

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Los premios Nobel
2021: lecciones para la
educación superior, la
ciencia y la sociedad

PHILIP G. ALTBACH Y
HANS DE WIT

3

Una oportunidad perdida
y una visión limitada
para llevar a cabo la
internacionalización

HANS DE WIT Y
ELSPETH JONES

5

Educación liberal
mundial: tendencias
contradictorias y una
mayor controversia

MARY-ELLEN BOYLE

13

For weekly global higher
education news and
comment see our partner



universityworldnews.com

Llegar para quedarse: la
competencia de Estados
Unidos y el mundo por
el talento de CTIM

JACK CORRIGAN Y
REMCO ZWETSLOOT

22

Vietnam: Debates sobre
la educación superior
pública y privada en un
estado comunista

QUANG CHAU

30



BOSTON COLLEGE

Lynch School of Education and Human Development

CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION



La tabla de contenidos completa
se encuentra en la página 2

The Boston College Center for International Higher Education

aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y práctica ilustrada. Con dicho objetivo, el Centro publica la revista trimestral *International Higher Education*, una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos invitados. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las visiones del Centro para la Educación Superior Internacional.

El centro está estrechamente relacionado con el programa de postgrado en educación superior en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano, Boston College. El Centro ofrece un Magíster y un Certificado de Educación Superior Internacional.

Para información adicional, véase: <https://www.bc.edu/IHEMA>
<https://www.bc.edu/IHECert>

Editores Philip G. Altbach y Hans de Wit

Editores asociados Rebecca Schendel, Gerardo Blanco y Chris Glass

Editores de publicaciones Hélène Bernot Ulleró y Tessa DeLaquil

Oficina editorial

Centro de Educación Superior Internacional
Campion Hall
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467- Estados Unidos

Tel: +1 617 552-4236

E-mail: ihe@bc.edu

www.internationalhighereducation.net

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.

Subscription: *Si quiere suscribirse, visite la página web www.internationalhighereducation.net/en/newsletter. No hay cargos por la suscripción digital; una tarifa de 32 €/anual se aplica por una suscripción para la versión impresa la que puede obtenerse de la editorial: <https://shop.duz-medienhaus.de/international-higher-education.html>*

ISSN: 1084-0613 (impresa),
2372-4501 (en línea)

ASUNTOS INTERNACIONALES

- 3___ Los premios Nobel 2021: lecciones para la educación superior, la ciencia y la sociedad
PHILIP G. ALTBACH Y TESSA DELAQUIL
- 5___ Una oportunidad perdida y una visión limitada para llevar a cabo la internacionalización
HANS DE WIT Y ELSPETH JONES
- 7___ ¿El control de calidad puede vencer la corrupción en la educación superior?
IRENE GLENDINNING
- 9___ Perspectivas pospandémicas optimistas para los campus internacionales
JANA MARIA KLEIBERT
- 11___ La universidad del futuro en los ojos de los estudiantes de hoy
DANA ABDRASHEVA, DIANA MORALES Y EMMA SABZALIEVA

HUMANIDADES

- 13___ Educación liberal mundial: tendencias contradictorias y una mayor controversia
MARY-ELLEN BOYLE
- 15___ La próxima ola de humanidades en India
PUSHKAR
- 17___ El cierre de Yale-NUS College: razones confusas, pero con consecuencias claras
HOE YEONG LOKE

ENFOQUE DE EE. UU.

- 20___ Insurgencia, retirada, reinención: educación superior con fines de lucro en EE. UU.
RICHARD GARRETT
- 22___ Llegar para quedarse: la posición de Estados Unidos en la competencia internacional por el talento de CTIM
JACK CORRIGAN Y REMCO ZWETSLOOT
- 24___ Bajo amenaza: el uso de los agentes de admisión en Estados Unidos
PHILIP G. ALTBACH Y LIZ REISBERG

EL DEBATE DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

- 26___ El financiamiento privado versus el público en la educación superior
PHILIP G. ALTBACH, HANS DE WIT Y AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS
- 28___ Educación superior privada en Egipto: de mal necesario a actor célebre
GHADA BARSOUM
- 30___ Vietnam: debates sobre la educación superior pública y privada en un estado comunista
QUANG CHAU
- 32___ Educación superior privada en un sector predominantemente público: el caso de Alemania
BARBARA M. KEHM
- 34___ Rumania: brecha público-privada en un sistema doble
GEORGIANA MIHUT
- 36___ Universidades privadas argentinas: regulación estricta de un sector pequeño pero consolidado
DANTE J. SALTO

PAÍSES Y REGIONES

- 38___ Hacia una clasificación basada en datos de las instituciones europeas de educación superior
BENEDETTO LEPORI Y AGATA A. LAMBRECHTS
- 40___ El modelo doble de aranceles en Rusia y en los países postsoviéticos
ANNA SMOLENTSEVA
- 42___ El desafío chino de Australia
ANTHONY WELCH
- 45___ **PUBLICACIONES, ACTUALIZACIONES Y NOTICIAS DE CIHE**

Los premios Nobel 2021: lecciones para la educación superior, la ciencia y la sociedad

Philip G. Altbach y Tessa DeLaquil

Los premios Nobel de ciencias (química, economía, física y fisiología/medicina) fueron otorgados recientemente este 2021 y, como de costumbre, no solo reconocen a los mejores científicos y sus descubrimientos, sino que también aportan con lecciones para la ciencia y las universidades contemporáneas. Vale la pena reflexionar sobre algunas tendencias generales en la selección de los ganadores de este año. Por supuesto, es necesario comprender que los premios Nobel, con pocas excepciones, reconocen los impresionantes logros científicos de las últimas décadas y "premiar los descubrimientos que han favorecido a la humanidad".

¿Quién y dónde?

A continuación, mencionaremos quiénes fueron los ganadores este año y dónde se encuentran/proviene. Los 10 ganadores de este año fueron hombres, como por desgracia es la norma para estos premios: solo 25 mujeres han recibido premios Nobel en ciencias anteriormente. (En 2020, de forma excepcional, tres de cada 10 eran mujeres). Los ganadores de este año trabajan en universidades de solo tres países: siete en Estados Unidos, dos en Alemania y uno en Italia. Tres se encuentran en institutos de investigación (dos en los Institutos Max Planck de Alemania y uno en el Instituto Médico Howard Hughes de EE. UU.) y siete en universidades. Como es habitual, las universidades afiliadas son universidades de investigación de primer nivel, bien financiadas y reconocidas, por ejemplo, la Universidad de Stanford y la Universidad de Princeton.

Origen, educación y carreras de los ganadores del Nobel 2021

Curiosamente, solo dos de los ganadores del Nobel de este año nacieron en Estados Unidos (otros nacieron en Canadá, Alemania, Italia, Japón, Líbano, los Países Bajos y el Reino Unido), aunque seis de cada 10 trabajan en EE. UU. hoy en día. Seis obtuvieron un doctorado en universidades estadounidenses, dos en Alemania, uno en Japón y el otro ganador en Italia. Por otro lado, sus orígenes universitarios reflejan la diversidad de los países de nacimiento de los galardonados: solo dos de los 10 obtuvieron una licenciatura en instituciones estadounidenses. Los otros estudiaron en Canadá, Alemania, Italia, Japón, Líbano, Países Bajos y Escocia: todos en las mejores universidades e institutos. Para realizar estudios de postgrado, se trasladaron de las periferias a los centros, si es que ya no estaban en los centros.

Los patrones universitarios de los ganadores también son importantes. Solo cuatro de la cohorte de 2021 se han mantenido dentro de un solo país (Estados Unidos), a veces con varios cambios de carrera entre las mejores universidades, mientras que los otros seis han tenido al menos una experiencia profesional internacional, desde cátedras honorarias hasta puestos de tiempo completo. Estas experiencias suelen incluir los propios de sus países de nacimiento, pero también otros contextos nacionales que ostentan con las mejores instituciones, como Alemania y el Reino Unido.

La ciencia es internacional, pero limitada y estratificada

La educación y las carreras de los ganadores del Nobel de este año revelan que los principales científicos han participado en la movilidad estudiantil a nivel internacional. Algunos han tenido nombramientos en varios países, todos en las mejores instituciones, y tienden a gravitar hacia los países con las instituciones científicas más avanzadas, sobre todo a Estados Unidos.

Las carreras de los ganadores son internacionales, pero dentro de un círculo de élite, lo que indica el alcance de la ciencia mundial y la importancia de la fertilización cruzada de ideas. Los viajes educativos y profesionales de los actuales y los últimos ganadores, especialmente en términos de movilidad estudiantil, intercambio de académicos y algunos casos de trabajo colaborativo internacional conjunto, pueden indicar un cam-

Resumen

Los premios Nobel de ciencia 2021 revelan las tendencias en educación superior y ciencia. Demuestran que solo las mejores universidades del mundo obtienen premios Nobel y que los ganadores se educan en las principales universidades. Estados Unidos y Reino Unido tienen ventaja. Los galardonados al Nobel provienen de diferentes países, pero a menudo emigran a los Estados Unidos. No hay mujeres entre los ganadores del Nobel de ciencias de 2021; por lo general, son las más infrarrepresentadas.

Los 10 ganadores de este año fueron hombres, como por desgracia es la norma para estos premios: solo 25 mujeres han recibido premios Nobel en ciencias anteriormente

bio en la formación de los especialistas de élite del mundo académico para incluir más características de la internacionalización de la investigación.

De acuerdo con años anteriores, los ganadores del Nobel 2021 se limitan en gran medida a unos pocos países en términos de sus universidades actualmente afiliadas, sin representación este año de ningún otro lugar que no sea Europa y Estados Unidos. Vale la pena señalar que, en algunos casos, la investigación que permitió obtener el premio Nobel se llevó a cabo en una institución o país diferente de la afiliación o ubicación actual de los galardonados. Aún no hay muchos indicios de un "auge de Asia", a pesar de las masivas inversiones en investigación realizadas sobre todo por China, y la existencia de universidades de mayor ranking de Hong Kong, Japón, Singapur y Corea del Sur. Es cierto que los ganadores del Nobel son un "indicador rezagado" de los logros científicos, pero se podría esperar que el cuasi monopolio de América del Norte y Europa Occidental se haya debilitado un poco a estas alturas. La academia, quizás sobre todo en los niveles superiores de las universidades de investigación, cambia lentamente.

Lo que nos enseñan los ganadores del Nobel 2021 sobre las universidades y la ciencia

Está claro que Estados Unidos domina los premios Nobel de ciencias. En 2021, los científicos que trabajaban en universidades de EE. UU. obtuvieron siete de los 10 premios. Por supuesto, todos los ganadores no nacieron ni se educaron durante su pregrado en este país. Para este año, solo dos habían nacido en Estados Unidos y tenían estudios universitarios, aunque seis recibieron sus doctorados en universidades estadounidenses, como fue mencionado anteriormente. Esto no es inusual y demuestra el atractivo de las universidades de investigación estadounidenses.

Los galardonados revelan que la ciencia básica está concentrada y estratificada. Durante las últimas dos décadas, 103 de un total de 230 premios Nobel en los cuatro campos científicos fueron otorgados a científicos nacidos en Estados Unidos. Otros 38 nacieron en otros países de habla inglesa. Sin embargo, no siempre ha sido el caso. Antes de la Segunda Guerra Mundial, los países de habla alemana ocupaban un lugar destacado, pero el régimen nazi destruyó el dominio científico alemán. De hecho, hasta 1948, Alemania solía liderar en términos del número de premios por ciudadanía, mientras que el Reino Unido lideró durante varios años hasta que Estados Unidos superó el conteo en 1960, debido en parte a la inmigración de judíos y otros científicos que huyeron de la opresión nazi.

¿Podrían Estados Unidos y otros países anglófonos perder sus posiciones dominantes en los próximos años? A pesar del tan anunciado "auge de China" y alguna prueba de la extensión geográfica de la investigación básica, es poco probable que el equilibrio se vea alterado de manera radical en el futuro. El ecosistema de las mejores universidades estadounidenses es estable: buena infraestructura, una cultura de excelencia en la investigación, altos sueldos (según los estándares académicos mundiales), financiamiento disponible de manera competitiva para realizar investigaciones, libertad académica y autonomía razonable y, lo que es de gran importancia, la capacidad y la voluntad de atraer y retener a los mejores talentos mundiales.

Algún cambio es posible, quizás probable y muy deseable. La expansión de la investigación básica pionera a nivel mundial diversificaría los temas y las personas. Y la ola de iniciativas de excelencia académica que se están llevando a cabo en 15 países, incluidos China, Francia, Alemania, Rusia y otros, puede, en el mediano plazo, fortalecer a las mejores universidades de investigación. El uso del inglés como idioma científico global nivela un poco la cancha al brindar a la comunidad científica mundial un idioma general, mientras que al mismo tiempo ofrece una ventaja innegable a aquellos países que usan el inglés como su medio nativo.

