venta de productos alusivos a la universidad y consultorías a empresas ¹³. En promedio, en los países de la OCDE cerca del 30 por ciento del gasto en enseñanza superior se financia con recursos privados ¹⁴.

8. El aumento de la demanda de enseñanza superior también ha propulsado la creación de universidades privadas, ya sea con fines o sin fines de lucro, que pueden operar completa o parcialmente con fondos privados o con la ayuda de fondos públicos. Actualmente, la enseñanza superior privada es el segmento de los estudios postsecundarios con mayor rapidez de crecimiento; la UNESCO señala que cerca del 40 por ciento de matrículas en la enseñanza superior se registra en el sector privado ¹⁵. En Europa Central y Oriental se produjo una transferencia importante de la oferta educativa del sector público al sector privado tras la transición política de 1989, en particular, en Rumania, Polonia, Georgia y Ucrania ¹⁶. En América Central las universidades privadas han cubierto la demanda de enseñanza superior no atendida en las poblaciones pequeñas y en las zonas rurales, y han abierto campus universitarios fuera de las ciudades principales ¹⁷. En los países africanos de Burundi, Congo y Rwanda se ha observado un crecimiento vertiginoso del número de instituciones privadas de enseñanza superior, en las que están matriculados más de dos tercios de los estudiantes ¹⁸. En la India, en 2012, aproximadamente el 59 por ciento del total de estudiantes de enseñanza superior estaba matriculado en instituciones privadas ¹⁹.

Globalización y movilidad

9. La globalización de la enseñanza superior se produce gracias a una mayor armonización de títulos, el establecimiento de programas de intercambio, la oferta de programas académicos transfronterizos y el establecimiento de campus satélite extraterritoriales. Muchas instituciones han puesto en marcha estrategias de internacionalización que integran una dimensión global en la docencia y la investigación ²⁰. En todo el mundo, el número de estudiantes extranjeros matriculados en la enseñanza superior se multiplicó por cinco entre 1980 y 2014, cuando se estimaba que había 5 millones de estudiantes internacionales, y

¹³ B. Jongbloed y H. Vossensteyn: *Access and expansion post-massification: Opportunities and barriers to further growth in higher education participation* (Londres y Nueva York, Routledge, 2016).

¹⁴ OCDE: *State of Higher Education 2015-16*, *op. cit.*

¹⁵ UNESCO: *Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications* (2015).

¹⁶ M. Kwiek: «*Changing public-private dynamics in Polish higher education*», en *International Higher Education*, núm. 86 (2016), págs. 18-20.

¹⁷ M. Garzaro Scott: «*Social dialogue and employment conditions in the public universities in Central America*», documento de base de la OIT (inédito) (2017).

¹⁸ UNESCO: *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8*, *op. cit.*

¹⁹ A. Sudarshan y S. Subramanian, *op. cit.*

²⁰ J. Knight: «*Internationalization: A decade of changes and challenges*», en *International Higher Education*, núm. 50 (2005), págs. 6-7.

13 millones de estudiantes transfronterizos en línea, matriculados en ese nivel de enseñanza ²¹.

10. Asimismo, ha aumentado la movilidad de los docentes gracias al número cada vez mayor de programas que funcionan a escala internacional. Aunque las universidades de élite de los Estados Unidos atraen la mayor cantidad de personal académico del extranjero, otras universidades como las de Europa Occidental, China, República de Corea y Arabia Saudita también están contratando personal de otros países. En Europa, en 2013, la proporción de ciudadanos extranjeros en el personal académico fue del 27,3 por ciento en el caso del Reino Unido y del 43,5 por ciento en el caso de Suiza ²². En Arabia Saudita, el 40 por ciento del personal académico proviene de otros países ²³. En Asia Oriental (Hong Kong (China) y Singapur) y el Oriente Medio se ha optado también por incentivar a que las universidades extranjeras de prestigio instalen campus nacionales que sirvan de centros de enseñanza superior para la región, muchos de los cuales contratan personal extranjero ²⁴.

Tecnología

11. Las recientes tendencias tecnológicas se han integrado con solidez en los procesos de comunicación académica, en las herramientas para gestionar las universidades y en los métodos de enseñanza y aprendizaje. Internet ha permitido el desarrollo de cursos y programas académicos en línea, de instituciones académicas virtuales y, más recientemente, de sistemas de cursos en línea abiertos y de participación masiva (MOOC), lo que permite incrementar el acceso a la enseñanza superior, reducir sus costos y ayudar a compensar la escasez de personal docente. El número de estudiantes inscritos en cursos en línea está aumentando rápidamente. En la India, por ejemplo, en el año académico 2015-2016, los estudiantes matriculados en cursos de educación a distancia representaron aproximadamente el 11 por ciento del total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior ²⁵. En términos más generales, según las previsiones de la Unión Europea, el aprendizaje en línea representará el 30 por ciento de toda la oferta de la enseñanza superior en los próximos diez años ²⁶.

III. Empleo

Contratación de personal docente

12. El personal de enseñanza superior de universidades públicas suele regirse por el derecho estatutario u otras leyes marco especiales como la ley de universidades, que son más bien de

²¹ OCDE: *Education at a glance 2017* (París, 2017).

²² Comisión Europea/EACEA/Eurydice, *op. cit.*

²³ P. G. Altbach: *Global perspectives on higher education*, *op. cit.*

²⁴ W. Y. W. Lo: «Higher Education Industry in Hong Kong and Singapore: Reflections on a Decade of Expansion» en K. H. Mok (director de publicación): *Managing International Connectivity, Diversity of Learning and Changing Labour Markets* (Singapur, Springer, 2017), págs. 123-134.

²⁵ Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India, *op. cit.*

²⁶ Comisión Europea: *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education* (Luxemburgo, Comisión Europea, 2014).

carácter administrativo que laboral. El grado de autonomía de que gozan las universidades para seleccionar a su personal y determinar sus condiciones de empleo varía considerablemente. El proceso de selección del personal docente de las universidades públicas, por lo general, incumbe conjuntamente a las autoridades centrales y a las instituciones de enseñanza superior. Normalmente, la contratación de personal con contratos sin límite de tiempo es responsabilidad de las autoridades nacionales mientras que las instituciones de enseñanza superior tienen una autonomía mayor o total para contratar a personal temporal o subalterno. En muchos países, no existe una reglamentación sobre la contratación de personal para puestos de trabajo temporales. Algunos países conceden un alto grado de autonomía institucional para la contratación, como la República Checa, Grecia, Países Bajos, Eslovenia y Reino Unido. En esos países, el proceso de selección se confía al claustro o a la junta rectora, o a un comité especial ²⁷.

Condición profesional del profesorado de enseñanza superior

13. En algunos países europeos, así como en la mayoría de países de América Central y América del Sur, Oriente Medio y Norte de África, y África Subsahariana, el personal de enseñanza superior de las universidades públicas son funcionarios o empleados públicos, cuya contratación, nombramiento, promoción, evaluación y remuneración se rigen por normas gubernamentales. En esos casos, el proceso de establecimiento de las escalas salariales, incluidos los criterios para la concesión de primas y promociones, se basa principalmente en la legislación y en otras normativas definidas a nivel central. Los aumentos salariales se basan en la antigüedad y en los incrementos del costo de vida y suelen promulgarse por decreto ministerial. Los nombramientos para puestos académicos de instituciones de enseñanza superior se basan en concursos u oposiciones. En algunos países, hay un período de prueba antes de poder obtener la condición de permanente. Las reformas legislativas que prevén una mayor flexibilidad con respecto a los contratos y la condición profesional han favorecido la tendencia al abandono del modelo de empleo de la administración pública, como ilustran las reformas emprendidas en España en 2001, que introdujeron una nueva categoría de empleado público permanente fuera de la función pública ²⁸.
14. En América del Norte, un candidato seleccionado suele ser designado como profesor adjunto por un período máximo de seis años, previa evaluación de su desempeño basada en valoraciones de sus capacidades docentes, publicaciones de investigación, becas obtenidas, exámenes internos y externos y otros indicadores. La titularidad suelen concederla los funcionarios universitarios de categoría superior, y a partir de ahí el candidato se convierte en un empleado permanente. En los últimos decenios, los puestos que pueden llevar a lograr la titularidad no han aumentado al mismo ritmo que los que no ofrecen tales perspectivas. En los Estados Unidos, por ejemplo, la proporción de puestos de dedicación completa con posibilidades de titularidad disminuyó de un 45 por ciento a un 30 por ciento entre 1975 y 2015, mientras que la proporción de puestos sin posibilidades de titularidad, de dedicación completa y a tiempo parcial aumentó de un 34 por ciento a un 57 por ciento ²⁹.
15. En muchos países de América Central y del Sur, no hay una titularidad formal o nombramiento permanente. Los nombramientos se revisan periódicamente, en general cada

²⁷ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, *op. cit.*

²⁸ Eurydice: *El Gobierno de la educación superior en Europa*, Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura) (impreso en España, 2008).

²⁹ C. Atkins *et al.*: «Organizing the academic precariat in the United States», en *Global Labour Journal*, vol. 9, núm. 1 (2018), págs. 76-81.

seis o siete años, y la renovación del mandato es una práctica aceptada. En Guatemala, por ejemplo, el personal académico es seleccionado a través de un concurso por un período de seis años, mientras que en la Argentina el mandato de los cargos académicos superiores (profesor titular, profesor adjunto, y profesor asociado) suele ser de siete años ³⁰.

16. En la región de Asia y el Pacífico, han desaparecido los puestos titulares para las nuevas contrataciones universitarias en Australia, Nueva Zelandia y Japón ³¹. En el Japón, por ejemplo, las reformas de 2004 introdujeron incentivos para que las unidades académicas de las instituciones públicas sustituyeran los nombramientos con posibilidad de titularidad por contratos de duración determinada. El Pakistán, en cambio, introdujo en 2007 un sistema orientado a la titularidad a fin de mejorar el desempeño y la eficiencia del profesorado. En 2014, se nombraron 2 750 profesores titulares en las universidades públicas ³².

Formas de empleo nuevas y emergentes

17. En la enseñanza superior encontramos una gran diversidad de puestos que van desde el profesor ayudante, el profesor visitante y el profesor adjunto hasta el profesor ordinario, y las relaciones de empleo en cada una de esas categorías pueden revestir formas específicas. Las formas de empleo nuevas y emergentes en las instituciones de enseñanza superior son ahora una característica común tanto en los países en desarrollo como en los países desarrollados, y el personal docente con ese tipo de contratos suele afrontar inseguridad laboral, falta de reconocimiento de los colegas titulares, y la disociación de la gobernanza institucional y del proceso académico de adopción de decisiones ³³. Entre otras desventajas, los empleados ocasionales no tienen derecho a vacaciones remuneradas, no pueden acceder a planes de pensiones profesionales ni a prestaciones de salud, no tienen oportunidades de ascenso, y no pueden solicitar directamente fondos para la investigación ³⁴.
18. El aumento de las formas de empleo nuevas y emergentes en la enseñanza superior obedece en algunos casos a la oferta excesiva de profesionales académicos. En algunos países, como en los Estados Unidos y el Japón, hay más titulares de doctorados que puestos académicos en ciertas disciplinas. Los programas de doctorado, tradicionalmente orientados a la prosecución de carreras académicas, no suelen dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para competir por puestos fuera del ámbito académico. La flexibilidad introducida en el mercado laboral académico mediante el trabajo contractual, el trabajo temporal y a tiempo parcial ha permitido a las universidades responder mejor a las demandas de los

³⁰ Y. Socolovsky, directora del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), entrevista con Nora Wintour (Accra, Ghana, 14 de noviembre de 2016).

³¹ S. Batterbury: «[Tenure or permanent contracts in North American higher education? A critical assessment](#)», en *Policy Futures in Education*, vol. 6, núm. 3 (2008), págs. 286-297.

³² M. S. Mirza: «Challenges and Opportunities for Decent Work in Tertiary Education in Pakistan», documento de referencia de la OIT (inédito) (2017).

³³ N. P. Stromquist: «[The professoriate: The challenged subject in US higher education](#)», en *Comparative Education*, vol. 53, núm. 1 (2017), págs. 132-146; S. Vincent-Lancrin: «[Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives](#)», en *Higher Education to 2030, vol. 2, Globalisation* (París, OCDE, 2009).

³⁴ A. Courtois y T. O'Keefe: «[Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector](#)», en *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 13, núm. 1 (2015), págs. 43-66.

estudiantes y del mercado, a las fluctuaciones de los niveles de matrícula y a la disminución de los fondos públicos ³⁵.

19. La proporción de personal docente a tiempo parcial o con contratos de corta duración varía de un país a otro y, en algunos lugares, su presencia está jurídicamente regulada. En Europa, la Directiva de la Unión Europea de 1999 sobre el trabajo de duración determinada limita la utilización de contratos sucesivos de duración determinada mediante el establecimiento de una duración máxima total de los sucesivos contratos de trabajo y un número permitido de renovaciones, y procura garantizar que los trabajadores con contratos de duración determinada reciban el mismo trato que sus homólogos permanentes. En la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania y Eslovenia, sin embargo, el personal académico queda explícitamente excluido de esas disposiciones ³⁶. En el Pakistán, el organismo regulador de la enseñanza superior limita la proporción de profesorado a tiempo parcial a un 20 por ciento ³⁷.
20. El uso creciente de contratos temporales ha propiciado la contratación de grupos de profesores universitarios en condiciones menos favorables que los profesores con posibilidades de titularidad. Según las estimaciones, en Francia los profesores adjuntos constituyen casi el 60 por ciento del total del profesorado. Los profesores adjuntos no son seleccionados por concurso y sólo se les exige un título universitario de primer ciclo o equivalente. No gozan de cobertura de salud ni de otras prestaciones, y no disponen de mecanismos para obtener la condición de permanentes ³⁸. Los profesores «invitados» o «ayudantes invitados» en Portugal tampoco tienen acceso a puestos permanentes ³⁹. Los contratos temporales existen en todos los tipos de universidades, incluidas las universidades de élite. En el Reino Unido, por ejemplo, el 59 por ciento del personal de universidades de élite del Grupo Russel tenía contratos de duración determinada o contratos «atípicos» ⁴⁰.
21. En América del Norte, los recortes presupuestarios del sector público han contribuido a un aumento sustancial del trabajo temporal y a tiempo parcial en la enseñanza superior. Según estimaciones de la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios (CAUT), un tercio del profesorado universitario del Canadá tiene algún tipo de contrato temporal o a tiempo parcial ⁴¹. A los profesores universitarios con contratos de corta duración, que a veces son contratos por curso, a menudo se les avisa con poca antelación sobre la asignación de

³⁵ D. Cyranoski *et al.*: «[The PhD Factory: The world is producing more PhDs than ever before. Is it time to stop?](#)» en *Nature*, vol. 472 (2011), págs. 276-279.

³⁶ M. Sargeant: *Implementation report: Directive 1999/70/EC concerning the Framework Agreement on fixed-term work concluded by UNICE, CEEP and ETUC* (Londres, Middlesex University, 2007).

³⁷ M. S. Mirza, *op. cit.*

³⁸ R. Carpenter: «Challenges and Opportunities for Decent Work in Tertiary Education in France», documento de referencia de la OIT (inédito) (2017).

³⁹ Eurydice: *Conditions of Service for Academic Staff Working in Higher Education – Portugal* [consultado el 20 de mayo de 2018].

⁴⁰ University and College Union (UCU): «[Russell Group universities worst offenders when it comes to insecure contracts](#)» (Londres, 2016).

⁴¹ Asociación Canadiense de Profesores Universitarios (CAUT): *Statement regarding the 2017/2018 federal budget* (Ottawa, 2016).

cursos ⁴². Se observan tendencias similares en los Estados Unidos, donde el 70 por ciento de todas las contrataciones de personal docente eran para puestos temporales. La contratación de profesores temporales suele estar supeditada al número de estudiantes matriculados, por lo que la terminación de la relación de trabajo puede producirse con poco tiempo de preaviso. La mayor parte del profesorado temporal en los Estados Unidos es contratado por el sector público ⁴³.