Conclusión

La investigación a nivel de premio Nobel opera claramente en una estratosfera enrarecida de la ciencia mundial. Y en la atmósfera académica actual "orientada a los resultados", la mayoría de los gobiernos y las universidades consideran que el pensamiento y la orientación a largo plazo hacia la investigación básica es un lujo inasequible. Sin embargo, como los comités del premio Nobel premian cada año, es precisamente esa investigación fundamental la que revela los resultados prácticos más brillantes a largo plazo, como el trabajo de David Julius y Ardem Patapoutian sobre el descubrimiento de receptores para la temperatura y el tacto, quien Francis Collins, director de los Institutos Nacionales de Salud de EE. UU., señala que esto puede apoyar el desarrollo de tratamientos para el dolor. Vale la pena considerar, entonces, si en nuestros esfuerzos por apoyar la internacionalización de la investigación a través de esquemas de financiamiento, movilidad y colaboración, también debemos reevaluar nuestro enfoque para respaldar la investigación básica a escala global. ▲

Philip G. Altbach es profesor investigador y docente distinguido, y Tessa DeLaquil es estudiante de doctorado y asistente de investigación en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correos electrónicos: altbach@bc.edu y tessa.delaquil@bc.edu.

Este artículo ha sido publicado anteriormente en University World News.

Una oportunidad perdida y una visión limitada para llevar a cabo la internacionalización

Hans de Wit y Elspeth Jones

El 21 de octubre de 2021, las organizaciones educativas internacionales de nueve países occidentales [la Oficina Canadiense de Educación Internacional (CBIE), la Agencia Nacional de Educación de Finlandia (EDUFI), el Campus France, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), el Centro para el apoyo académico y la orientación estudiantil en Italia (Uni-Italia), la organización holandesa para la internacionalización de la educación (Nuffic), la Dirección Noruega de Educación Superior y Habilidades, el British Council, y el Instituto de Educación Internacional (IIE) en Estados Unidos] publicaron una Declaración Común en Apoyo de la Educación y la Movilidad Internacionales en su conferencia de educación internacional 2021. La declaración va acompañada de breves informes nacionales de las nueve organizaciones (en el caso de Estados Unidos, el informe es realizado por el Departamento de Estado, el Departamento de Educación y Education USA).

Un paso adelante, dos hacia atrás

El título de la conferencia y el documento redactado *"What's Ahead: Building a More Equitable, Sustainable and Peaceful World through International Exchange in a Post-Pandemic World"* [Lo que viene: construir un mundo más equitativo, sostenible y pacífico a través del intercambio internacional en un mundo pospandémico], parecen a primera vista bastante avanzados y prometedores como un enfoque integral e inclusivo de la educación internacional para el futuro. Tanto en este título como a lo largo de la declaración y los informes nacionales, la referencia a la inclusión, la equidad y la sostenibilidad sugieren un enfoque en lo que sin duda se habían convertido en líneas de acción clave para lograr la internacionalización de la educación superior antes de la pandemia, y lo han sido aún más desde entonces. Las políticas y las iniciativas de estas nueve organizaciones, como Scholars Rescue Fund, el trabajo sobre el acceso de los refugiados a la educación superior, el desarrollo de capacidades y la cooperación con otras regiones, la internacionalización en casa y la internacionalización para la sociedad, son mencionadas en los informes nacionales de la mayoría de las nueve organizaciones. Es positivo que estas organizaciones fijen sus objetivos de futuro en la educación y la movilidad internacionales.

Por desgracia, la breve declaración en sí podría, en el mejor de los casos, ser considerada como un paso adelante y dos hacia atrás en el avance de la internacionalización de la educación.

La orientación occidental

En 2014, argumentamos que la internacionalización ya no debería ser considerada como un paradigma occidentalizado, en gran parte anglosajón y predominantemente de habla inglesa. Muchos otros académicos y asesores políticos han abogado por un enfoque más inclusivo y menos elitista de la internacionalización que el que pueden ofrecer el intercambio y la movilidad internacionales. Se vuelven cada vez más fuertes las voces que piden la descolonización del plan de estudio y un menor énfasis en la dominación anglosajona y occidental, y los artículos sobre estos temas se ven con frecuencia en los informes de noticias, como también en revistas revisadas por pares. Cuando se realizó el Diálogo Global de la Bahía Nelson Mandela en 2014, incluía asociaciones de todas las regiones del mundo. La Declaración sobre el Futuro de la Internacionalización de la Educación Superior estableció que "la internacionalización debe basarse en el beneficio mutuo y el desarrollo de entidades e individuos en los países desarrollados, emergentes y en vías de desarrollo". ¿Hemos retrocedido desde 2014? ¿Por qué tener una conferencia y una declaración de nueve organizaciones, que solo representan al mundo occidentalizado y desarrollado, en lugar de involucrar acti-

Resumen

La Declaración Común en Apoyo de la Educación y la Movilidad Internacionales, emitida recientemente por organizaciones educativas internacionales de nueve países occidentales en su conferencia 2021, es una oportunidad perdida. No incluye las perspectivas de otras regiones del mundo ni promueve la movilidad física, en contraste con el impulso dado a las iniciativas de movilidad virtual más inclusivas durante la pandemia del COVID-19.

Se vuelven cada vez más fuertes las voces que piden la descolonización del plan de estudio y un menor énfasis en la dominación anglosajona y occidental

vamente las perspectivas y las posiciones de otras regiones?

El enfoque en la movilidad física

Quizás aún más sorprendente es la petición bastante explícita de la declaración para reforzar la movilidad de títulos en los nueve países, así como el intercambio entre estos. Pide a los "líderes de todos los niveles que apoyen las medidas para permitir que más estudiantes de todo el mundo pasen parte de su educación en otros países y mantengan nuestras propias puertas académicas abiertas para aquellos que vienen del extranjero". Y aunque le sigue un llamado a responder a las necesidades de los refugiados, queda la impresión de que la acción pospandémica más importante es apoyar la movilidad entrante en los nueve países.

Lo que es extraño, ya que cada uno de estos países enfrenta desafíos de admisión estudiantil muy diferentes. Por un lado, en los Países Bajos, el crecimiento general en el número de estudiantes ha aumentado en gran medida, gracias a que los estudiantes extranjeros ahora representan el 23 por ciento de la población estudiantil total, lo que provocó que las universidades holandesas instaran al gobierno a que brindara opciones legales para frenar su número. Por otro lado, Estados Unidos ha visto una gran disminución en el número de estudiantes de pregrado, por lo que se exigió a las universidades estadounidenses, sobre todo aquellas con las mayores bajas, a volverse más activas en la admisión de estudiantes extranjeros y que aprovechen a los agentes para lograrlo.

Los informes de las organizaciones europeas y canadienses sugieren un enfoque más integral e inclusivo que, lamentablemente, no se ve reflejado del todo en la declaración común ni en el informe de Estados Unidos. El enfoque nacional de ese documento es bastante evidente, con la siguiente declaración: "reconocemos que el gobierno de EE. UU. tiene un rol único en la educación internacional debido a su responsabilidad con el pueblo estadounidense; su competencia en asuntos exteriores, seguridad nacional y política económica y fronteriza; su capacidad para otorgar liderazgo nacional y mundial; y su rol en influir la forma en que Estados Unidos es considerado mundialmente".

La declaración común también promueve explícitamente la movilidad y el intercambio físicos, que solo ha sido una opción para un porcentaje muy pequeño de la población estudiantil mundial. No se refiere a la movilidad y el intercambio virtuales, el aprendizaje internacional colaborativo en línea o al trabajo virtual. Todas estas alternativas a la movilidad física recibieron un impulso adicional gracias a la pandemia, aunque muchas instituciones ya habían comenzado a crear enfoques creativos para este tipo de iniciativas. El poder de estas alternativas para ofrecer formas más inclusivas y sostenibles de participación internacional son reconocidas cada vez más, lo que permite que participen más estudiantes en comparación con la movilidad física.

Una oportunidad perdida

Los informes nacionales hacen referencia de forma frecuente a la importancia de la internacionalización digital, pero en la declaración común está sorprendentemente ausente. También falta la mención al rol crucial que desempeña la internacionalización del plan de estudio en el hogar, el impacto social de la internacionalización (internacionalización para la sociedad) y el aprendizaje global para todos los estudiantes. La impresión general que da la declaración común es la de un enfoque occidental de la educación internacional centrado en la movilidad física, algo que puede haber sido importante en el pasado, pero lo es mucho menos en el presente y en el futuro.

Hay que decirlo, es una oportunidad perdida y no parece reflejar lo que defienden varias de las organizaciones participantes. Los socios en el hemisferio sur pueden seguir preguntándose qué se necesita para que sus voces sean escuchadas en el debate de la internacionalización. ▲

Hans de Wit es profesor emérito y docente distinguido del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: dewitj@bc.edu.

Elsbeth Jones es profesora emérita de internacionalización de la educación superior en la Universidad de Leeds Beckett, Reino Unido. Correo electrónico: e.jones@leedsbeckett.ac.uk.

Este artículo es una versión actualizada de un artículo publicado en University World News.

¿El control de calidad puede vencer la corrupción en la educación superior?

Irene Glendinning

Si cree que la corrupción en la educación es un fenómeno raro o que solo ocurre en los países de bajos ingresos, vuelva a pensarlo. En este artículo, comparto algunos resultados obtenidos a lo largo de más de una década de investigación sobre cómo la integridad académica y la corrupción son consideradas y controladas en diferentes partes del mundo.

Análisis de la corrupción

Entre 2010 y 2018, junto con colegas europeos encuestamos a instituciones de educación superior (IES) en 38 países europeos y euroasiáticos. Les preguntamos sobre sus políticas y prácticas de integridad académica. Un proyecto fue financiado por la Comisión Europea y dos por el Consejo de Europa. Aunque al principio nuestro interés era reducir el plagio realizado por estudiantes, descubrimos influencias complejas en relaciones entre los estudiantes, sus profesores, la administración universitaria y las normas políticas, culturales y sociales locales. El soborno, el fraude, el nepotismo y el engaño intencional fueron informados en casi todos los lugares donde investigamos. Aunque hubo diferencias nacionales y regionales en la magnitud y la naturaleza, la corrupción en la educación fue evidente en todos los países que estudiamos.

Durante 2016-2017, junto a dos colegas del Reino Unido realizamos un estudio global sobre la corrupción en la educación superior para el Grupo de Calidad Internacional (GCI) del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. GCI estaba interesado en explorar cómo las agencias de acreditación y los organismos de control de calidad (AC&OCC) en diferentes partes del mundo responden a las prácticas corruptas que descubren durante sus operaciones. Definimos la corrupción como acciones deliberadas para obtener una ventaja injusta a cambio de beneficios monetarios o de otro tipo. Encuestamos con un cuestionario en línea, obtuvimos 69 respuestas válidas y realizamos 22 entrevistas.

Control de calidad e integridad académica

Conectar el control de calidad (CC) y la integridad académica es una dinámica importante, sobre todo para la educación superior. Sin embargo, el CC puede significar cosas muy diferentes para diferentes personas. Un experto en CC a quien entrevisté para esta investigación dijo que "calidad" se usa a menudo sin comprender completamente lo que significa. Creo que basar el control de calidad en los estándares y la integridad académicos es más importante y poderoso que analizar la "calidad" por separada. Las IES que no invierten en la integridad académica corren el riesgo de perjudicar su calidad y sus estándares. Todas las instituciones necesitan controles internos sistémicos de calidad, estándares e integridad para contrarrestar la corrupción y las malas prácticas. Los paneles de auditoría de CC y los organismos de acreditación pueden brindar una perspectiva externa importante y ayudar a mejorar las prácticas institucionales. Sin embargo, las instituciones son por naturaleza selectivas sobre lo que comparten con los AC&OCC; buscar o presentar pruebas de corrupción dentro de un contexto institucional no es parte de la agenda de nadie.

A nivel mundial, la acreditación es un motivo más común para el escrutinio institucional externo que para la auditoría de CC, pero la motivación y el modus operandi de los organismos de acreditación varían en gran medida. La acreditación puede utilizarse para decidir sobre la asignación de fondos gubernamentales, las becas estudiantiles y los préstamos; por los organismos profesionales para verificar el contenido de las materias y los métodos de evaluación para el registro profesional de los titulados; y para conferir reconocimiento y prestigio a una institución o disciplina. Algunos AC&OCC operan comercialmente, con fines de lucro, y no todos están interesados en la calidad y los estándares.

Resumen

La corrupción socava la base operativa de la sociedad civil y cultural. La corrupción en la educación superior o la investigación erosiona la confianza en las credenciales académicas y los argumentos de los avances científicos. Los organismos externos encargados del control de calidad y la acreditación de los proveedores de educación superior tienen un rol importante para comprobar que se mantengan los estándares adecuados. Sin embargo, en investigaciones recientes, las acciones de los organismos acreditados ante los temas de corrupción no siempre brindaron las garantías esperadas.

Conectar el control de calidad (CC) y la integridad académica es una dinámica importante, sobre todo para la educación superior

¿Cómo se presenta la corrupción en la educación superior?

El estudio del GCI exploró cómo se aborda la corrupción en todos los aspectos de la educación superior, la que abarca las responsabilidades administrativas, el proceso de control de calidad externo, la administración institucional, la función docente, las admisiones y las matrículas, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, los títulos, y la investigación y la publicación académicas.

En un contexto educativo, la corrupción por lo general implica que las personas descuiden o desactúen sus responsabilidades, se aprovechen de los privilegios y/o abusen de la confianza. Las prácticas corruptas pueden ser iniciadas por cualquier persona involucrada en el proceso educativo, desde funcionarios gubernamentales hasta estudiantes. La ganancia financiera es un motivador común para la corrupción, pero el impulsor podría ser personal, educativo o estar relacionado con el ascenso profesional u otros motivos, incluido el acoso sexual. A veces, las personas son persuadidas u obligadas a participar en prácticas inaceptables, como víctimas y perpetradores, por ignorancia, presión, intimidación o desesperación. Algunos involucrados son conscientemente corruptos, pero es posible que otros no vean otra alternativa o no consideren que su conducta sea corrupta.