- 22.** En América Central y del Sur también están muy presentes las formas de empleo nuevas y emergentes, pues según las estimaciones hasta un 80 por ciento del personal académico está empleado a tiempo parcial, y muchos de ellos son «profesores taxi» que tienen más de un empleo ⁴⁴. En Guatemala, los profesores con contratos de unas cuantas horas por semana carecen de prestaciones y de protección laboral, inclusive del derecho de sindicación ⁴⁵. En Costa Rica, la reglamentación académica sólo permite contratar a profesores interinos para reemplazar a personal permanente con licencia o para cubrir una vacante temporal. Sin embargo, en la práctica se ha observado que en el último decenio ha habido un aumento notable de la contratación de personal interino, de manera que aproximadamente dos tercios del personal académico son profesores interinos que trabajan a tiempo parcial en universidades públicas ⁴⁶. En la Argentina, la ley de 1995 establece que los contratos interinos no pueden constituir más del 25 por ciento de la contratación de personal docente. En la práctica, la proporción de personal universitario con contratos interinos se aproxima al 60 por ciento. En muchos casos, estos contratos se renuevan por períodos de tiempo prolongados, hasta 15 años o más ⁴⁷. En Chile, donde el número de profesores universitarios contratados por horas también ha aumentado, gran parte del profesorado universitario a tiempo parcial está empleado con contratos de consultoría en las universidades públicas, por lo que no están amparados por la legislación laboral ⁴⁸. Cuba es la única excepción en la región, ya que más del 90 por ciento del personal docente tiene contratos permanentes a tiempo completo ⁴⁹.
- 23.** En países de la región de Asia y el Pacífico, como la India, más de la mitad del profesorado universitario está empleado con carácter temporal, y muchos de ellos no cumplen los requisitos formales exigidos para poder enseñar. En el Japón, donde el 58 por ciento de los profesores universitarios trabajaba a tiempo parcial en 2015, las universidades lograron quedar exentas de la aplicación de ley de 2013 en virtud de la cual todo trabajador que haya tenido contratos temporales durante cinco años consecutivos puede reclamar la condición de

⁴² Unión de Asociaciones de Profesores Universitarios de Ontario (OCUFA): *OCUFA submission on the Changing Workplaces Review Interim Report* (Toronto, 2016).

⁴³ C. Atkins *et al.*, *op. cit.*

⁴⁴ P. G. Altbach: «The Pros and Cons of Hiring ‘Taxicab’ Professors», en *The Chronicle of Higher Education* (6 de enero de 1995).

⁴⁵ M. Garzaro Scott, *op. cit.*

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ Informe presentado por Y. Socolovsky, directora del IEC-CONADU, para Internacional de la Educación (Buenos Aires, julio de 2014).

⁴⁸ V. Orellana Calderón: «Desafíos y oportunidades para el trabajo decente en la educación terciaria: el caso chileno», documento de referencia de la OIT (inédito) (2017).

⁴⁹ H. de Wit *et al.* (directores de publicación): *Educación superior en América Latina – La dimensión internacional* (Washington, D.C., Banco Mundial, 2005).

trabajador permanente. En cambio, los profesores e investigadores deben cumplir diez años de servicio ininterrumpido antes de poder ser permanentes ⁵⁰. En Australia, las formas de empleo nuevas y emergentes no se limitan a las actividades docentes sino que también se extienden a las de investigación, y el personal dedicado exclusivamente a estas últimas tienen en su inmensa mayoría contratos de duración determinada asociados a becas de investigación. En el caso del personal con dedicación exclusiva a la enseñanza, hasta un 80 por ciento tiene contratos de trabajo eventuales, que consisten en contratos por hora complementados por otros contratos para la realización de exámenes o tutorías. La remuneración es inferior en esos contratos complementarios ⁵¹.

24. Algunas instituciones están abordando el recurso a personal temporal mediante la negociación colectiva. En el Canadá, un convenio colectivo del profesorado universitario dispone que las personas que no sean miembros de la Asociación de Profesores Universitarios no pueden impartir más del 14 por ciento de los cursos de créditos propuestos entre el inicio del período académico de primavera y el final del período académico de invierno. En la Argentina, el convenio colectivo de docentes de las universidades nacionales dispone que los docentes que revistan como interinos y tengan más de cinco años de antigüedad en esa condición deberán ser incorporados en puestos permanentes tras haber pasado un concurso. Esta posibilidad se brinda sólo al personal interino. En los Estados Unidos, el convenio colectivo de la Universidad del Estado de California prevé la seguridad en el empleo para los docentes a tiempo completo mediante la limitación de los nombramientos condicionados. En Irlanda, donde un tercio del personal docente es ocasional, los sindicatos de docentes de educación terciaria hicieron campaña para que los contratos de duración determinada se convirtieran en indefinidos tras un período de dos años sobre la base de la Ley de Protección de Empleados (Trabajadores con contratos de duración determinada), de 2003. En un informe de 2016 encargado por el Gobierno se formularon una serie de recomendaciones a tal efecto, por ejemplo, que se estableciera un período de calificación de dos años para la concesión de contratos de duración indefinida o que el empleador diera prioridad al personal interino en el proceso de selección para ocupar puestos con contratos sin límite de tiempo ⁵².

IV. Condiciones de empleo

Sueldos y otras prestaciones

25. Para gran parte del personal académico a tiempo completo en América del Norte, Europa Occidental, Australia y buena parte de Asia, los sueldos representan la esencia de sus ingresos totales y les ofrecen un nivel de vida adecuado. Sin embargo, en comparación con profesiones análogas fuera del mundo académico, la progresión salarial o la diferencia entre los profesores al inicio de su carrera profesional y los que se encuentran en los niveles superiores de la carrera docente parece modesta, salvo en las universidades privadas de élite de los Estados Unidos. Según un estudio realizado utilizando un índice de paridad del poder adquisitivo para obtener una comparación entre países, el personal académico en el Canadá,

⁵⁰ D. Brooks: «[University teachers in Japan work under the shadow of a falling ax](#)», en *The Japan Times* (2015).

⁵¹ M. Rothengatter y R. Hil: «[A Precarious Presence: Some Realities and Challenges of Academic Casualisation in Australian Universities](#)» en *Australian Universities' Review*, vol. 55, núm. 2 (2013), págs. 51-59.

⁵² Teachers' Union of Ireland. *CIDs-Third level* [consultado el 5 de mayo de 2018].

Estados Unidos, la mayoría de los países de Europa Occidental, Brasil, India y Japón está relativamente bien pagado y se sitúa en el 25 por ciento superior de las franjas de ingresos (cuadro 2) ⁵³. En América Latina, gran parte de África, algunos países de Europa Central y Oriental y la ex Unión Soviética, los sueldos del personal académico a tiempo completo son relativamente bajos, lo que les empuja a buscar fuentes complementarias de ingresos ⁵⁴.

26. En algunos países, el personal académico complementa su sueldo básico con horas extraordinarias o trabajando en varias instituciones, aceptando trabajos adicionales de investigación bajo contrato o de consultoría, o realizando servicios administrativos u otro tipo de labor académica no relacionada con sus tareas. En Polonia, los sueldos de los docentes en las universidades públicas son muy poco competitivos, por lo que algunos de ellos complementan sus ingresos con otros trabajos en el sector privado. De igual modo, el personal académico en algunos países de Asia y África acepta encargos del sector privado para obtener más ingresos. Se ha documentado que algunas universidades en China, Viet Nam, Kenya, Malí y Uganda emplean a tiempo parcial a docentes que trabajan a tiempo completo en otros lugares ⁵⁵.
27. Los sueldos bajos parecen más generalizados entre el personal académico empleado temporalmente o a tiempo parcial. En la India, en algunos casos, la remuneración de los profesores por contrato, a tiempo parcial o reemplazantes ni siquiera llega a un tercio del sueldo establecido por el órgano regulador encargado de la supervisión de la enseñanza superior. Debido a los bajos niveles de remuneración, muchos profesores contractuales aceptan múltiples contratos con varias instituciones. Estas condiciones de trabajo han contribuido a que el personal calificado abandone la profesión académica y docente ⁵⁶. En los Estados Unidos, a diferencia de los sueldos del personal docente con posibilidad de nombramiento como titular, es menos probable que los sueldos del personal docente temporal aumenten a mayor experiencia o calificación. La tendencia del personal académico con contratos de duración determinada a estar disponibles en todo momento les lleva a aceptar horarios discontinuos que dificultan la conciliación entre su vida laboral y personal y a realizar tareas informales y no remuneradas que no están previstas en sus contratos ⁵⁷.

⁵³ P. G. Altbach, L. Reisberg e I. F. Pacheco: «[Academic salaries and contracts: Global trends and American realities](#)», en *NEA 2013 Almanac of Higher Education* (2013), págs. 89 a 99.

⁵⁴ P. G. Altbach: «[The intricacies of academic remuneration](#)», en *International Higher Education Journal*, núm. 54 (2015), págs. 3 y 4.

⁵⁵ P. G. Altbach: *Global perspectives on higher education*, op. cit.

⁵⁶ K. Rani: «[Contract teachers in India: An overview](#)», en *International Education and Research Journal*, vol. 1 (2015), págs. 24 y 25.

⁵⁷ A. Lopes e I. Dewan: «[Precarious Pedagogies? The Impact of Casual and Zero-Hour Contracts in Higher Education](#)», en *Journal of Feminist Scholarship*, vol. 7 (8) (2014), págs. 28 a 42.

Cuadro 2. Sueldos indexados del personal académico en el sector público al inicio de la carrera y en el nivel máximo de la escala salarial, y sueldo medio (índice de paridad del poder adquisitivo en dólares de los Estados Unidos)

País	Nivel inicial (en dólares de los EE.UU.)	Promedio (en dólares de los EE.UU.)	Nivel máximo (en dólares de los EE.UU.)
Armenia	405	538	665
Federación de Rusia	433	617	910
China	259	720	1 107
Etiopía	864	1 207	1 580
Kazajstán	1 037	1 553	2 304
Letonia	1 087	1 785	2 654
México	1 336	1 941	2 730
Turquía	2 173	2 597	3 898
República Checa	1 655	2 495	3 967
Colombia	1 965	2 702	4 058
Argentina	3 151	3 755	4 385
Brasil	1 858	3 179	4 550
Japón	2 897	3 473	4 604
Francia	1 973	3 484	4 775
Noruega	4 491	4 940	5 847
Nigeria	2 758	4 629	6 229
Israel	3 525	4 747	6 377
Alemania	4 885	5 141	6 383
Países Bajos	3 472	5 313	7 123
Estados Unidos	4 950	6 054	7 358
India	3 954	6 070	7 433
Australia	3 930	5 713	7 499
Malasia	2 824	4 628	7 864
Reino Unido	4 077	5 943	8 369
Arabia Saudita	3 457	6 002	8 524
Italia	3 525	6 955	9 118
Sudáfrica	3 927	6 531	9 330
Canadá	5 733	7 196	9 485

Notas:

Por orden creciente con respecto al nivel máximo de la escala salarial.

El índice de paridad del poder adquisitivo se basa en un conjunto de artículos de los países de referencia, cuyos precios se comparan con los precios de idénticos artículos en los Estados Unidos.

Fuente: P. G. Altbach, L. Reisberg e I. F. Pacheco, 2013.

- 28.** En algunos países, las instituciones de enseñanza superior proporcionan una remuneración adicional para estimular la investigación. En México, el Sistema Nacional de Investigadores ofrece un complemento salarial de hasta un 50 por ciento del sueldo básico a los investigadores que cumplen los requisitos. En la Argentina, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas patrocina un programa similar. En Francia, el personal académico recibe primas en función de su excelencia científica, al igual que en

Israel y en Sudáfrica; y algunas universidades en China proporcionan una prima importante a su personal académico por cada artículo que aparezca publicado en una revista especializada con comité de lectura científico, internacionalmente reconocida ⁵⁸.

Carga y tiempo de trabajo

29. Según un estudio realizado en 19 países sobre el estrés laboral y el grado de satisfacción en el empleo entre el personal académico a tiempo completo, en países como el Canadá, Australia y Países Bajos, donde existen rígidos sistemas de gestión orientada al mercado y basada en el desempeño, los niveles de estrés laboral son más elevados ⁵⁹. En Europa y en América del Norte, los procedimientos de rendición de cuentas y de garantía de la calidad basados en el desempeño han comportado más trámites burocráticos y evaluaciones para el personal académico. Además, el personal sufre una creciente presión para obtener fondos externos que ayuden a sufragar sus investigaciones mediante modelos de financiación competitivos y basados en el desempeño ⁶⁰. En los rangos superiores, la reducción del número de puestos titulares ha contribuido al aumento de las tareas administrativas para el personal que ocupa dichos puestos. En los Estados Unidos, por ejemplo, como consecuencia de la disminución de puestos con posibilidad de nombramiento como titular, quienes los ocupan han debido asumir mayores responsabilidades en la gestión de los departamentos, el desarrollo de los planes de estudio y otras tareas, además de la dirección de los trabajos de investigación ⁶¹.
30. En una encuesta realizada por un sindicato internacional entre el personal académico de nueve países europeos, la mitad de los encuestados señaló que sus condiciones de trabajo se habían deteriorado y que se les presionaba para impartir formación a un mayor número de alumnos y trabajar más horas ⁶². En una encuesta realizada en 2015 por un sindicato en Irlanda, el 72 por ciento del personal académico consideraba que sus condiciones de trabajo se habían deteriorado desde la crisis financiera de 2008 ⁶³ y, según una encuesta realizada en 2016 por un sindicato en el Reino Unido, el personal de la enseñanza superior y la educación continua realizaba en promedio más de dos días de trabajo no remunerado por semana ⁶⁴.

⁵⁸ P. G. Altbach, L. Reisberg e I. F. Pacheco, *op. cit.*

⁵⁹ J. C. Shin y J. Jung: «[Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments](#)» en *Higher Education*, vol. 67, núm. 5 (2014), págs. 603 a 620.

⁶⁰ M. S. J. Gregory y J. M. Lodge: «[Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education](#)», en *Distance Education*, vol. 36, núm. 2 (2015), págs. 210 a 230.

⁶¹ A. Kezar, D. Maxey y E. Holcombe: *The professoriate reconsidered: A study of new faculty models* (Los Angeles, Universidad de California del Sur, 2016).

⁶² Clarke, M.: *Creating a supportive working environment in European higher education* (Bruselas, Internacional de la Educación, 2015).

⁶³ M. Clarke, A. Kenny y A. Loxley: *Creating a supportive working environment for academics in higher education: Country report Ireland* (Dublín, Federación Irlandesa de Docentes Universitarios y Sindicato de Docentes de Irlanda, 2015).

⁶⁴ UCU: *UCU workload survey 2016* (Londres, 2016).

-
31. El Sindicato Nacional de Educación Superior de Australia (NTEU) sostiene que el aumento del volumen de trabajo académico es debido al incremento de la proporción de estudiantes con respecto a la dotación de personal. El número de estudiantes por docente en las universidades australianas casi se ha duplicado, pasando de 12,9 estudiantes por docente en 1990 a 23 estudiantes por docente en 2012 ⁶⁵. Según una encuesta realizada entre los empleados en 2012, el 90 por ciento del personal académico a tiempo completo trabajaba más de 40 horas por semana y el 51 por ciento de ellos más de 50 horas por semana ⁶⁶. De igual modo, en Kenya, la proporción estudiantes/docentes en las universidades ha pasado de 25 estudiantes por docente en 1986 a 52 estudiantes por docente en 2013. Debido a los bajos sueldos, algunos docentes asumen el doble o el triple de las tareas docentes recomendadas. El personal docente a menudo trabaja todo el año de forma ininterrumpida y, en algunos casos, también imparte clases vespertinas y en fin de semana ⁶⁷.

Evaluación y desarrollo profesional continuo

32. En los últimos dos decenios se ha producido un rápido desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad. Por lo general, éstos se centran en los resultados de los estudiantes y no suelen abordar la gestión de los recursos humanos ni sus condiciones de empleo. Sólo unos pocos mecanismos de garantía de la calidad abordan las condiciones de trabajo del personal académico. Cabe destacar, como notables excepciones, los casos de Croacia y de Eslovenia, donde se tiene en cuenta la proporción personal/estudiantes. Asimismo, Croacia, Hungría y Portugal incluyen el tipo de contrato de trabajo y la proporción de personal por tipo de contrato como medidas de calidad. Algunos sistemas también miden la carga de trabajo, el bienestar y la remuneración del personal académico, así como su representación en los órganos de gobernanza y su participación en los procesos de adopción de decisiones. En 2015 se revisaron las Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, a fin de incluir algunos aspectos del entorno laboral, como el proceso de contratación, las condiciones de empleo, el desarrollo profesional y el equilibrio entre enseñanza e investigación ⁶⁸.
33. Tradicionalmente se ha evaluado al personal docente de la enseñanza superior sobre la base de las revisiones por pares. En estos últimos años, no obstante, muchas instituciones y sistemas han complementado ese tipo de evaluación con varios sistemas de medición del desempeño, en particular con respecto a la producción investigativa. Cada vez más se mide la actividad investigativa a través de índices de citas, el valor de los fondos de investigación, los premios obtenidos y otras mediciones cuantitativas del impacto. En el Reino Unido y en Nueva Zelanda, se llevan a cabo de forma periódica evaluaciones nacionales de la labor investigativa, a fin de medir la productividad del personal investigador, y sus resultados determinan, para cada miembro del personal, si se les puede considerar como «activos en materia de investigación», lo que influye en la asignación de los fondos. Las universidades de los Estados Unidos recurren cada vez más a empresas privadas para realizar análisis de la productividad del personal académico sobre la base de indicadores, a fin de obtener una comparación entre las universidades que se dedican a la

⁶⁵ Sindicato Nacional de Educación Superior de Australia (NTEU), sin fecha: «[Workloads](#)».

⁶⁶ G. Strachan *et al.*: *Work & careers in Australian universities: Report on employee survey* (Nathan, Universidad de Griffith, 2012).