La corrupción en la educación significa que alguien obtiene una ventaja injusta a expensas de otros. En casos extremos, la corrupción puede generar serias consecuencias para la seguridad pública, como cuando un ingeniero o médico profesional calificado, pero con poca experiencia tiene la responsabilidad de tomar decisiones vitales.

En países donde la lealtad a la familia y los amigos son requisitos culturales, el nepotismo y el ignorar los conflictos de interés a menudo son normalizados y no son considerados formas de corrupción. Por el contrario, en países de alta confianza como Nueva Zelanda o los de Escandinavia, no hay mucho debate público sobre la corrupción y, a menudo, existe negación cuando se plantean sugerencias de malas prácticas.

Los estudios que exploramos revelaron muchas formas de corrupción en todos los países y sistemas educativos. Algunos tipos de corrupción son alimentados por condiciones y contextos locales. Por ejemplo, los sueldos bajos o la precariedad laboral de los profesores o los agentes reclutadores hacen que sea más probable que el intento de soborno tenga éxito, para mejorar las calificaciones, pasar por alto las trampas o asegurar la admisión de los estudiantes.

Conclusiones

Nuestros resultados demostraron que muy pocos de los encuestados de los AC&OCC les preocupaba los tipos de corrupción informados en el estudio, la prensa, los medios y las redes sociales, e incluso menos de estas organizaciones estaban tomando medidas para abordar las causas subyacentes de la corrupción en la educación y la investigación. Las acciones de los AC&OCC, principalmente de países anglófonos, sobre todo Australia, Irlanda, Nueva Zelanda y el Reino Unido, han sido fundamentales para mejorar los poderes legislativos nacionales contra las fábricas de ensayos y las universidades falsas. Han creado una guía para las instituciones educativas, creando conciencia y ayudándolas a desarrollar políticas eficaces.

Los AC&OCC más activos, junto con los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales, los investigadores y las agencias internacionales, están investigando y compartiendo conocimientos de manera proactiva para brindar orientación, capacitación, servicios efectivos y apoyo. También tenemos una gran deuda con el periodismo de investigación por entregar pruebas claves sobre la corrupción en la educación las que serían difícil de descubrir por medio de la investigación académica.

En agosto de 2018, GCI publicó el "Inventario de preguntas clave para organizaciones de control de calidad y acreditación", basado en nuestras recomendaciones, que, junto con el informe de nuestra investigación, se puede descargar de forma gratuita desde su sitio web.

Comprender las amenazas y las causas subyacentes ayudará a garantizar que se tomen las medidas apropiadas para contrarrestar la corrupción. Tanto los enfoques proactivos como los reactivos son necesarios para quienes tienen el poder de tomar decisiones, como asimismo la autoridad y la responsabilidad para actuar, tanto para erradicar la corrupción como para responder cuando surjan pruebas. Es necesario contar con la colaboración internacional donde la naturaleza y la escala global de la corrupción lo exija. El punto de partida es reconocer que es necesario hacer algo con respecto a todas las formas de corrupción en la educación. Inculcar integridad en la próxima generación de profesionales durante su educación es una parte importante de la acción más general contra la corrupción en la sociedad. ▲

Irene Glendinning es profesora asociada en la Oficina de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Coventry, Reino Unido. Correo electrónico: csx128@coventry.ac.uk.

Perspectivas pospandémicas optimistas para los campus internacionales

Jana Maria Kleibert

El futuro de los campus internacionales (CI) ha sido muy debatido por académicos y profesionales de la educación superior internacional. Dadas las inversiones financieras a menudo riesgosas en las presencias físicas de las universidades en el extranjero, se ha cuestionado muchas veces la durabilidad o la sostenibilidad de los campus (como estrategia de internacionalización). Con las interrupciones actuales de las operaciones educativas transnacionales por la pandemia del COVID-19, se presenta la duda nuevamente. ¿Veremos una ola de cierres de campus universitarios después de la pandemia? ¿O adoptarán nuevos roles y aumentarán su importancia para sus instituciones madres? Nuestra encuesta (financiada por la Asociación de Estudios Regionales) realizada a administradores de algunos CI, revela un nivel sorprendente de optimismo para el futuro.

Los CI más afectados por la pandemia

La pandemia del COVID-19 ha interrumpido las operaciones de los campus en todo el mundo. Los CI se han visto muy afectados por la pandemia, ya que tienden a depender más de los vínculos transfronterizos y la movilidad de los estudiantes y del personal. El equipo TRANSEDU del Instituto Leibniz para la Investigación sobre la Sociedad y el Espacio realizó una encuesta mundial a administradores de campus internacionales de 15 países. La muestra refleja bien las geografías de los CI: los centros de educación internacionales de Malasia, Qatar, Singapur y los Emiratos Árabes Unidos estuvieron representados cada uno por al menos un encuestado. En total, 29 administradores de CI completaron la encuesta en línea, una tasa de respuesta del 14%. Más del 80% de todos los encuestados informaron que su campus se vio perjudicado o muy afectado por la pandemia. Los desafíos que se mencionaron con mayor frecuencia fueron los cierres de los campus, los problemas con el bienestar de los estudiantes y las dificultades financieras. La mayoría de los campus (74%) no recibieron ninguna ayuda financiera para poder superar la crisis. Otros desafíos estaban relacionados con el cumplimiento de las regulaciones del COVID-19, las clases, los recursos humanos y la dotación de personal, como asimismo la disminución de la matrícula estudiantil.

Los CI han experimentado múltiples desafíos antes de la pandemia, y los cierres de las sedes han ocurrido con poca frecuencia. Los cambios geopolíticos, así como las decisiones estratégicas de los gobiernos anfitriones para reducir la influencia de los socios extranjeros, presentan nuevos desafíos para la existencia de los CI. Recientemente, y para sorpresa de la mayoría, Yale-NUS College, una universidad conjunta de humanidades dirigida por la Universidad de Yale y la Universidad Nacional de Singapur (NUS), anunció que cerrará en 2025 y se fusionará con un programa actual de NUS (véase Hoe Yeong Loke, “Cierre de Yale-NUS College: razones confusas, pero con consecuencias claras”, en este número). Los académicos de educación superior han mencionado los diversos riesgos inherentes del desarrollo de los CI, como inversiones considerables de tiempo y recursos financieros, y también pérdidas financieras y de reputación si los campus fracasan. Varios campus han tenido problemas financieros y desafíos considerables en sus operaciones diarias. La crisis como la pandemia del COVID-19 se suma a estas presiones y puede llevar al límite a los que ya están en dificultades financieras.

Nuevos roles y estrategias adaptadas

Los CI son una categoría heterogénea. Estos difieren según los contextos en los países de origen y de acogida, y se establecen teniendo en cuenta una serie de motivos diferentes. Algunos tienen un alumnado altamente internacional, mientras que otros dependen en gran medida de que los títulos internacionales estén disponibles para los estudiantes en la ciudad del campus.

Resumen

La educación superior internacional se ha visto muy afectada por la pandemia del COVID-19. En este artículo, se relata cómo los campus internacionales en todo el mundo se han visto afectados por la pandemia y cómo se han adaptado estrategias institucionales. Los resultados revelan cómo los campus internacionales, si bien se ven muy afectados, ofrecen a la vez oportunidades para una enseñanza geográficamente diversificada que puede aumentar la fortaleza del campus de origen. Los administradores de los campus son muy optimistas sobre el futuro de los campus internacionales.

Cuatro quintas partes de todos los encuestados piensan que su campus permanecerá abierto durante al menos cinco años más

Jana Maria Kleibert es líder del grupo de investigación en el Instituto Leibniz para la Investigación sobre la Sociedad y el Espacio y en la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Correo electrónico: jana.kleibert@leibniz-irs.de.

Curiosamente, desde la pandemia, dos tercios de los administradores de campus extranjeros han cambiado sus estrategias para matricular más estudiantes nacionales. Por ejemplo, los campus ubicados en Malasia han cambiado su enfoque hacia el mercado estudiantil de Malasia. Además, varios han podido matricular a estudiantes que iban a estudiar en el país de origen del CI. Más de una cuarta parte de los administradores de estos campus utilizaron esta estrategia para aumentar el número de estudiantes. En Malasia, se presentó la estrategia de transformar una zona de educación transnacional en un “centro de tránsito” para los estudiantes que esperan convertirse en estudiantes extranjeros. De esta manera, los estudiantes pueden comenzar sus clases en sus hogares antes de irse al extranjero.

Aunque se interrumpió la movilidad transfronteriza física, las universidades con CI en países con un alto número de posibles estudiantes salientes pudieron cobrar los aranceles a los estudiantes extranjeros. Para algunas instituciones, las CI han constituido una oportunidad de diversificación geográfica, permitiendo la continuidad del negocio durante la pandemia. En menor medida, los administradores de campus en el exterior matricularon estudiantes de países vecinos o dentro de la región, y algunos campus lograron acceder a fuentes de ingresos distintas de los aranceles para hacer frente a las limitaciones financieras relacionadas con la pandemia.

Postura optimista

A pesar de los entornos cada vez más desafiantes en muchos países anfitriones, los administradores de los CI en nuestra encuesta tienen una perspectiva optimista sobre el futuro posterior al COVID-19, sin prever ninguna ola de cierres de campus. Cuatro quintas partes de todos los encuestados piensan que su campus permanecerá abierto durante al menos cinco años más, lo que incluso en tiempos previos a la pandemia era una cifra alta, dada la tendencia de los cierres bastante frecuentes entre los CI. Solo dos administradores creen que sus campus no sobrevivirán, mientras que un tercio de los encuestados cree que las operaciones en sus CI no están bien establecidas y un sorprendente 59% cree que sus campus sí lo están. Mejor aún, la Universidad de Nottingham, Malasia, decidió comprar sus socios de empresas conjuntas de Malasia por 23 millones de libras esterlinas y, gracias a esto, aumentó las inversiones en su CI durante la pandemia.

Dado el panorama cambiante de la educación superior internacional y el auge del aprendizaje mixto, la mayoría de nuestros encuestados cree que los CI no solo pueden sobrevivir a una pandemia, sino también aumentar la solidez de sus instituciones de origen al permitir la diversificación geográfica y la oportunidad de enseñar en múltiples ubicaciones a mediano y largo plazo.

Esto revela información importante para el futuro pospandémico de los CI como fenómeno. Si bien la digitalización y el aprendizaje en línea fueron adaptados abiertamente y se expandieron rápidamente durante la pandemia, los límites de la interacción solo en línea también se sintieron con bastante severidad. Los estudiantes continúan deseando interacciones presenciales, lo que hace que el aprendizaje mixto sea un área de crecimiento potencial. En lugar de ver el final de los espacios universitarios físicos, lo más probable es que veamos un cambio en los requisitos para los espacios de los campus. Las universidades pueden optar por varias presencias más pequeñas que operen como una red geográficamente diversificada para apoyar la educación presencial y en línea. Aunque es posible que sigamos siendo testigos de cierres en el futuro, la experiencia reciente puede dar un impulso renovado a los CI. ▲

La universidad del futuro en los ojos de los estudiantes de hoy

Dana Abdrasheva, Diana Morales y Emma Sabzalieva

¿Qué piensan los estudiantes sobre la universidad del futuro? ¿Cuáles son sus esperanzas y temores, al pensar en los posibles escenarios para la educación superior en 2050? En este artículo, se presentan las voces de algunos de los 741 encuestados de todo el mundo, que participaron en una de las 55 consultas en grupos de debate realizados en 2020-2021 como parte de la prioridad de la UNESCO para analizar el futuro de la educación.

En relación con esta iniciativa global, la educación superior se centra en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO 2022, así como por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), a través de un proyecto a gran escala sobre los futuros de la educación superior. Este proyecto ha incluido una consulta global con expertos en educación superior, publicada como Thinking Higher and Beyond: Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050 [Cómo pensar más alto y más allá: perspectivas sobre el futuro de la educación superior hasta 2050], y una consulta pública donde participaron más de 1.200 personas en 100 países durante 2021.

Participantes del grupo de debate

Los participantes de los grupos de debate, 502 de los cuales eran estudiantes y 239 activos en campos relacionados con la educación superior (por ejemplo, el gobierno, las ONG, la academia), reconocen los efectos adversos de la pandemia, como también las oportunidades creadas por ésta en los procesos de educación superior. A continuación, se analizan algunos de los temas principales que fueron abordados en los grupos de debate.

La experiencia del campus tendrá transformaciones

El campus (actualmente el centro de las experiencias de educación superior de la mayoría de los estudiantes) será complementado, pero no reemplazado, mediante la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Como señaló un participante de un grupo de debate, “se debe alcanzar un equilibrio en el que los estudiantes también puedan aprender mediante experiencias reales, interacción humana y expresión física, sin depender mucho, o casi exclusivamente, de herramientas digitales”.

Si bien abundan los temores de una brecha digital global, los participantes de los grupos de debate señalaron que la tecnología podría tener un impacto positivo en la inclusión y la accesibilidad. Por ejemplo, un participante dijo que “la digitalización de las aulas permitirá el acceso a los mejores institutos de educación para las personas que antes estaban geográficamente excluidas o por otros motivos. Un estudiante en la zona rural de California podrá tomar clases en línea en las mejores instituciones en San Francisco o Los Ángeles. Cualquier estudiante en todo el mundo, sin importar [su] ubicación, podrá acceder a la educación superior”.