⁶⁷ G. Wangenge-Ouma: «[Higher education marketisation and its discontents: The case of quality in Kenya](#)», en *Higher Education*, vol. 56, núm. 4 (2008), págs. 457 a 471.

⁶⁸ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, *op. cit.*

investigación ⁶⁹. Los sistemas mundiales de clasificación de las universidades ejercen una presión adicional en las universidades para lograr que se citen sus trabajos de investigación y obtener ingresos de dichos trabajos y del sector industrial.

34. Para evaluar la calidad de la docencia, muchas instituciones llevan a cabo encuestas de opinión entre los estudiantes y evaluaciones por parte de éstos a fin de valorar el desempeño del personal docente. Sin embargo, los resultados de varios estudios recientes sugieren que dichas encuestas no son instrumentos fiables para medir el desempeño del personal docente y pueden estar sesgados en contra de las mujeres y las minorías ⁷⁰. Otros métodos de evaluación de la calidad de la docencia, como la medición de los logros en el aprendizaje y la participación de los estudiantes, resultan alternativas prometedoras con respecto a la evaluación por parte de los estudiantes, pero también entrañan desafíos metodológicos ⁷¹.
35. La creciente atención que se presta a los indicadores de calidad en la enseñanza superior ha incrementado la importancia de la formación y el desarrollo profesional continuo de los docentes, aunque en muchos países la pedagogía y la docencia todavía no están incluidas en los programas de estudios universitarios para los futuros académicos. El Código de calidad para la enseñanza superior del Reino Unido es un ejemplo innovador del establecimiento de requisitos nacionales de desarrollo profesional continuo para el personal docente de la enseñanza superior como forma de asegurar la excelencia en la docencia ⁷².

Libertad académica

36. La evolución de las condiciones en la enseñanza superior también ha tenido repercusiones sobre un derecho profesional central del personal docente en la enseñanza superior: la libertad académica. Se ha expresado preocupación por el hecho de que es menos probable que los docentes con contratos temporales o a tiempo parcial defiendan posiciones que no sean del agrado de sus empleadores o de los estudiantes. El aumento de la inversión extranjera o privada en las universidades ha suscitado cierta preocupación con respecto a su influencia en los programas de estudio y/o en la docencia ⁷³. En algunos países, la libertad académica se ha deteriorado debido a la injerencia directa del gobierno, a la agitación provocada por algunos estudiantes o grupos políticos, o a entornos institucionales opresivos que favorecen determinadas ideologías o planteamientos ⁷⁴.

⁶⁹ N. P. Stromquist, *op. cit.*

⁷⁰ A. Boring, K. Ottoboni y P. B. Stark: «[Student evaluations of teaching \(mostly\) do not measure teaching effectiveness](#)», en *Science Open Research* (2016); E. Lilinfeld: «[How student evaluations are skewed against women and minority professors](#)», en *Century Foundation* (2016).

⁷¹ D. Greatbach y J. Holland: «[Teaching Quality in Higher Education: Literature Review and Qualitative Research](#)» (Gobierno del Reino Unido, Departamento de Empresas, Innovación y Capacitación, 2016).

⁷² Eurydice: *Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education, United Kingdom-Wales* [consultado el 28 de junio de 2018].

⁷³ Civitas: *Why academic freedom matters: A response to current challenges* (Londres, 2016).

⁷⁴ Scholars at Risk Network: *Free to Think 2017* (Nueva York, 2017); Civitas, *op. cit.*

V. Gobernanza y diálogo social

Estructuras de gobernanza

37. En la mayoría de los países, las reglamentaciones nacionales, regionales y provinciales establecen un marco para los órganos de gobernanza de las instituciones de enseñanza superior, complementado por constituciones o estatutos institucionales. Las universidades públicas suelen funcionar basándose en un sistema de gestión bicameral. La principal instancia decisoria es la administración, y un órgano colegiado de gobernanza integra al personal docente en el proceso de adopción de decisiones. En los últimos decenios, en muchos países, las atribuciones relativas al establecimiento de las políticas de remuneración, los presupuestos y financiación institucionales, y la concertación y negociación de contratos con entidades externas se han transferido del Ministerio u órgano competente a los consejos universitarios u otros organismos institucionales ⁷⁵. Como consecuencia, se han ampliado las funciones de los decanos y administradores ejecutivos, y han disminuido las funciones de las estructuras colegiadas de gobernanza ⁷⁶. En Europa, según una encuesta realizada en 2016 a sindicatos del ámbito de la enseñanza superior y la investigación, la función de los órganos colegiados se ha debilitado, el poder de adopción de decisiones se ha transferido a órganos integrados mayoritariamente por miembros externos, y hay una falta de participación del personal en el proceso de adopción de decisiones ⁷⁷. En el Canadá, el profesorado a tiempo parcial y por contrato tiene una representación mínima en las estructuras de gobernanza, y las políticas que prohíben a los representantes del profesorado divulgar información sobre las deliberaciones de la junta han llevado a que se exija una mayor transparencia y rendición de cuentas públicas ⁷⁸. De igual modo, los sindicatos australianos e irlandeses han informado de que la función del personal académico en los órganos decisorios está quedando cada vez más circunscrita por cláusulas de confidencialidad ⁷⁹.
38. En otros países, la gobernanza colegiada se ha mantenido más estable. En África, desde el decenio de 1990, ha habido una tendencia clara a reducir el control estatal de las instituciones de enseñanza superior, y a reforzar la autonomía y la rendición de cuentas. Las juntas directivas adoptan decisiones de política, como las relacionadas con la contratación del personal, el nombramiento de jefes de instituciones y cuestiones financieras, y en varios

⁷⁵ UNESCO: *Trends in global higher education* (resumen ejecutivo en español: «Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales») (París, 2009).

⁷⁶ R. Watts: *Public universities, managerialism and the value of higher education* (Londres, Palgrave Macmillan, 2017); M. Lyons y L. Ingersoll: «Regulated autonomy or autonomous regulation? Collective bargaining and academic workloads in Australian universities», en *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 32, núm. 2 (2010), págs. 137-148.

⁷⁷ Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE): *Social dialogue and collegial governance in higher education and research: Report on the ETUCE survey* (Bruselas, 2016).

⁷⁸ Carleton University Graduate Students' Association: *An open board of governors* (2015).

⁷⁹ M. Jennings, Federación Irlandesa de Profesores Universitarios (IFUT): entrevista mantenida con Nora Wintour (Accra, Ghana, 15 de noviembre de 2016); NTEU: «NTEU's Council participation vindicated», en *Advocate*, vol. 23, núm. 3 (2016).

países, el personal académico elige a los decanos ⁸⁰. En América Central y del Sur, las universidades públicas tienen un alto grado de autonomía, inclusive con respecto a la gestión financiera, y el proceso de toma de decisiones colegiadas está bien asentado. En la Argentina, la Ley de Educación Superior (1995) dispone que el claustro docente ha de tener una representación en los órganos de gobernanza que no podrá ser inferior al 50 por ciento de la totalidad de sus miembros. En Chile, en virtud de la ley núm. 19305, de 1994, pueden participar en las elecciones de rector los académicos pertenecientes a las tres más altas jerarquías de la universidad que tengan, por lo menos, un año de antigüedad en la misma. Otro caso similar en Europa es la Ley de Gobernanza de las Instituciones de Enseñanza Superior de Escocia, de 2016, que prevé la integración de representantes del personal docente y de representantes sindicales en las estructuras de gobernanza.

39. En contraste con la tendencia hacia una mayor autonomía institucional, en la región de Oriente Medio y Norte de África, el Estado y el gobierno siguen teniendo en general un peso considerable en la gestión de las instituciones de enseñanza superior. Por ejemplo, los presidentes y decanos suelen ser nombrados por las autoridades gubernamentales, y las estructuras financieras y derechos de matrícula suelen estar bajo el control del Ministerio de Finanzas. En general, hay una escasa rendición de cuentas por parte de la dirección de las instituciones de enseñanza superior al profesorado universitario ⁸¹.