Aunque los estudiantes se mostraron optimistas sobre el rol de la tecnología en la apertura de la educación superior, también mencionaron que el futuro puede tener más “características de mercado”. Se consideró que esta competencia en última instancia impulsaría la calidad en las universidades y los institutos, pero al mismo tiempo causaría una mayor estratificación en toda la sociedad en términos de educación.

Un cambio de paradigma de la movilidad académica a la participación

Los participantes reconocieron que “la movilidad se convertirá en conectividad” y que viajar a otros países no siempre será necesario en el futuro, porque los estudiantes aprenderán a cómo participar en la comunidad global de diferentes maneras. Los estudiantes ven a su futura universidad atendiendo a las necesidades locales al abordar todo tipo de desigualdades, sin dejar de responder a las colaboraciones internacionales.

Los participantes creen que la tecnología actuará como un equalizador entre países en el futuro y que “las oportunidades de movilidad deberían llegar a otros países y ser más internacionales”. Los estudiantes y los docentes hablaron de títulos universitarios reestructurados que, en consecuencia, conducirían a cambios en el contenido del plan

Resumen

¿Qué piensan los estudiantes sobre la universidad del futuro? ¿Cuáles son sus esperanzas y temores al pensar en el 2050? Basado en las consultas realizadas en grupos de debate como parte de la iniciativa "El futuro de la educación" de la UNESCO, los temas clave incluyen la transformación de las experiencias del campus por la tecnología, un cambio de paradigma de la movilidad a la participación, los entornos de aprendizaje cocreados, las preocupaciones sobre el cambio climático, los vínculos entre la educación superior y el mercado laboral, y el impacto de la inteligencia artificial en el empleo.

De cara al futuro, los vínculos entre la educación superior y el mercado laboral también son preocupaciones importantes para los estudiantes

*Dana Abdrasheva es docente, Diana Morales es analista política y Emma Sabzalieva es analista de políticas senior en el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
Correos electrónicos:
d.abdrasheva@unesco.org,
d.morales@unesco.org y
e.sabzalieva@unesco.org.*

UNESCO-IESALC trabajó con el equipo de "El futuro del aprendizaje y la innovación" en la sede de la UNESCO para analizar los datos de los grupos de debate y desea agradecer las contribuciones y el apoyo de Keith Holmes, Tioluwani Aderibigbe, Leanne Davey y Cory Richardson

de estudio, como también en las formas de movilidad académica. Los estudiantes confían en que las formas virtuales de movilidad serán igualmente beneficiosas para el intercambio y la comprensión intercultural.

Cocreación de entornos de aprendizaje

Los participantes prevén "nuevas formas de construcción del conocimiento, basadas en relaciones cooperativas y colaborativas entre profesores-estudiantes y alumnos-alumnos. Para ello, es fundamental reconfigurar el rol del docente quien, además de conservar su rol de especialista, debe asumir más el rol del tutor, el mediador, el moderador y del motivador." En este futuro, los estudiantes son más activos sobre lo que quieren y necesitan de acuerdo a sus contextos y realidades. Serán cocreadores de su propia educación superior, lo que incluye tener la capacidad de dar forma a sus vías de aprendizaje.

El cambio climático, una preocupación omnipresente

Entre todos los participantes, el cambio climático es un tema importante, en particular su falta de cobertura en los planes de estudio de la educación superior de hoy en día. Los participantes de los grupos de debate expresaron la necesidad de una enseñanza y un aprendizaje más interdisciplinarios y accesibles. Esto debería incorporar el cambio climático: "temas como la sostenibilidad y las pautas enfocadas en causas sociales, serán más debatidos e incluidos".

Otro participante señaló que "el cambio climático tiene efectos en varias enfermedades, pero hay pocos vínculos específicos establecidos durante nuestra educación. Necesitamos conectar los puntos e incorporar el impacto de éste".

Vínculos entre la educación superior y el mercado laboral

De cara al futuro, los vínculos entre la educación superior y el mercado laboral también son preocupaciones importantes para los estudiantes. Si bien variarán los mercados laborales, los estudiantes se mantuvieron prácticos en su percepción de que un título universitario sirve para elevar su estatus económico y social. El desempleo es considerado una gran amenaza en el futuro, y el rol de la universidad en enseñar a los estudiantes a estar "listos para el mercado" seguirá siendo importante.

Sin embargo, los participantes también analizaron más allá de los beneficios financieros del empleo, hacia la satisfacción y la recompensa de su área de trabajo elegida. Como señaló un participante, las "opciones fluidas del aprendizaje permanente" presentan muchas oportunidades para el crecimiento y el desarrollo continuos más allá de las "cuatro paredes de la sala de clases". Los estudiantes son conscientes de la necesidad de volver a capacitarse y aprender más para mantener un empleo estable.

Impacto de la inteligencia artificial en el empleo

La automatización y la robotización afectarán aún más las interacciones humanas y aparecerán específicamente en el campo de los servicios cuando "los autos... conduzcan solos, las compras se alejarán del ladrillo y el mortero y darán paso a estilos de vida más convenientes". Sin embargo, los participantes también expresaron su preocupación por los efectos sociales de dicho cambio y prevén diversos estallidos y desórdenes sociales.

Conectividad

Si los resultados de estas variadas consultas de grupos de debate tuvieran que resumirse, en una palabra, sería conectividad. Los participantes ya no consideran la educación superior como impartida únicamente por las instituciones, sino conectada con los estudiantes en la cocreación de sus vías de aprendizaje. Además, los procesos globales deben estar conectados con las comunidades locales.

Los estudiantes quieren convertirse en mejores comunicadores y colaboradores para prosperar en un mundo tecnológicamente interconectado donde el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida. Las personas mejorarán continuamente sus habilidades para mantenerse competentes y conectados en mercados laborales fluidos. Los participantes reconocen su rol dentro de las estructuras de la educación superior porque quieren convertirse en mejores estudiantes y servir a las comunidades mundiales y locales lo mejor que puedan.

Estos grupos de debate han revelado las esperanzas y las preocupaciones de los estudiantes, mientras piensan hacia el 2050. La siguiente gran pregunta es: ¿están las universidades listas para atender las visiones de los estudiantes sobre el futuro de la educación superior? ▲

Educación liberal mundial: tendencias contradictorias y una mayor controversia

Mary-Ellen Boyle

La educación liberal (también conocida como humanidades, artes liberales y ciencias) se expandió a nivel mundial durante las dos primeras décadas de este siglo, y el dinamismo continúa en la actualidad. Se abren y cierran instituciones y carreras, se inician y se disuelven redes profesionales, y las conferencias y los libros académicos ofrecen análisis críticos al igual que una asistencia pragmática. El dinamismo es caracterizado por la diferenciación y la politización: Las instituciones se distinguen entre sí y se distancian de los modelos estadounidenses, a medida que se cuestionan los valores occidentales y se crean enfoques indígenas.

¿Qué es la educación liberal y dónde es ofrecida?

La educación liberal es más fácil de definir por lo que no es: ofrece una alternativa a la educación especializada y profesional a nivel postsecundario. A veces equiparada erróneamente con la educación general, sus características principales incluyen un conocimiento multidisciplinario integral, junto con el fomento de cualidades intelectuales como el pensamiento crítico, la comunicación, la creatividad, el uso del aprendizaje, la resolución de problemas y la responsabilidad social. Las pedagogías son interactivas y centradas en el estudiante. Estas características prevalecen en las culturas, las naciones y las regiones que adoptan la filosofía, lo que sugiere un acuerdo universal sobre las prácticas fundamentales. Estas características no están inherentemente politizadas, pero el término “liberal” tiene connotaciones de libertad y elección, valores que no se aceptan en todo el mundo. De ahí la polémica.

Según la definición anterior, se han identificado más de 200 sedes y carreras fuera de Estados Unidos, frente a las 100 de principios de siglo. El aumento se puede atribuir a la expansión general y la continua diferenciación en el sector terciario, con un crecimiento principalmente, pero no del todo, en Asia, con China a la cabeza. También se han iniciado gestiones en lugares tan diversos como Argentina, Alemania, Ghana y los Emiratos Árabes Unidos, con campus o carreras que ahora se encuentran en aproximadamente 60 países. Gran parte de este crecimiento ha sido influenciado explícitamente por Estados Unidos, mientras que otras gestiones hacen referencia a las tradiciones europeas, musulmanas o confucianas, o afirman ser innovaciones modernas. Al mismo tiempo, una cantidad de instituciones ha cerrado o discontinuado sus focos de educación liberal, por lo general debido al liderazgo, la política y/o las finanzas.

Este dinamismo y crecimiento en el sector ha generado una explosión de publicaciones académicas. La nueva investigación está abordando problemas polémicos sobre el propósito y la política, ya que la educación liberal se encuentra incluso en regímenes antiliberales. Los estudios de casos comparativos revelan la naturaleza de la diferenciación entre y dentro de las naciones, y los estudios de la actividad en la sala de clases abordan cómo nutrir las cualidades mentales asociadas con la educación liberal. El acceso y la asequibilidad siguen siendo temas clave de investigación y formulación de políticas.

Tendencias contradictorias: convergencia y diferenciación

Incluso con el fuerte aumento de las carreras en el último tiempo, la educación liberal no superará a la educación terciaria especializada en el corto plazo. Sin embargo, el impacto puede ser analizado gracias a los números y la visibilidad. Al agregar la educación liberal a sus conjuntos de ofertas postsecundarias, los sistemas nacionales se están volviendo más parecidos entre sí, es decir, convergentes. Los numerosos estudios de caso publicados revelan que esto no es educación liberal solo de nombre: los profesionales describen esfuerzos genuinos para enseñar de manera diferente, beneficiarse de las experiencias de los educadores en otros lugares y posicionar a sus estu-

Resumen

En este artículo, se define la educación liberal mundial, se resumen las tendencias globales y regionales y se evalúan los problemas clave actuales, como la politización y el impacto de la pandemia. Se argumenta que la decreciente influencia de Estados Unidos en la geopolítica global ha resultado en la aceleración de los esfuerzos indígenas, como también en enfoques innovadores para integrar lo mundial y lo local.

Incluso con el fuerte aumento de las carreras en el último tiempo, la educación liberal no superará a la educación terciaria especializada en el corto plazo

diantes para el éxito, definido en términos generales. A nivel mundial, la convergencia también se ha intensificado por las gestiones para crear alianzas mundiales o redes internacionales de instituciones de humanidades. Sin embargo, estas adaptaciones globales están siendo reemplazadas cada vez más por convergencias y diferenciaciones regionales.

Académicos y profesionales utilizan terminología geopolítica para distinguir las interpretaciones de la educación liberal que se encuentran en todo el mundo. Tres regiones, definidas a grandes rasgos, dominan el discurso: Europa, Asia y Estados Unidos. Estos descriptores geopolíticos se encuentran en títulos de libros y artículos, así como en asociaciones profesionales, redes y blogs con nombres regionales. Las convergencias regionales pueden describirse de la siguiente manera:

- el “resurgimiento” europeo está al servicio de las élites, con objetivos de excelencia y tradición. Son típicos una orientación de investigación y múltiples idiomas. El programa Erasmus ha publicado una guía.
- El enfoque asiático es utilitario e internacional, al servicio de las economías que necesitan pensamiento empresarial, creatividad y adaptabilidad global. La investigación sobre estas innovaciones está floreciendo.
- La interpretación estadounidense es democrática e inclusiva, con la impugnación, el arraigo y la diversidad como elementos constitutivos. Las afirmaciones de dismisión son debatidas extensamente.

En particular, las interpretaciones europeas y asiáticas ocurren dentro de los límites de sus regiones geográficas. En contraste, la educación liberal explícitamente como “estilo americano” existe tanto fuera como dentro de Estados Unidos. Estas instituciones de estilo estadounidense fuera de Estados Unidos son exportaciones directas: intentos de replicar la educación liberal estadounidense, respaldadas por estructuras estadounidenses (en términos de acreditación, acuerdos de cooperación, financiamiento) y diseñadas para promover los ideales estadounidenses. Dichas instituciones se encuentran en varias categorías: universidades e institutos autodenominados “estadounidenses”, que se encuentran en 50 países; los que cuentan con acreditación de agencias estadounidenses y campus/sociedades preeminentes. Varios de estos puestos de avanzada estadounidenses se han convertido en focos políticos, como se describe a continuación.

Con o sin esta influencia, y sin importar la región geográfica, la educación liberal en todo el mundo se ha diferenciado cada vez más a nivel de institución/carrera. La variedad es aparentemente ilimitada y puede reflejar las prioridades nacionales, las pasiones de los fundadores o las experiencias previas del profesorado, el personal y/o de las familias. Como ejemplo adicional de la variabilidad, la educación liberal se integró en universidades de investigación (Hong Kong, Países Bajos), se creó como un proyecto piloto dentro de estructuras estatales actuales (Argentina, China), surgió de tradiciones religiosas (Indonesia, Israel) o comenzó de forma independiente (Ghana, Italia). Los enfoques curriculares también son numerosos, por ejemplo, desde grandes libros hasta investigaciones sobre el cambio climático, desde los idiomas y las culturas globales hasta el liderazgo ético, y muchos más. Esta diversidad ilustra la maleabilidad de la educación liberal en la práctica, dado un conjunto compartido de características principales.

Mayor controversia y politización

Más una filosofía que un modelo prescriptivo, los ideales de la educación liberal se han asociado durante mucho tiempo con occidente, en particular las creencias sobre la libertad académica y la participación democrática que prevalecen en Estados Unidos. Sin embargo, a medida que prolifera la educación liberal y se modifican los equilibrios globales de poder, estos valores occidentales están siendo cuestionados. Varios cambios recientes preeminentes han llamado la atención mundial sobre el sector: la sorprendente disolución de la asociación Yale-NUS (descrita en el artículo de Hoe Yeong Loke en esta edición), la expulsión rusa de una carrera de Bard College (EE. UU.), la reubicación de la Universidad Centroeuropa de Hungría a Berlín, y el cierre abrupto de la Universidad Americana de Afganistán. La estrechez del espacio chino con respecto a los intercambios Fulbright y los Institutos Confucio también ha generado preocupación y controversia, no limitada a la educación liberal. A medida que los regímenes políticos autoritarios ganan terreno, la educación liberal se ve afectada.

Sin embargo, si bien estos retiros de la colaboración estadounidense son notables, de ninguna manera son universales. NYU Abu Dhabi está celebrando con entusiasmo su décimo aniversario, la asociación Duke Kunshan en China sigue siendo sólida y la Universidad Fulbright en Vietnam, apoyada por Harvard, parece imprescindible. Las nuevas asociaciones siguen siendo asesoradas, especialmente en Nepal y Sicilia, por expertos de universidades estadounidenses y veteranos de otras gestiones globales. Con la disminución de la influencia estadounidense, es cada vez más común reco-

nocer la intención de adaptar la educación liberal con estilo estadounidense a las circunstancias locales. A algunos defensores mundiales les gustaría crear una nueva terminología (sin el término "liberal") debido tanto a sus connotaciones políticas como a su falta de claridad. El filántropo George Soros está adoptando un enfoque análogo, financiando la Red Universitaria de Sociedad Abierta con Bard y sus socios internacionales de educación liberal, con el objetivo explícito de "contrarrestar la polarización mediante el fomento de la colaboración mundial en investigación y educación para evaluar problemas desde diferentes perspectivas".

Tal evolución en las interpretaciones y la nomenclatura es anticipada en las teorías de la transferencia educativa que afirman que las ideas y las prácticas que provienen de otros lugares eventualmente son adjudicadas (y autóctonas) por la cultura prestataria. Además, este desarrollo indica que el sector en general es sólido: puede adaptarse de manera creativa y relativamente rápida. Al mismo tiempo, la reacción política fue tal vez inevitable, dado el creciente autoritarismo en el mundo y la disminución del poder de Estados Unidos.

El aumento de la controversia y la politización no es el único desafío que enfrenta el sector de la educación liberal mundial. La evaluación completa debe tener en cuenta la pandemia del COVID-19: con la movilidad estudiantil en gran medida limitada, las carreras que dependían de los estudiantes extranjeros han perdido ingresos y han tenido que realizar recortes. Las restricciones de viaje han estimulado el interés en las opciones locales, lo que ha dado lugar a un aumento de matrículas no previstas en determinados entornos. Las adaptaciones pandémicas también estimularon la apreciación del aprendizaje híbrido y en línea, poniendo así a prueba a las instituciones y las carreras diseñadas en torno a la experiencia de la universidad residencial.

En conclusión, la educación liberal está firmemente establecida como un fenómeno mundial con inversión continua, interés académico e innovación. Varios cierres preeminentes no serán suficientes para interrumpir todo el sector, ya que las instituciones y las carreras globales están dispersos, son variables y están interconectados. La resistencia al cambio es inevitable e informativa, manteniéndonos a todos al tanto de los peligros neonacionalistas y la inmensa sombra de China. ▲

Mary-Ellen Boyle es profesora asociada de administración en la Universidad Clark, Worcester, EE. UU. Correo electrónico: mboyle@clarku.edu.

La próxima ola de humanidades en India

Pushkar

Hay indicios claros de que el sector de la educación superior de India iniciará una ola de humanidades en la década de 2020. Esto es evidente por el éxito de universidades como la Universidad de Ashoka y el surgimiento de varias otras instituciones privadas similares que enfatizan la educación en humanidades e incluso ofrecen títulos de licenciatura en humanidades. Las señales también son visibles en iniciativas recientes de algunas de las principales instituciones públicas del país, como sedes selectas de los Institutos Indios de Tecnología (IIT), los Institutos Indios de Tecnología de la Información (IITI) y de los Institutos Indios de Administración (IIA), que presentan nuevas carreras que mezclan cursos en sus áreas principales de ingeniería y administración con cursos de humanidades.

El IIT de Bombay ha presentado una carrera única de humanidades, ciencia e ingeniería (HCI). El IIT de Delhi ofrece una licenciatura en informática y ciencias sociales. El IIM de Bangalore pronto comenzará una carrera de pregrado en humanidades. Si bien todas estas iniciativas señalan la llegada de una ola de humanidades en India, ninguna es más importante que las recomendaciones hechas en la Política Nacional de Educación (PNE) 2020, que ha legitimado eficazmente la tendencia de las humanidades. Y aunque la PNE 2020 no lo establece de forma explícita como tal, es bastante evidente a partir de la versión preliminar del documento de 2019 que los legisladores del país

Resumen

Es probable que el sector de la educación superior de India sea testigo de una ola de humanidades en la década de 2020. La Política Nacional de Educación 2020 enfatiza la educación multidisciplinaria como el camino a seguir. También se espera que esto impulse la empleabilidad de los egresados universitarios. Sin embargo, no sucederá sin un conjunto mayor de reformas en todo el sector de la educación superior, en áreas como la administración, las estructuras regulatorias, la autonomía institucional y otras, para mejorar la calidad general de la educación universitaria.

esperan que un mayor énfasis en las humanidades, entendidas principalmente como educación multidisciplinaria, mejoren las bajas tasas de empleabilidad de los egresados universitarios.

La PNE 2020 y las humanidades

Las universidades de India por tradición han ofrecido títulos universitarios de tres años con especialización en una disciplina, sin ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tomar una cantidad suficiente y variedad de cursos externa a la disciplina. Esto significa que, al obtener un título universitario, los estudiantes adquirieron un conocimiento profundo en una área temática y casi ninguno en otras, a menos que lo hicieran por su cuenta. La PNE 2020 tiene como objetivo reemplazar el sistema actual con una educación multidisciplinaria de cuatro años.

En su sección sobre educación superior, la PNE 2020 identifica “una separación estricta de disciplinas, con una especialización temprana y un flujo de estudiantes en áreas de estudio restringidas” como uno de los principales problemas en la educación superior. Como solución, “prevé una revisión completa y una revitalización del sistema de educación superior”, como “avanzar hacia una educación de pregrado más multidisciplinaria”. Tal cambio es justificado al citar los ejemplos de las universidades antiguas de India, como Takshashila y Nalanda, y una extensa publicación interdisciplinaria. En este sentido, enfatiza que el “conocimiento de muchas artes o lo que en los tiempos modernos a menudo es llamado como ‘humanidades’ (es decir, una noción liberal de las artes) debe volver a la educación india”.

Además, la PNE 2020 afirma que se necesita “una educación holística y multidisciplinaria para llevar al país al siglo XXI y a la cuarta revolución industrial”, y pide que todas las instituciones de educación superior se vuelvan multidisciplinarias para el año 2040, para que los estudiantes de ingeniería tomen más cursos de humanidades, mientras que los estudiantes de artes y humanidades aprenden más ciencias.

Desde que el gobierno aprobó la PNE 2020 en medio de la pandemia del COVID-19, las administraciones centrales y estatales han tardado un tiempo en comenzar a aplicar sus recomendaciones, incluida la educación multidisciplinaria. Por ejemplo, un grupo de trabajo de 18 miembros, designado por el Estado de Maharashtra y el destacado científico Dr. R. A. Mashelkar, presentó recientemente su informe, incluido un cronograma para la aplicación de varias recomendaciones de la PNE 2020.

¿Por qué las humanidades?

Uno de los principales desafíos de la educación superior india en la actualidad es ofrecer una educación masiva de calidad razonablemente buena al número considerable y cada vez mayor de estudiantes universitarios, para que puedan obtener un empleo. La cantidad de estudiantes aumentó de 30,2 millones en 2012-2013 a 38,5 millones en 2019-2020 y, de manera preocupante, la tasa de empleabilidad de los egresados universitarios se ha mantenido por debajo del 50%.

Si bien la PNE 2020 no reconoce que una de las principales razones para recomendar la educación multidisciplinaria es mejorar la empleabilidad de los estudiantes, la versión preliminar del documento de 2019, mucho más larga y detallada, lo hace en varias ocasiones. Por ejemplo, establece que “el propósito de una educación con humanidades no es prepararse para el primer trabajo, sino también para el segundo trabajo, el tercero y los próximos. Con la futura cuarta revolución industrial y el escenario laboral que cambia rápidamente, una educación con humanidades es más importante y útil para el empleo más que nunca”.

El Informe de Habilidades 2021 del país ofrece información interesante sobre las tasas de empleabilidad de los titulados universitarios en el sistema actual. Solo 45,9% de los egresados universitarios se consideran empleables, de los cuales los titulados en ingeniería son los más empleables con un 46,8%, seguidos por los titulados de máster en administración con un 46,6%. Sin embargo, solo el 12,6% de los estudiantes de pregrado están en ingeniería y tecnología. Curiosamente, a los egresados de artes no les va mal en comparación con los que tienen títulos en ingeniería o comercio. El 40,3% de los titulados en artes son empleables, mucho más que los de ciencias, cuya empleabilidad es del 30%. Estas cifras son importantes porque 32,7% de todos los estudiantes de pregrado están matriculados en artes/humanidades/ciencias sociales, en comparación con el 16% en ciencias y el 14,9% en comercio.

La mayor empleabilidad de los estudiantes con títulos en artes es un buen augurio para la población joven de India y más aún si ésta continúa mejorando. Al mismo tiempo, parece que los estudiantes de ciencias podrían beneficiarse al tomar más cursos de humanidades.

Sin embargo, con menos del 50% de los titulados universitarios considerados em-

La PNE 2020 afirma que se necesita "una educación holística y multidisciplinaria para llevar al país al siglo XXI y a la cuarta revolución industrial"

pleables, India se enfrenta a una profunda crisis. Si bien las cifras de empleabilidad han aumentado unos pocos puntos porcentuales del 37,2% en 2015 a poco menos del 50% en la actualidad, siguen siendo decepcionantes.

El verdadero desafío: mejorar la calidad de la educación

El tema central en la educación superior del país no es si (o cómo) las humanidades pueden mejorar la empleabilidad o llevar a India al siglo XXI, sino si se pueden tomar medidas específicas para que las universidades indias mejoren la calidad de la educación en todos los ámbitos, lo que a su vez sin duda mejoraría la empleabilidad de los titulados. Por ejemplo, es bastante irrazonable pensar que la empleabilidad del 70% de los titulados en ciencias considerados desempleados aumentará significativamente si toman algunos cursos de humanidades.

Si bien el giro hacia la educación multidisciplinaria es loable, será insuficiente para impulsar en gran medida las tasas de empleabilidad. La empleabilidad solo mejorará con un conjunto más general de cambios que incluyen una mejor administración de las universidades, reformas en las estructuras normativas, una autonomía institucional, una contratación de profesores mejor calificados, entre otros. Por supuesto, dichas reformas son recomendadas en la PNE 2020. Por ejemplo, el documento establece que “la Junta de Gobernadores de una institución estará facultada para administrar la institución sin interferencia externa, hacer todos los nombramientos, incluidos el de director de la institución, y tomar todas las decisiones relativas a la administración”. Sin embargo, cualquiera que esté remotamente familiarizado con el funcionamiento real y la administración de las universidades públicas sabe lo improbable que es que el nombramiento de los rectores quede libre de interferencias políticas. Nadie debería hacerse la ilusión de que las cosas cambiarán porque la PNE 2020 así lo dice.

En ausencia de cambios profundos y fundamentales en términos de cómo se administran las universidades indias, la ola de humanidades que se avecina prometerá mucho, pero brindará mucho menos a los estudiantes universitarios de India. ▲

El Dr. Pushkar es director y jefe ejecutivo del Centro Internacional Goa (CIG), Dona Paula, Goa, India. Correo electrónico: pushkar@incentgoa.com. Estas son sus opiniones.

El cierre de Yale-NUS College: razones confusas, pero con consecuencias claras

Hoe Yeong Loke

La Universidad Nacional de Singapur (NUS) anunció a fines de agosto de 2021 que Yale-NUS College se fusionaría con el programa de becarios universitarios de la NUS, un programa académico de pregrado muy parecido a una universidad de honor en los Estados Unidos, para formar una nueva universidad para el año 2025. Casi todo el mundo ha comprendido que esto es un cierre de facto de la primera y única universidad de humanidades de Singapur, sobre todo con la Universidad de Yale que se retira de toda actividad. Todo el asunto nos ha dejado con una falta de claridad y una sensación de sorpresa.

Tres sorpresas del caso

La primera es la conmoción de por qué una institución tan exitosa pronto dejará de existir. Tal éxito podría medirse en cualquier número de métricas, desde la empleabilidad de los titulados hasta el legado que sería la envidia de las universidades de humanidades en Estados Unidos que son cientos de años más antiguas. Lo anterior es un ejemplo de "autoinmolación institucional", como lo expresó un crítico.