Diálogo social

40. El diálogo social sobre las condiciones de empleo en las instituciones de enseñanza superior varía considerablemente, observándose prácticas divergentes entre los sectores público y privado. En muchos países, las negociaciones nacionales establecen el marco general de condiciones, ya sea directamente con el sindicato de educación superior o la asociación de profesores, ya sea a través de la confederación. En ese marco, las negociaciones se desarrollan a nivel institucional. Si bien, en promedio, la tasa de sindicación de los profesores de enseñanza primaria y secundaria a escala mundial es ligeramente superior al 50 por ciento, la del personal de enseñanza superior es muy inferior y varía considerablemente de un país a otro ⁸².
41. En Europa, según una encuesta realizada en 2016 a sindicatos del ámbito de la enseñanza superior y la investigación, la negociación colectiva tenía lugar en los 21 países abarcados por la encuesta, con excepción de Polonia y Francia, donde los docentes se consideran funcionarios y sus condiciones de empleo se establecen por ley ⁸³. Existen variaciones considerables en cuanto a la forma y comprensión de la negociación colectiva. En Irlanda, Malta, Portugal, Eslovenia y Finlandia las escalas salariales son objeto de negociación entre los gobiernos y las instituciones de enseñanza superior. En el Reino Unido, las escalas salariales se negocian a nivel nacional entre las Asociaciones de Empleadores de las Universidades y los Centros de Educación Superior (UCEA) y los sindicatos. En los Países

⁸⁰ N. V. Varghese: *Governance reforms in higher education: A study of selected countries in Africa*, documentos de investigación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (París, UNESCO, 2013).

⁸¹ K. Wilkens: *Higher Education reform in the Arab world* (Washington D.C., Brookings Institution, 2011).

⁸² N. P. Stromquist: *Twenty years later: International efforts to protect the rights of higher education teaching personnel remain insufficient* (Bruselas, Internacional de la Educación, 2017).

⁸³ CSEE, *op. cit.*

Bajos, Finlandia y Malta, cada subsector de la enseñanza superior tiene su propio convenio colectivo, mientras que en la República Checa, Estonia, Austria y Liechtenstein, las instituciones de enseñanza superior definen individualmente las escalas salariales ⁸⁴.

42. Las condiciones de empleo, en particular el tiempo de trabajo y la remuneración, son las principales cuestiones abarcadas por la mayoría de los convenios colectivos. El abanico de cuestiones tratadas se ha ido ampliando gradualmente en muchos países. Los convenios colectivos abarcan cada vez más cuestiones como la seguridad y la salud, la formación, los procedimientos de reclamación y arbitraje, la discriminación en el empleo y medidas de acción positiva para las mujeres o grupos minoritarios, y pueden abordar las responsabilidades profesionales del profesorado. En algunos casos, los convenios colectivos también contienen cláusulas complementarias relativas al bienestar, como la vivienda y los servicios de transporte, viáticos, subsidios para libros, prestaciones ópticas y dentales o acuerdos especiales de crédito. En el Canadá, Finlandia, Países Bajos, Suecia y Noruega, los criterios de evaluación del desempeño del personal académico se recogen en los convenios colectivos. En los Estados Unidos, se están adoptando cada vez más disposiciones que prevén la recolocación y el derecho a contratos de mayor duración para los profesores por contrato.
43. En los Estados Unidos, aproximadamente el 27 por ciento de todo el profesorado de enseñanza superior está sindicado ⁸⁵. Los profesores abarcados por la negociación colectiva ganan en promedio 7 357 dólares más al año que los que no lo están ⁸⁶. En los últimos años ha habido un ligero aumento de la negociación colectiva en las universidades y los centros de enseñanza superior del sector privado, en particular con respecto a los profesores no titulares. La tasa de unidades de negociación recién acreditadas que abarcan a profesores no titulares en los centros de enseñanza superior y universidades del sector privado es ahora mayor que en el sector público ⁸⁷. Una decisión dictada en 2016 por la Junta Nacional de Relaciones Laborales en la que se reconoce a los estudiantes titulados como empleados abrió el camino para la negociación colectiva con los sindicatos de estudiantes en determinadas universidades, mientras que otras se oponen a la decisión de la Junta.
44. En América Central y del Sur, la expansión de los derechos de negociación colectiva en el sector público ha beneficiado en general a los trabajadores de las universidades públicas. En Guatemala, la Universidad de San Carlos y el sindicato representante del personal académico y administrativo firmaron en 2013 el primer convenio colectivo. En la Argentina, la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional suscribieron en 2014 el primer convenio colectivo nacional para las universidades públicas, que incluía disposiciones sobre las condiciones generales de empleo, los derechos de licencia, los derechos y deberes del personal académico y las limitaciones de los contratos de corta duración. En Colombia, en 2012, se promulgó un nuevo decreto por el que se reglamenta el derecho de negociación colectiva en el sector público, en virtud del cual los sindicatos tienen derecho a presentar pliegos de solicitudes a

⁸⁴ Eurydice: *El gobierno de la educación superior en Europa*, op. cit.

⁸⁵ D. Bok: *Higher education in America* (Princeton, Princeton University Press, 2015).

⁸⁶ A. Miller y A. M. Topper: «Trends in Faculty Salaries: 1995-96 to 2014-15», en *NEA 2017 Almanac of Higher Education* (2017), págs. 9-21.

⁸⁷ W. A. Herbert: «The winds of changes shift: An analysis of recent growth in bargaining units and representation efforts in higher education», en *Journal of Collective Bargaining in the Academy*, vol. 8, núm. 1 (2016).

nivel nacional e institucional. La formalización de las condiciones de empleo de los profesores ocasionales ha sido un tema importante de negociación ⁸⁸.

45. En algunos países de Asia y el Pacífico y de Oriente Medio y Norte de África, la negociación colectiva de los empleados públicos está mucho menos extendida. En el Pakistán, el Gobierno determina las condiciones de empleo en las universidades federales y provinciales. La Federación de Asociaciones de Personal Académico de Universidades del Pakistán, que representa 40 asociaciones afiliadas, no tiene una representación formal en el proceso decisorio, pero se consagra activamente a defender el bienestar de la comunidad académica ⁸⁹. En el Líbano, los profesores universitarios no suelen estar sindicados. Los profesores titulares en la Universidad del Líbano, sin embargo, han constituido un grupo representativo para proteger los derechos del profesorado y la autonomía institucional. Los profesores por contrato también han constituido grupos representativos a fin de procurar mejorar sus condiciones de trabajo, en particular la seguridad en el empleo. En 2014, 1 200 docentes pasaron a ser permanentes como resultado de negociaciones continuas con el Rector de la Universidad ⁹⁰.
46. En otros países de Asia y el Pacífico, la negociación colectiva está más asentada. En Australia, el convenio sectorial del personal académico de enseñanza superior abarca cuestiones básicas, como las consultas y la solución de conflictos, y debe ser complementado por convenios colectivos en cada universidad. La tendencia, sin embargo, ha sido orientarse a las negociaciones a nivel institucional. Una particularidad de Australia es que los convenios a nivel de empresa son aprobados por la Comisión de Trabajo Justo, tribunal de lo laboral establecido por el Gobierno. En el Japón, a raíz de las reformas universitarias de 2004, se concedió al personal académico el derecho de sindicación y de negociación colectiva, así como el derecho de huelga. La negociación colectiva se desarrolla a nivel institucional ⁹¹. En África, se dan ciertas formas de negociación colectiva para el sector de las universidades públicas ⁹².

VI. Igualdad de género y no discriminación

Igualdad de género

47. Se han logrado importantes avances en la promoción de la igualdad de género en la enseñanza superior, en particular, gracias al mayor acceso que han tenido las mujeres a todos

⁸⁸ Véase: <http://asputol.blogspot.ch/2017/02/catedraticos-y-tutores-de-la.html> [consultado el 12 de abril de 2018].

⁸⁹ M. S. Mirza, *op. cit.*

⁹⁰ S. Abdul-Reda Abourjeili y H. Fawaz: «Challenges and Opportunities for Decent Work in Tertiary Education in Lebanon», documento de referencia de la OIT (inédito) (2017).

⁹¹ E. Ito: «Decent work opportunities and challenges in tertiary education in Japan», documento de referencia de la OIT (inédito) (2017).

⁹² T. Bailey: *The Role and Functions of Higher Education Councils and Commissions in Africa: A case study of the Ghana National Council for Tertiary Education* (Wynberg, Sudáfrica, Centre for Higher Education Transformation, 2014); T. Y. Tchitchi y M. C. Johnson: «Défis et opportunités de travail décent dans l'enseignement supérieur en République du Bénin», documento de referencia de la OIT (inédito) (2017).

los niveles de enseñanza ⁹³. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, aproximadamente el 42 por ciento del personal docente de la enseñanza superior son mujeres. No obstante, la división por motivo de género de las funciones en esta profesión sigue siendo muy marcada. La proporción de mujeres que trabajan en áreas relacionadas con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas se mantiene baja. Por lo general, las mujeres están insuficientemente representadas en los puestos titulares superiores o equivalentes; en cambio, es más probable que sus contratos sean de duración determinada u ocasionales. La representación insuficiente es más común en los países en los que el índice de igualdad de género es bajo, como en Benin, donde menos del 10 por ciento de los catedráticos universitarios son mujeres. El parto y la maternidad pueden penalizar la trayectoria profesional del personal académico femenino; en especial, en el momento de finalizar los estudios de posgrado, obtener fondos para la investigación y ocupar puestos titulares. Esta cuestión, que es especialmente grave en las áreas relacionadas con las ciencias, se ha asociado a la rigidez de la titularidad y a la falta de políticas favorables a la familia en las instituciones de enseñanza superior ⁹⁴.