Lo otro llamativo fue la forma caótica en que se anunció el cierre. El presidente de Yale-NUS College dijo que estaba “atónito y estupefacto” cuando se le contó la decisión de cerrar su institución como un hecho consumado, a último momento. La

Resumen

Mucho se ha dicho sobre la libertad académica y la sostenibilidad financiera como las razones del cierre de Yale-NUS College, la muy elogiada universidad de humanidades de Singapur, pero estas razones no son creíbles. En 1980, en Singapur, ocurrió un cierre universitario similar, el cual puede aportar con algunos indicadores, aunque solo sea en términos de qué esperar ahora.

No se ha anunciado
públicamente ninguna
explicación convincente por
el cierre

reacción del cuerpo estudiantil ha sido mayor de lo que nadie había previsto. Están agraviados por la clara falta de consulta, o incluso de cualquier advertencia, sobre el cierre de su institución. Muchos de ellos se sienten estafados, ya que han renunciado a puestos en universidades prestigiosas en el extranjero por estar en Yale-NUS College. Pronto tendrán que nombrar a una universidad desaparecida en sus CV para ingresar al mercado laboral. Todo esto no encaja con las percepciones de control y orden de Singapur; cualquiera que sea la opinión que uno tenga de la política de dicho país.

Quizás lo más sorprendente es que aún no se ha anunciado públicamente ninguna explicación convincente por el cierre. Sin duda, han surgido preocupaciones por la falta de libertad académica en el país. También se citó mucho la sostenibilidad financiera de un formato de educación de élite, que implica un bajo porcentaje de alumnos por profesor.

Sin embargo, estas explicaciones demuestran que las autoridades singapurenses, típicamente omniscientes, no tenían ni idea de lo que implicaría una educación en humanidades cuando se embarcaron en una asociación con la Universidad de Yale. También es difícil creer que permitirían que el proyecto se desarrollara tan espectacularmente como lo ha hecho. Esto ha llevado a Scott Anthony de la Universidad Tecnológica de Nanyang, en su artículo para Times Higher Education del 10 de septiembre de 2021, a indicar las razones de la "formación del imperio administrativo" dentro del aparato de la NUS como una explicación más plausible detrás de la controversia.

¿Libertad académica, activismo estudiantil?

En 2019, se canceló un curso sobre la disidencia y la libertad de expresión en la universidad impartido por un dramaturgo de Singapur, según carecía de "rigor académico" y planteaba "riesgos legales" para los estudiantes. Se consideró que su curso incentivaba a los estudiantes a protestar. Aquellos que afirman que la libertad académica fue la razón detrás del cierre de Yale-NUS College citan habitualmente este incidente. Sin embargo, una conversación por Skype con el activista prodemocrático de Hong Kong Joshua Wong, como parte de un evento organizado por estudiantes en la universidad en 2017, transcurrió sin incidentes, y podría decirse que fue mucho más controvertida que cualquier curso universitario sobre disidencia y libertad de expresión. Otra conversación por Skype con Wong realizada por un activista de Singapur como parte de un congreso público (es decir, fuera de Yale-NUS College) llevó a este último a los tribunales con cargos de organizar una "asamblea pública" sin permiso.

Es comprensible cómo los temores de una restricción de la libertad académica, y la libertad de expresión en general, han ganado fuerza desde entonces. Aproximadamente un mes después de que se anunciara el cierre de Yale-NUS College, la gran mayoría de los parlamentarios aprobó la Ley de Interferencia Extranjera (Contramedidas), que prescribe altas multas y penas de prisión para aquellos que "engañan a los singapurenses sobre temas políticos". Partes de la comunidad académica han expresado su preocupación de que la nueva ley está redactada de manera tan general como para afectar posibles actividades académicas tan inocuas y presentar investigaciones en congresos en el extranjero.

A los estudiantes de Yale-NUS College se les ha otorgado mucha más libertad en el activismo político que a sus compañeros de la propia NUS, como parte de la realización del ideal de libre investigación intrínseco a una educación en humanidades. Pero ha habido un tira y afloja perceptible entre los poderes fácticos, con respecto a los tipos de libertades y activismo estudiantil que serían tolerados en Yale-NUS College.

¿Sostenibilidad financiera?

La explicación oficial del rector de la NUS y del ministro de educación es que la sostenibilidad financiera, en lugar de una represión de la libertad académica, fue la razón detrás del cierre/fusión de Yale-NUS College. La NUS también ofreció razones para mejorar el acceso a la educación en humanidades para más estudiantes y fortalecer la interdisciplinariedad. Estos argumentos han sido desacreditados por los estudiantes de la universidad. Si estas consideraciones fueran tan importantes, dicen los estudiantes, ¿por qué la administración de la NUS no ha hecho mayores esfuerzos para establecer acuerdos financieros claros o una política de admisión de estudiantes radicalmente diferente para la nueva universidad que reemplazaría a Yale-NUS?

Todo esto también choca con otros desarrollos en la educación superior de Singapur, como el anuncio, a principios de este año, de la apertura de una nueva universidad de artes, una institución privada apoyada por el gobierno y que se formará a partir de dos instituciones de artes preexistentes, que es poco probable que sea mucho más sostenible financieramente que una universidad de humanidades de primer nivel respaldada por dos universidades líderes en el mundo.

Memorias de la Universidad de Nanyang

El cierre de Yale-NUS College ha traído recuerdos de un caso similar en los anales de la educación superior de Singapur, que podría aportar con algunos consejos.

En 1980, la Universidad de Nanyang se fusionó con la Universidad de Singapur, en que los estudiantes y ex alumnos de Nanyang lo consideraron un cierre humillante por parte del gobierno. Lo anterior provocó una reacción política negativa, debido al simbolismo de la Universidad de Nanyang para la comunidad que se educó con el idioma chino en Singapur, históricamente un grupo de tendencia izquierdista y en desacuerdo con el gobierno. Se dijo que este suceso de 1980 fue una motivación clave detrás de la entrada en política del anterior líder de la oposición en el parlamento de Singapur, quien fue uno de los últimos egresados de la Universidad de Nanyang.

Esta comparación histórica quizás sea demasiado romántica. La Universidad de Nanyang representó a toda una comunidad y un electorado político en el país, mientras que la comunidad de Yale-NUS College es bastante pequeña. Pero el punto es que existe una especie de precedente, y es tentador extrapolar lo que puede significar para Yale-NUS College.

Poco después del cierre de la Universidad de Nanyang, se estableció una nueva entidad institucionalmente distinta en los mismos terrenos del campus. No se escatimaron recursos ni esfuerzos para hacer crecer la nueva institución, en primera instancia, como un instituto de ingeniería. Fue esencialmente un proyecto político del gobierno para justificar el cierre de la Universidad de Nanyang, porque habían declarado que los titulados con educación china de Nanyang tenían menores oportunidades laborales. Aquella entidad es ahora la Universidad Tecnológica de Nanyang, alabada en todo el mundo por liderar los rankings regionales y mundiales, todo logrado en menos de cuatro décadas. Mientras tanto, al exterior de Singapur, pocos han oído hablar de la "original" Universidad de Nanyang. Del mismo modo, no es inconcebible que Yale-NUS College pronto sea olvidada, mientras que su institución sucesora sea elogiada por sus logros más recientes.

La lección más importante aquí no es que tales cierres universitarios siempre serán problemáticos. Más bien, es que el alboroto quizás sea lo más mínimo que ocurra: para el público en general, desafortunadamente, hay factores en la educación superior que pesan más que la libertad académica o la identidad institucional. ▲

Hoe Yeong Loke es editor de Educación Superior en el Sudeste Asiático y en el Extranjero (HESB). Correo electrónico: hoeyeong@gmail.com.

Las opiniones expresadas en este artículo no representan los puntos de vista de ninguna institución a la que esté afiliado el autor.

Insurgencia, retirada, reinención: educación superior con fines de lucro en EE. UU.

Richard Garrett

Resumen

La historia de la educación superior con fines de lucro en Estados Unidos durante el siglo XXI abre nuevos capítulos sobre las posibilidades y los límites de los sectores con fines de lucro en los sistemas de educación superior maduros. En este artículo, se resume el impresionante aumento de la admisión con fines de lucro en Estados Unidos en la década de 2000, seguido por el retroceso regulador, el deterioro de los consumidores y una marcada disminución. Se describen cuatro posibles sucesos futuros con fines de lucro.

En algunos países, por lo general en la parte acomodada del mundo, la educación superior con fines de lucro es un oxímoron: el motivo de las ganancias es considerado incompatible con la virtud pedagógica y el bienestar de los estudiantes. La educación superior pública es la norma. Las instituciones con fines de lucro tienden a ser pocas, secundarias y especializadas. Sin embargo, en muchas economías emergentes, estas instituciones a menudo encabezan la expansión de la admisión en la educación superior, generando capacidad más allá de los medios del Estado y las organizaciones sin fines de lucro. Estados Unidos, sede del sistema de educación superior de los países acomodados por excelencia, constituye un interesante caso de estudio. En el siglo XXI, las instituciones con fines de lucro han surgido, retrocedido y están en medio de la reinención.

En el año 2000, estas instituciones de educación superior en Estados Unidos, dominadas por pequeños proveedores regionales que ofrecen carreras sin título y a corto plazo, matricularon al 6% de los estudiantes universitarios de la nación. Para 2010, las matrículas de pregrado en instituciones con fines de lucro se habían triplicado a unos 2,1 millones de estudiantes, muchos de ellos matriculados en carreras de licenciatura.

¿Qué cambió?

Las organizaciones con fines de lucro detectaron poblaciones desatendidas (adultos que trabajaban con una presión económica y social por la falta de un título) y les ofrecieron una carrera conveniente y orientada a un campo. Muchos institutos y universidades convencionales también sirvieron a estas personas, pero por lo general como una actividad secundaria para los estudiantes tradicionales. Las instituciones con fines de lucro, que gastaron muchas veces más que las sin fines de lucro en marketing y efectuaron tácticas de ventas a veces de alta presión, avanzaron con instalaciones y clases dedicadas por las tardes y los fines de semana, y fueron las más rápidas en darse cuenta del potencial de la educación en línea. Las instituciones más ambiciosas también se trasladaron a la educación de postgrado, ofreciendo títulos flexibles de magíster y doctorado a aspirantes a profesionales en campos menos tradicionales, como comercio, TI, educación y enfermería.

La consolidación produjo corporaciones de miles de millones de dólares, algunas son cotizadas en la bolsa como Apollo Group y DeVry, y ganancias importantes. El levantamiento de las prohibiciones sobre la ayuda financiera federal para estudiantes en instituciones totalmente a distancia y la relajación de las restricciones en la compensación de incentivos para los reclutadores de estudiantes desató las energías comerciales. Las instituciones con fines de lucro explotaron las reglas de ayuda estudiantil que no fueron diseñadas pensando en las corporaciones gigantes, y la bonanza atrajo a algunos malos actores. El hecho de que los estudiantes, no las instituciones, fueran los responsables de pagar los préstamos estudiantiles federales aisló a éstas con fines de lucro de los riesgos posteriores de matricular a un límite de estudiantes.

A medida que la primera década del siglo llegaba a su fin, en medio de la Gran Recesión, el sector con fines de lucro cobraba impulso. Fomentado por algunos expertos y funcionarios convencidos de que la educación superior convencional necesitaba un cambio, el sector con fines de lucro se posicionó como importante y receptivo durante una recesión económica. Para 2010, las instituciones con fines de lucro habían saltado al 13% de la matrícula total en la educación superior de EE. UU. Estas organizaciones parecían estar preparadas para un mayor crecimiento y muchas instituciones sin fines de lucro temían por sus ingresos y su participación en el mercado.

Recesión

Sin embargo, para 2019, la educación superior con fines de lucro en EE. UU. era una sombra de lo que era antes. La promesa con fines de lucro (sólidos resultados de aprendizaje y carrera para estudiantes no tradicionales y presionados por el tiempo) comenzó

a desmoronarse a medida que el impulso de las matrículas se traducían en altas tasas de deserción, calidad cuestionable y escepticismo de los empleadores. Muchos estudiantes vulnerables, concentrados entre las minorías subrepresentadas, quedaron abandonados sin poder mostrar sus capacidades, con créditos difíciles de transferir y un montón de deudas. Se descubrieron casos de fraude.

El retroceso regulador federal bajo la administración de Obama agravó el cambio, endureciendo las reglas de ayudas estudiantiles, complicando los modelos comerciales con fines de lucro y estableciendo un margen más alto para los resultados de los estudiantes, a menudo mediocres. Se sometió a un mayor escrutinio federal a la organización que acreditaban a varias de las organizaciones grandes y volátiles con fines de lucro. Varios de los principales actores con fines de lucro, incluidos Corinthian College, ITT y Education Management Corporation, colapsaron bajo la presión, lo que amargó el sentimiento de los consumidores y los medios y perjudicó la marca de la educación superior con fines de lucro.

La recuperación económica que batió récords entre el final de la Gran Recesión y la pandemia del COVID-19, que llevó el desempleo a mínimos históricos, alejó aún más el mercado de estudiantes universitarios adultos. La admisión de adultos en carreras de pregrado cayó un 20% en menos de una década a pesar de una población subyacente estable.

Las organizaciones con fines de lucro se enfrentaron a una competencia más dura con las sin fines de lucro. Celosos del éxito de las instituciones con fines de lucro y conscientes de una sequía inminente de estudiantes de edad tradicional impulsada por la baja de las tasas de natalidad, muchos institutos y universidades sin fines de lucro adaptaron aspectos de las reglas con fines de lucro. Lo que alguna vez fueron sellos distintivos del excepcionalismo con fines de lucro (políticas amigables para adultos, marketing digital, títulos en línea), fueron generalizados. A fines de la década de 2010, las instituciones en línea más grandes orientadas a los adultos ya no eran la Universidad de Phoenix y la Universidad Ashford con fines de lucro, sino que la Universidad Western Governors y la Universidad del Sur de Nuevo Hampshire sin fines de lucro.

Las divisiones superiores con fines de lucro centradas en títulos de licenciatura vieron reducir a la mitad las matrículas de pregrado a menos de 600.000, y las instituciones de división inferior se redujeron a menos de 200.000 estudiantes. La admisión de estudiantes de postgrado en instituciones con fines de lucro también disminuyó, pero de manera más modesta. Las instituciones con fines de lucro con un número importante de estudiantes de postgrado estuvieron menos implicadas en los excesos de reclutamiento y los dolores de cabeza reputacionales que sufrieron muchos de los mayores proveedores de pregrado.

¿Qué viene ahora?

Se destacan cuatro trayectorias. La primera son las conversiones sin fines de lucro. Varias de las instituciones grandes con fines de lucro decidieron que este tipo de estatus era una debilidad inherente. En algunos casos, en particular la Universidad del Gran Cañón, la institución con fines de lucro se dividió en una sin fines de lucro y en otra con servicios con fines de lucro. En otras, como lo que fue la Universidad de Kaplan y lo que ahora es Purdue Global, la institución con fines de lucro fue vendida por un monto nominal a una importante universidad pública con una parte con fines de lucro y con un contrato de servicios a largo plazo. El tiempo dirá si los reguladores o los estudiantes aceptan por completo estos cambios y la magnitud de la transformación genuina de la marca.

La segunda es un pivote de capital privado en el negocio de la administración de programas en línea (OPM, por sus siglas en inglés). Las empresas de OPM, como 2U y Wiley, se asocian con instituciones sin fines de lucro para desarrollar y ofrecer carreras en línea. La unión de las marcas universitarias convencionales y las operaciones comerciales, en un modelo de porcentaje de ingresos, ofrece a los inversores una posición en el mercado de la educación superior sin exposición mayorista a la contratación ni a la admisión.

En tercer lugar, una variación del modelo de la OPM es alejarse del énfasis de los títulos de las instituciones con fines de lucro y de la OPM hacia las carreras sin título. Coursera, y ahora edX bajo 2U, las grandes plataformas MOOC de EE. UU., están formando negocios que ayudan a las principales universidades sin fines de lucro a crear, comercializar y ofrecer programas de certificación de bajo costo, sin créditos y en línea. El alcance global compensa los bajos márgenes. Las vías de crédito son un intento de vincular el dinamismo sin títulos con las carreras de las universidades asociadas.

La trayectoria final es menos clara: la reinención directa al consumidor por parte de las instituciones de educación superior con fines de lucro. Se ha producido una mayor consolidación, como la combinación de la Universidad Capella y la Universidad Strayer o la adquisición de la Universidad Walden por parte de Adtalem Global Education.

Sin embargo, para 2019, la educación superior con fines de lucro en EE. UU. era una sombra de lo que era antes

Richard Garrett es director de investigación de Eduventures (Encoura), EE. UU. Correo electrónico: rgarrett@eduventures.com.

La educación basada en competencias, la simplificación de la evaluación previa del aprendizaje y la personalización del desarrollo de capacidades de los estudiantes han ganado terreno en varias instituciones, duplicando el mantra con fines de lucro de velocidad, valor y servicio al cliente. La Universidad de Chamberlain, ahora la escuela de enfermería más grande del país y también parte de Adtalem, se esfuerza por combinar cantidad y calidad, como lo demuestran las tasas de aprobación superiores al promedio en el examen nacional de enfermería. Los organismos híbridos aún por definir de campus y educación en línea son debatidos en varias instituciones con fines de lucro.

En 2020, cuando la pandemia hizo que la educación en línea fuera el predeterminado para la mayoría de los estudiantes, la admisión con fines de lucro en EE. UU. aumentó por primera vez en casi una década. La experiencia con fines de lucro en el espacio en línea de repente fue una ventaja, ya que muchas organizaciones sin fines de lucro lucharon con el "aprendizaje remoto de emergencia". Este impulso puede ser de corta duración, pero lo que está claro es que permanecerán los actores comerciales en la educación superior de EE. UU. Mientras el acceso, el costo y la calidad (desafíos para los sistemas de educación superior universales en todo el mundo) sigan siendo puntos de fricción en el sistema estadounidense, el afán de lucro será una fuente de nuevas ideas: buenas, malas e indiferentes. Queda por ver si 2010 se mantendrá como el auge de la educación superior con fines de lucro en Estados Unidos, en términos de admisión y participación de mercado. ▲

Llegar para quedarse: la posición de Estados Unidos en la competencia internacional por el talento de CTIM

Jack Corrigan y Remco Zwetsloot

Resumen

Hoy en día, Estados Unidos es el destino principal para los estudiantes extranjeros que buscan un título de doctorado en campos de CTIM. Contrariamente a algunas afirmaciones, la gran mayoría de estos estudiantes eligen quedarse en el país después de titularse. Esta capacidad de atraer y retener a los mejores talentos le da a Estados Unidos una ventaja importante. Sin embargo, el país corre el riesgo de perder esta ventaja si no reforma su proceso de inmigración para mantenerse al día con otros países.

Los estudiantes extranjeros de postgrado se encuentran entre los migrantes más móviles y altamente calificados del mundo, y la demanda de su experiencia está creciendo a medida que las tecnologías emergentes remodelan el escenario económico y de seguridad del mundo. Estados Unidos sigue siendo uno de los principales destinos para estos académicos, ya que cada año otorga decenas de miles de doctorados en campos de CTIM a ciudadanos extranjeros.

Al contrario de los temores de un "éxodo inverso de profesionales", la investigación señala que una gran mayoría de estos estudiantes se quedan en Estados Unidos después de titularse, fundando empresas prometedoras, fortaleciendo el ecosistema de innovación nacional y contribuyendo a la sociedad en general. Sin embargo, sin reformas a su sistema de inmigración, Estados Unidos corre el riesgo de que estos expertos se vayan a otros países en el futuro.

Los estudiantes extranjeros de doctorado de CTIM en Estados Unidos

Los países que esperan liderar industrias de alta tecnología como la inteligencia artificial (IA), la microelectrónica y la biología sintética deben tener acceso a una fuerza laboral robusta y bien capacitada. Los doctorados representan una parte pequeña pero crítica de ese grupo de talentos, liderando los esfuerzos de investigación que amplían los límites de sus respectivos campos y educando a la próxima generación de científicos, tecnólogos y empresarios.

Hoy en día, muchos de los mejores y más brillantes posibles doctores de todo el mundo acuden en masa a las universidades estadounidenses, donde constituyen un

porcentaje importante de los doctorados del país. Entre 2000 y 2017, aproximadamente 208.000 extranjeros se titularon de universidades estadounidenses con un doctorado en campos de CTIM (ciencias de la vida, ciencias físicas, ciencias médicas, informática, matemáticas e ingeniería), lo que representa casi el 42% de los doctorados en CTIM durante dicho periodo. Alrededor de dos tercios de estos estudiantes extranjeros provienen de solo cinco países y regiones: China (36%), India (14%), Irán (6%), Corea del Sur (5%) y la Unión Europea (5%).

Los ciudadanos extranjeros tienen muchas más probabilidades de obtener títulos de CTIM que sus contrapartes estadounidenses: alrededor del 70% de los estudiantes extranjeros de doctorado estudian una carrera de CTIM en comparación con solo el 34% de los estudiantes nacionales. En ciertos campos, como informática, ingeniería y matemáticas, los estudiantes extranjeros constituyen constantemente la mayoría de la clase nacional que se titula.

Los titulados extranjeros de CTIM tienden a quedarse en Estados Unidos

En los últimos años, la gran cantidad de estudiantes extranjeros en el sistema universitario de EE. UU. ha fomentado la preocupación de algunos legisladores de que el país sufre un "éxodo inverso de profesionales". Creen que hoy en día muchos titulados nacidos en el extranjero, en particular ciudadanos chinos, regresan a sus países de origen y usan sus habilidades para apoyar los esfuerzos que debilitan los intereses económicos y de seguridad de Estados Unidos. Sin embargo, nosotros y nuestros colegas del Centro para la Seguridad y Tecnologías Emergentes (CSET, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Georgetown, junto con otros colaboradores, hemos descubierto que la gran mayoría de los estudiantes extranjeros permanecen en Estados Unidos mucho después de obtener sus títulos. De hecho, los estudiantes chinos de CTIM tienen más probabilidades de quedarse que casi cualquier otra categoría de estudiantes.

En términos generales, hay dos formas de medir las "tasas de permanencia" entre los ciudadanos extranjeros: las tasas de intención de permanencia, que miden cuántos estudiantes planean quedarse en Estados Unidos después de titularse, y las tasas de permanencia a largo plazo, que cuentan a los titulados que aún viven en el país después de un cierto período de tiempo. Sin embargo, independientemente de la métrica, las tasas de permanencia son altas entre los doctorados extranjeros de CTIM en Estados Unidos. Al observar los datos más recientes de la Encuesta de Doctorados Obtenidos (EDO) de la Fundación Nacional de la Ciencia (FNC), vemos que entre 2012 y 2017, la tasa de intención de permanencia en el país entre los ciudadanos extranjeros que se especializaron en CTIM fue del 82% (en comparación con el 72% de todos los titulados extranjeros). En todos los campos de CTIM, las tasas de intención de permanencia se han mantenido estables o han aumentado desde 2000.

Los datos sobre las tasas de permanencia a largo plazo demuestran que el comportamiento real de los titulados extranjeros revela sus intenciones. En un análisis del CSET de los datos de la Encuesta de Beneficiarios de Doctorado (EBD) de 2017 de la EDO, se descubrió que aproximadamente el 76% de los extranjeros que obtuvieron doctorados de CTIM de universidades estadounidenses entre 1998 y 2015 vivían en el país en febrero de 2017. Mientras que los recién titulados eran los con más probabilidades de residir en Estados Unidos, la tasa de permanencia entre los que egresaron hace 10 años o más antes de la encuesta seguía siendo de alrededor del 75%. (Un análisis inicial de las respuestas de la EBD de 2019 no demostró grandes cambios en las tasas de permanencia; un próximo informe del CSET evaluará detalladamente estos datos). Mediante un conjunto diferente de datos de titulados con doctorado que se especializan en inteligencia artificial, otro estudio del CSET reveló tasas de permanencia de cinco años superior al 80%.

Las tasas de permanencia varían en gran medida según la nacionalidad. Casi el 90% de los titulados de China e India tenían la intención de quedarse en Estados Unidos después de egresar, en comparación con alrededor del 65% al 75% de los de la Unión Europea, Canadá, Turquía y otros países. Las tasas de permanencia a largo plazo entre los titulados chinos e indios también fueron más altas que el promedio: más del 90% de los ciudadanos chinos y el 86% de los ciudadanos indios que se titularon de las carreras de doctorado de CTIM entre 1998 y 2015 residían en el país en febrero de 2017. Un primer análisis de los datos de la EBD de 2019 reveló tendencias similares.

Casi el 90% de los titulados de China e India tenían la intención de quedarse en Estados Unidos después de egresar

A futuro: ¿disminuirán las tasas de permanencia?

No está garantizado que las tasas de permanencia entre los doctorados extranjeros que estudian una carrera de CTIM sigan siendo tan altas como las de la actualidad. Las decisiones de permanecer en el país donde obtuvo un título o abandonarlo están influenciadas por varios factores, como la salud de la economía y los lazos sociales y

Jack Corrigan es analista de investigación en el Centro para la Seguridad y Tecnologías Emergentes de la Universidad de Georgetown, D. C., EE. UU. Correo electrónico: jack.corrigan@georgetown.edu.

Remco Zwetsloot es docente y administrador en el Centro de Estudios Estratégicos e Internacionales, Washington D. C., EE. UU. Cuenta de Twitter: @r_zwetsloot.

culturales con su país de origen. Sin embargo, en el contexto actual de EE. UU., es probable que dos factores disminuyan las tasas de permanencia en los próximos años: las restricciones de inmigración y el aumento de la competencia internacional por captar el talento de CTIM.

Es más probable que los titulados abandonen los países donde enfrentan grandes barreras para la inmigración, y en Estados Unidos, incluso aquellos con habilidades en demanda pueden tener problemas para establecer una residencia a largo plazo. En una encuesta del CSET de 2020 de doctores extranjeros en IA, se supo que más de la mitad de los que se fueron después de titularse mencionaron los problemas de inmigración como "extremadamente" o "algo" importantes para su decisión. Incluso entre los que se quedaron en el país, el 60% informó haber tenido dificultades con el sistema de inmigración de EE. UU. Estos desafíos se ven exacerbados para los ciudadanos chinos e indios, que representan aproximadamente la mitad de los doctorados extranjeros de CTIM, debido a los trámites según el país y los grandes retrasos.

Otros países han capitalizado estas ineficiencias en el proceso de inmigración de Estados Unidos. Por ejemplo, Canadá ha realizado un esfuerzo concertado por atraer talentos inmigrantes al otro lado de la frontera, y sus gestiones parecen estar teniendo éxito. Los observadores chinos señalan que las políticas de inmigración de EE. UU. "han brindado a China oportunidades para fortalecer sus talentos a un alto nivel". Con los retrasos y otros problemas que atascan cada vez más el sistema de inmigración de EE. UU., mientras que otros países invierten en la contratación de talentos, existe una gran posibilidad de que más doctores de CTIM educados en EE. UU. lleven sus talentos al extranjero en el futuro.