48. En la Unión Europea ha habido un aumento constante de la proporción del personal académico femenino desde el año 2000. En 2013, aproximadamente el 40 por ciento del personal académico eran mujeres, mientras que la proporción de estudiantes mujeres en la enseñanza superior se situaba por encima del 50 por ciento ⁹⁵. A pesar de que en 2014 en Irlanda se alcanzó el equilibrio de género entre el personal docente de rango inferior, las mujeres sólo representaban el 19 por ciento de los catedráticos. De forma análoga, en Polonia, en 2014-2015, el 45 por ciento de los docentes de las instituciones de enseñanza superior eran mujeres, pero sólo el 27 por ciento de los cargos de catedrático estaban ocupados por mujeres ⁹⁶.
49. Algunos países europeos han comenzado a corregir estos desequilibrios. En 2015, el Ministerio de Educación de los Países Bajos empezó a suscribir acuerdos con universidades con el objeto de lograr que al menos el 30 por ciento de los catedráticos y de los miembros de los consejos directivos de las instituciones académicas fueran mujeres. En Alemania, Bélgica, Francia y Austria se han puesto en marcha medidas similares ⁹⁷.
50. Otros países han promovido la igualdad de género por medio de la negociación colectiva. En Suecia, por ejemplo, las estructuras de negociación centralizadas se han empeñado más en lograr la igualdad de género a través de la negociación colectiva que a través de la legislación ⁹⁸. En otros países, las negociaciones relativas a cuestiones de igualdad tienen lugar en el sector público y, por lo general, adoptan la forma de acuerdos marco. En Colombia, por ejemplo, los sindicatos de empleados públicos presentaron un pliego de

⁹³ UNESCO: *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)* (París, 2017).

⁹⁴ M. Goulden, K. Frasch y M. A. Mason: *Staying competitive: Patching America's leaky pipeline in the sciences* (Berkeley, Universidad de California; Washington, D.C., Center for American Progress, 2009).

⁹⁵ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, *op. cit.*

⁹⁶ Oficina Central de Estadísticas de Polonia (GUS): *Higher education institutions and their finances in 2015* (Varsovia, 2016).

⁹⁷ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, *op. cit.*

⁹⁸ L. Briskin: *Equity bargaining/bargaining equity* (North York, Centre for Research on Work and Society, Universidad de York, 2006).

solicitudes en 2015 en el que se proponía que el acuerdo colectivo nacional incluyera, entre otras cosas, el derecho de conciliar el trabajo con las responsabilidades familiares ⁹⁹.

51. Las medidas adicionales que se han adoptado para reducir la disparidad salarial entre hombres y mujeres contemplan incrementar la transparencia en la fijación de sueldos y pagar complementos discrecionales. En el Reino Unido, en 2014-2015, el personal académico femenino a tiempo completo ganó en promedio 5 629 libras esterlinas menos que sus homólogos masculinos. En 2016, en un esfuerzo por disminuir esta desigualdad, la Universidad de Essex autorizó un incremento salarial excepcional para todas las catedráticas, puesto que las demás acciones no habían logrado reducir las diferencias salariales entre hombres y mujeres ¹⁰⁰.
52. En América del Norte la disparidad salarial entre hombres y mujeres también persiste. En el Canadá, las docentes con cargos permanentes a tiempo completo ganaron, en promedio, el equivalente al 87,8 por ciento de los sueldos de los hombres ¹⁰¹. Las disposiciones relativas a la igualdad y no discriminación en el empleo cumplen un papel fundamental en los acuerdos colectivos del cuerpo docente de las universidades canadienses ¹⁰². En el Canadá y los Estados Unidos las mujeres están excesivamente representadas en el trabajo académico ocasional y por contrato. Se estima que en 2014-2015 el sueldo medio anual del personal académico femenino de los Estados Unidos fue de 13 762 dólares inferior al de sus homólogos masculinos ¹⁰³. Además, la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW) señaló que la conducta y la toma de decisiones de carácter tendencioso constituyen un problema grave en los procesos de titularidad y promoción en muchas universidades y escuelas de estudios superiores ¹⁰⁴.
53. En países de la región de Asia y el Pacífico, como la India, las mujeres siguen siendo mayoritarias en los rangos académicos inferiores. En 2015-2016, había 35 catedráticas por cada 100 catedráticos hombres, frente a 151 docentes mujeres por cada 100 docentes hombres en los rangos inferiores ¹⁰⁵. A fin de reducir las desigualdades de oportunidades en la profesión académica, el órgano regulador encargado de la supervisión de la enseñanza superior extendió el período máximo del que disponen las doctorandas para finalizar sus

⁹⁹ Pliego de solicitudes/15 de CUT, CGT y CTC y las Federaciones Sindicales de Empleados Públicos: FECODE, UTRADEC, FENALTRASE, UNETE, FECOTRASERVICIOSPUBLICOS y FENASER, 26 de febrero de 2015 y correspondencia entre Nora Wintour y Patricia Lozano Rodríguez, Unión Nacional de Trabajadores del Estado y los Servicios Públicos de Colombia (UTRADEC), 8 de enero de 2016.

¹⁰⁰ R. Pells: «Essex University gives female staff one-off pay rises in order to close gender pay gap», en *Independent* (2016).

¹⁰¹ CAUT: *2014-2015 CAUT almanac of post-secondary education in Canada* (Ottawa, 2016).

¹⁰² Ontario Confederation of University Faculty Associations (OCUFA): *Pay equity among faculty at Ontario's universities: OCUFA's submission to the Ontario Gender Wage Gap Steering Committee* (Toronto, 2016).

¹⁰³ A. Miller y A. M. Topper, *op. cit.*

¹⁰⁴ S. K. Dyer (director de publicación): *Tenure denied: Cases of sex discrimination in academia* (Washington D.C., AAUW Educational Foundation, 2004).

¹⁰⁵ Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India, *op. cit.*

estudios ¹⁰⁶. En el Japón, las mujeres están insuficientemente representadas en la profesión académica, y es más probable que trabajen a tiempo parcial. La proporción de mujeres que ocupan cargos superiores es muy baja; constituyen sólo el 15 por ciento del total de catedráticos. El Gobierno ha impuesto una serie de metas cuantitativas para efectuar los nuevos nombramientos en las áreas de ciencia y tecnología, y está colaborando con las universidades para prestar servicios de guardería y acogida infantil ¹⁰⁷.

54. En Jordania, un estudio realizado en 2017 por la Asociación de Mujeres Académicas de Jordania puso de relieve los desafíos constantes a los que se enfrentan las mujeres en términos de contratación, promoción y nombramiento a puestos de dirección. A pesar de que hay más mujeres tituladas que hombres, su representación es minoritaria en los consejos directivos universitarios, y constituyen sólo una quinta parte de los docentes universitarios ¹⁰⁸.

El acoso sexual y la violencia de género en el lugar de trabajo

55. El acoso sexual y la violencia de género a los que se enfrentan las estudiantes y el personal académico femenino en las instituciones de enseñanza superior son generalizados, pero se han denunciado poco ¹⁰⁹. La mayoría de las instituciones del sector público en Europa, las Américas y en algunos países asiáticos y africanos han adoptado códigos o reglamentos en materia de acoso sexual. En el Pakistán, la Ley contra el Acoso Sexual en el Lugar de Trabajo dispone que las instituciones públicas deben tomar medidas de protección contra el acoso sexual. Además, tras un amplio proceso de consultas, la Comisión de Enseñanza Superior del Pakistán adoptó unos principios rectores exhaustivos para hacer frente a esta cuestión en las instituciones de enseñanza superior. En la India, en 2016, el órgano regulador de la enseñanza superior aprobó una serie de normas nuevas en materia de prevención, prohibición y reparación de los actos de acoso sexual contra las trabajadoras y estudiantes en las instituciones de enseñanza superior. Estas normas son aplicables a todas las instituciones de este nivel de enseñanza, disponen que las instituciones deben crear un comité interno de quejas y prevén varias sanciones en caso de incumplimiento ¹¹⁰. En algunos países varias instituciones, de manera autónoma, han establecido sus propias políticas contra el acoso sexual, como la Universidad de El Cairo, en Egipto, y la Universidad de Chile ¹¹¹.

¹⁰⁶ University Grants Commission (UGC): *University Grants Commission (Minimum Standards and Procedure for Award of M.PHIL./PH.D Degrees) Regulations, 2016* (Nueva Delhi, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, 2016).

¹⁰⁷ E. Ito, *op. cit.*

¹⁰⁸ D. Al Emam: «Women academics 'widely discriminated against' – report», en *The Jordan Times* (2017).

¹⁰⁹ J. Joseph: *Sexual Harassment in Tertiary Institutions: A Comparative Perspective* (Galloway, Nueva Jersey, Universidad de Stockton, 2015).

¹¹⁰ UGC: *University Grants Commission (Prevention, prohibition and redressal of sexual harassment of women employees and students in higher educational institutions) Regulations, 2015* (Nueva Delhi, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, 2016).

¹¹¹ J. Joseph, *op. cit.*

Diversidad

56. En muchos casos, los grupos indígenas y étnicos minoritarios y otros grupos desfavorecidos están insuficientemente representados en los puestos académicos. En el Reino Unido, por ejemplo, las personas que pertenecen a grupos minoritarios ocupan el 13 por ciento de los puestos docentes de rango inferior de todas las instituciones de enseñanza superior y sólo el 7,3 por ciento de las cátedras ¹¹². Cada vez más se reconoce la necesidad de adoptar medidas en materia de igualdad que beneficien a estos grupos. En Francia, el Gobierno se ha marcado el objetivo nacional de que el 6 por ciento del personal que trabaja en las instituciones de enseñanza superior esté compuesto por personas con discapacidad. Además, cada año ofrece 25 becas de doctorado específicamente dirigidas a estudiantes discapacitados ¹¹³.
57. En el Canadá, el proceso de «indigenización» de las universidades y escuelas de estudios superiores ha dado lugar a un importante debate, tras la publicación del informe de 2015 de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación del Canadá en el que se exhortaba a las instituciones de enseñanza superior a que asumieran un papel preponderante en el fomento de las lenguas y la cultura aborígenes. En Australia, se ha recurrido a la negociación colectiva en el ámbito empresarial para aumentar el nivel del empleo de las poblaciones indígenas, a través de la fijación de metas al respecto, así como para fortalecer la conservación en el empleo mediante el reconocimiento de licencias laborales por razones culturales o de otra índole. El nivel del empleo de las poblaciones indígenas se ha prácticamente duplicado desde que se pusieron en práctica esas medidas ¹¹⁴.
58. En la India existe un complejo sistema de cuotas que vela por el acceso a cargos públicos, incluidos los cargos docentes en las instituciones del orden central, de ciertos grupos que han sido desfavorecidos a lo largo de la historia, como las poblaciones de casta más baja y los grupos tribales. La cantidad de cuotas reservadas alcanza casi la mitad del número total de cargos en una institución específica ¹¹⁵. También se ha optado por reducir las notas de admisión en la selección de personal docente. Sin embargo, en ocasiones estas políticas de cuotas no se han aplicado de manera exitosa ¹¹⁶.
59. En muchos países de la OCDE, incluidos algunos países de América Latina, las cuestiones relacionadas con la población LGBTI y sus derechos cobran cada vez más importancia, llegándose a incorporar disposiciones en los convenios colectivos para garantizar la igualdad de trato a las parejas del mismo sexo en los asuntos relacionados con las licencias laborales y las pensiones ¹¹⁷.

¹¹² UCU: «[Report highlights lack of women and BME university professors](#)» (Londres, 2013).

¹¹³ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, *op. cit.*

¹¹⁴ N. Wintour: *Report On The Quadrennial Survey On Equality And Diversity 2010-2014* (Bruselas, Internacional de la Educación, 2014).

¹¹⁵ P. G. Altbach: «India's higher education challenges», *op. cit.*

¹¹⁶ UGC: *University Grants Commission (Minimum Qualifications for Appointment of Teachers and other Academic Staff in Universities and Colleges and Measures for the Maintenance of Standards in Higher Education) (4th Amendment) Regulations, 2016* (Nueva Delhi, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, 2016).

¹¹⁷ American Federation of Teachers (AFT): *Creating a positive work environment for LGBT faculty: What higher education unions can do* (Washington D.C., 2013).

VII. El personal docente de la enseñanza y formación técnica y profesional de nivel superior

60. Las tendencias generales que han incidido en la enseñanza superior también se han dejado sentir en las instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) de nivel superior; sin embargo, resulta difícil medir su alcance exacto debido a la falta de datos y de estudios al respecto. Por lo general, la EFTP se caracteriza por una diversidad de modelos de formación docente, de perfiles del cuerpo docente y de prácticas de contratación y formación, que dan cuenta de su posición intermedia entre el sistema educativo y el mundo del trabajo ¹¹⁸. En muchos países se considera que los docentes y los formadores de la EFTP revisten un estatus inferior en comparación con sus homólogos de la educación general, ya que existe la percepción de que la formación profesional es menos «académica». Además de que sus compensaciones son menores, los sueldos de los docentes y formadores de la EFTP a menudo son más bajos que los de sus pares del sector educativo y que los de los docentes que gozan de la condición de funcionarios, para aquellos que dependen de la administración pública. En algunos países, como Australia, gran parte de los trabajadores de la EFTP son ocasionales, mientras que en otros países las instituciones han comenzado a explorar modalidades de empleo más flexibles como el trabajo a tiempo parcial. En países de la región del Norte de África, como en Túnez, los empleados no permanentes tienden a estar menos calificados y capacitados, y ganan sueldos y primas más bajos, lo que podría repercutir en la calidad de la EFTP. El personal con contratos de corta duración y de duración determinada suele implicarse menos en la institución y colaborar menos con otros colegas ¹¹⁹.
61. Asimismo, se ha determinado que la falta de experiencia profesional y pedagógica de los docentes de la EFTP incide en la calidad de la enseñanza. En los países que forman parte de la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental (ASEAN), entre ellos, Camboya, Indonesia, Malasia, Myanmar, Tailandia y Viet Nam, la mayoría de los docentes recién contratados acaban de graduarse de escuelas técnicas y profesionales o de universidades y, por lo general, carecen de experiencia profesional y docente. Pese a que se han adoptado medidas para mejorar la formación inicial de los docentes, no se ha prestado la atención necesaria al desarrollo profesional continuo de los docentes en ejercicio ¹²⁰. Algo semejante sucede en la mayoría de los países africanos, donde se brindan apoyo y oportunidades profesionales al inicio de la carrera según las circunstancias. Las oportunidades limitadas de desarrollo profesional, sumado a un estatus profesional y sueldos bajos, hacen que sea difícil atraer y conservar a docentes y formadores jóvenes y calificados para ocupar puestos de la EFTP ¹²¹.

¹¹⁸ Centro Internacional para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional (UNESCO-UNEVOC): *Tackling youth unemployment through TVET: Report of the UNESCO-UNEVOC online conference* (Bonn, 2013).

¹¹⁹ Comisión Europea: *TVET teacher education in Africa: Synthesis report* (Luxemburgo, Unión Europea, 2014); H. Guthrie *et al.*: «Teaching for technical and vocational education and training (TVET)», en L. J. Saha, y A. G. Dworkin (directores de publicación): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (2009), págs. 851-863; OCDE y Banco Africano de Desarrollo: *African Economic Outlook 2007/2008* (París, 2008); UNESCO: *Technical and vocational teachers and trainers in the Arab region: A review of policies and practices on continuous professional development* (París, 2014).

¹²⁰ P. Paryono: «Approaches to preparing TVET teachers and instructors in ASEAN member countries», en *TVET@sia* (2015).

¹²¹ Comisión Europea: *TVET teacher education in Africa: Synthesis report, op. cit.*

VIII. Las normas internacionales y el personal de la enseñanza superior

62. El personal docente de la enseñanza superior está amparado por las normas internacionales del trabajo. La Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior (1997) de la UNESCO establece principios sobre sus derechos y deberes, en particular con respecto a cuestiones laborales, teniendo en cuenta una serie de normas de la OIT. En 1999, el Consejo de Administración de la OIT y el Consejo Ejecutivo de la UNESCO adoptaron un mandato revisado del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente (CEART) con miras a incluir la Recomendación de 1997 de la UNESCO en su mandato. Otros instrumentos pertinentes son la Recomendación relativa a la situación de los investigadores científicos (1974, revisada en 2017) de la UNESCO, que establece principios aplicables a los investigadores científicos, tomando como bases las normas de la OIT. Actualmente, la UNESCO está elaborando un proyecto de convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones de la educación superior, que, de ser adoptado, podría fomentar una mayor movilidad del personal docente de la enseñanza superior.