A medida que la tecnología transforma el escenario geopolítico y económico, los líderes de todo el mundo ven el talento de CTIM como un activo nacional fundamental. El presidente chino, Xi Jinping, lo ha llamado "el primer recurso" para la "innovación independiente", y la administración de Biden ha dicho que "ganar la carrera por captar el talento" es necesario para "tener éxito en un mundo competitivo". Hoy en día, una de las mayores ventajas de Estados Unidos en esta carrera son los miles de estudiantes que acuden al país todos los años para obtener un doctorado de CTIM, la mayoría de los cuales se quedan en el país mucho tiempo después de titularse. Sin embargo, en medio de acalorados debates sobre la reforma migratoria, queda por ver si Estados Unidos mantendrá o perderá dicha ventaja. ▲

Bajo amenaza: el uso de los agentes de admisión en Estados Unidos

Philip G. Altbach y Liz Reisberg

Resumen

Recientemente, el Congreso de EE. UU. aprobó una ley que, sin darse cuenta, podría haber convertido el uso de agentes para reclutar estudiantes extranjeros en una actividad ilegal. Muchas universidades dependen de agentes y reclutadores. En este artículo, se analiza la "crisis" y se argumenta que los agentes no deben ser solicitados en ningún caso.

¡Crisis! Un segmento de la comunidad de la educación superior estadounidense ha entrado en pánico por el texto de la legislación aprobada por el Congreso e incorporada a la ley el 1 de agosto. La ley, que trata sobre los beneficios de la educación y la capacitación de los veteranos, ha confundido al controvertido uso de agentes y reclutadores para aumentar las matrículas extranjeras. La Ley de Capacitación en Roles de Alta Demanda para Mejorar el Empleo de Veteranos (THRIVE) establece nuevos límites para las instituciones que reciben fondos federales, incluida, al parecer, una restricción en el "pago de comisiones o de incentivos para concretar matrículas o ayuda financiera". El texto genera una ambigüedad sobre si las universidades estadounidenses que continúen realizando pagos de incentivos a los reclutadores para la admisión de estudiantes extranjeros serían descalificadas para recibir fondos de la Ley del Plan de Rescate Estadounidense de 2021.

Si bien está prohibido pagar comisiones por la admisión de estudiantes nacionales, se ha aceptado cuando se aplica a estudiantes extranjeros. La práctica es el resultado de la comercialización de los estudios internacionales y la dependencia de los aranceles de los estudiantes extranjeros para llenar las aulas y garantizar la supervivencia financiera de un número creciente de institutos y universidades estadounidenses. Los estudiantes extranjeros han ayudado a mediar los desafíos presupuestarios causados por la disminución de las matrículas nacionales en muchas instituciones, una tendencia exacerbada por la crisis del COVID-19. En resumidas cuentas, de esto se trata.

El statu quo

Se están realizando gestiones para corregir esta aparente omisión legislativa, liderados por el Consejo Estadounidense de Educación y apoyados por todo el “plantel” de la educación superior. NAFSA: la Asociación de Docentes Extranjeros, la Asociación Nacional de Consejería de Admisión Universitaria (NACAC), el Consejo Internacional de Reclutamiento Estadounidense (un grupo de supervisión compuesto por agentes y universidades que los necesitan) y otros están presionando al Congreso, reclamando que Estados Unidos estará en desventaja competitiva en el reclutamiento de estudiantes extranjeros, ya que otros países anfitriones importantes de habla inglesa, principalmente Australia y el Reino Unido, hacen un uso intensivo de agentes. Como resultado, el 8 de octubre de 2021, se presentaron dos nuevos proyectos de ley para solucionar el problema.

Fue hace solo unas décadas que el código de ética de NACAC prohibió a las universidades miembro usar agentes. En 2013, tras un largo debate, la organización aprobó la práctica. EducationUSA y el Departamento de Estado se opusieron firmemente al uso de agentes hasta 2018, cuando la Administración Trump cambió de rumbo como parte de su estrategia de hipercomercialización para la educación superior. Ahora todos parecen estar totalmente de acuerdo. Según NAFSA, el 49 por ciento de los institutos y las universidades estadounidenses utilizan agentes. Las universidades australianas y británicas los utilizan mucho y han comercializado completamente las estrategias de reclutamiento de estudiantes extranjeros dirigidas por sus respectivos gobiernos para recurrir a los altos aranceles que se cobran a estos estudiantes para compensar los recortes presupuestarios. Sin embargo, su fuerte dependencia de los ingresos de los estudiantes extranjeros, principalmente de China e India, ha causado graves problemas, no solo debido a la pandemia del COVID-19, sino también tras el Brexit y las tensiones geopolíticas entre China y Australia. Como resultado de estas crisis, IDP, la empresa de propiedad australiana que es una de las organizaciones más grandes del mundo en la promoción de agentes, fue vendida en parte por sus dueños universitarios.

Entonces, ¿qué es lo malo de los agentes?

Este cambio en el texto de la legislación propuesta debería estimular un replanteamiento de la dependencia de los agentes. Como señaló el Consejo Estadounidense de Educación en una carta a los funcionarios de EE. UU., los agentes y los reclutadores no universitarios son recompensados por atender las necesidades de una institución. Los institutos y las universidades contratan agentes para conseguir estudiantes que pueden pagar un arancel. Las instituciones contratantes pagan comisiones por cada estudiante, por lo general un porcentaje del arancel y, a menudo, ascienden a miles de dólares. Los agentes no necesariamente tienen en mente los mejores intereses de los estudiantes: son contratados por las universidades.

Los agentes ayudan a los estudiantes a través del proceso de postulación a las universidades que los contratan y esta “ayuda” a veces incluye escribir ensayos y cartas de referencia para ellos. Hay numerosos casos de fraudes y otras trampas, hasta el punto de tener varios casos de falsas postulaciones procesadas en India y China. Así, las prácticas deshonestas son un riesgo del “sistema de agentes” extremadamente difícil de supervisar.

Gran parte del establecimiento de la educación superior, en Estados Unidos y en otros lugares, parece operar sobre la base de que los estudiantes extranjeros no se matricularán a menos que sean asesorados por agentes junto con el proceso de admisión. De hecho, puede ser necesario en algunos casos, pero cuando los agentes comerciales con el interés de enviar estudiantes a instituciones específicas también los asesoran, el resultado puede no ser el más apropiado para los estudiantes, para su fuente de financiación (la mayoría de las veces el dinero de la familia del estudiante), o incluso para la institución si el estudiante no se queda para terminar la carrera.

Finalmente, no existe un perfil bien definido para las personas que actúan como agentes de admisión, sin considerar una amplia gama de calificaciones (o la falta de ellas) que caracterizan a las personas que asumen un rol importante en el proceso de admisión universitaria. Tampoco existen criterios aprobados para evaluar o certificar su trabajo.

Philip G. Altbach es profesor investigador y docente distinguido en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: altbach@bc.edu

Liz Reisberg es asesora en educación superior internacional e investigadora docente en CIHE. Correo electrónico: reisberg@gmail.com.

Este artículo fue publicado anteriormente en Inside Higher Ed.

*Es imprescindible que los
estudiantes extranjeros
ayudados por agentes reciban
una mayor supervisión por parte
de evaluadores imparciales*

Soluciones

Son importantes las sumas pagadas por las universidades estadounidenses a los agentes. Sin requisitos de información, es imposible saber exactamente cuánto. Un estudio británico reveló que las universidades suelen pagar a los agentes el 15 por ciento del arancel del primer año por estudiante matriculado. Este dinero podría gastarse mejor en servicios directos para los estudiantes extranjeros, mejorando los sitios web de las universidades y brindando mejor información a los posibles candidatos y sus familias. Los fondos gastados en comisiones podrían usarse para agregar personal de admisiones que trabajen en el campus o que sean supervisados por la institución y así brindar una atención individualizada a los posibles postulantes. Las agencias gubernamentales como EducationUSA del Departamento de Estado de EE. UU. y el Departamento de Comercio deberían asignar mayores recursos para brindar información imparcial sobre la educación superior estadounidense a nivel local, con una mejor orientación a las universidades que pueden no aparecer en los rankings, pero que ofrecen excelentes oportunidades a los estudiantes extranjeros. Algunos de los fondos que actualmente se gastan en agentes deben ser reasignados a la ayuda financiera para estudiantes extranjeros con necesidades.

Si las universidades van a persistir en firmar contratos con reclutadores externos, entonces es imprescindible que los estudiantes extranjeros ayudados por agentes reciban una mayor supervisión por parte de evaluadores imparciales. Esta "omisión" legislativa podría haber cambiado la reforma necesaria en un sistema de admisiones que no atiende bien a los estudiantes y, sin un mejor control, continúa arriesgándose a cometer errores éticos. Sin embargo, una coalición de organizaciones de educación superior exige al gobierno a no ir en tal dirección. ▲

El financiamiento privado versus el público en la educación superior

Philip G. Altbach, Hans de Wit y Ayenachew A. Woldegiyorgis

Resumen

En varios países, el sector privado de la educación superior es cada vez más diverso e influyente. Sin embargo, no siempre ha sido el caso: el financiamiento público (estatal) y el control de la educación superior fueron, con algunas excepciones, la norma mundial. El equilibrio adecuado entre la participación estatal y la no estatal, como la financiación y el número de instituciones, tiene sus raíces en el contexto histórico del desarrollo de la educación superior en cada país en particular, moldeada por sus necesidades y recursos actuales.

En el contexto mundial actual de la educación superior masiva, y con más de 250 millones de estudiantes en 30.000 instituciones en todo el mundo (y con graves presiones financieras y de otro tipo), la participación privada (no estatal) en la educación superior es universal. De hecho, en varios países, predominan las matrículas privadas y este sector de la educación superior es cada vez más diverso e influyente. Sin embargo, no siempre ha sido el caso. Con algunas excepciones importantes, la financiación pública (estatal) y el control de la educación superior eran la norma mundial.

El cambio del financiamiento público a privado no estuvo exento de controversia y, en muchos países, continúa el debate. Algunos, una minoría cada vez menor, argumentan que solo el Estado puede brindar el alcance y la amplitud de la educación superior, y que la investigación es necesariamente responsabilidad del gobierno. Muchos argumentan que el sector privado necesariamente servirá al "mínimo común denominador" y se centrará en su propio interés en lugar del bien público. Sin embargo, la necesidad financiera ha llevado a una expansión enorme de la educación superior privada tanto sin fines de lucro como con fines de lucro en todo el mundo. América Latina, una vez dominada por las universidades públicas, ahora tiene una mayoría de matrículas privadas. De manera similar, en muchos países asiáticos, domina el sector privado, y en lugares como Japón, Filipinas, Corea del Sur y Taiwán, siempre lo ha hecho.

Para reflexionar sobre el gran aumento de la educación superior no estatal y resaltar los debates público-privados, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO dedica su edición 2021 a este tema. Se solicitó al Centro para la

Educación Superior Internacional de Boston College que comparta su visión del debate estatal-no estatal. Como parte de nuestro trabajo, le pedimos a cinco colegas que contribuyeran con casos nacionales breves. Los artículos de este número, enfocados en Argentina, Egipto, Alemania, Rumania y Vietnam, reflejan diferentes perspectivas y experiencias, pero confirman que el debate es común en diferentes contextos.

Un bien público o privado

Una pregunta importante a la que se hace referencia a menudo en el debate sobre la participación de actores no estatales en la educación superior es si la educación superior es un bien público o privado. Si bien muchos han presentado argumentos a favor de ambas partes, nadie, hasta donde sabemos, ha presentado un argumento convincente de que la educación superior debe considerarse un asunto exclusivamente privado en el que la sociedad en general o el Estado no tendrían ningún rol. Mientras tanto, el argumento inverso de que la educación superior debe ser completamente de dominio público y totalmente financiada por el Estado es igualmente inverosímil. Esta es la realidad en todo el mundo, como también se destaca en los casos en estudio.

Los componentes estatales y no estatales de la educación superior están entrelazados. Un aspecto común de esta realidad es la forma en que los recursos trascienden las fronteras entre los dos dominios. Las instituciones públicas reciben financiamiento de varias fuentes no estatales, como empresas privadas, fundaciones, donantes filantrópicos, exalumnos, etc. También tienden cada vez más a externalizar las actividades operativas y administrativas a entidades privadas. Por el contrario, las instituciones privadas (no estatales) a menudo disfrutan de varios tipos de apoyo del Estado. Las instituciones privadas por lo común pueden competir por subvenciones y contratos de investigación financiados con fondos públicos. En muchos países, disfrutan de beneficios en forma de exención de impuestos y disponibilidad de préstamos con condiciones favorables (lo que por lo general se limita a instituciones privadas sin fines de lucro). En algunos casos excepcionales, como Chile, ciertas instituciones privadas tienen derecho a recibir financiamiento directo del gobierno. Las instituciones privadas también se benefician indirectamente de los recursos públicos a través de préstamos estudiantiles y programas de ayuda financiera.

Esto refleja la dificultad de hacer una distinción clara entre los dominios estatales y no estatales en la educación superior. Lo que es ejemplificado en el caso de Rumania, donde las universidades públicas tienen opciones de doble vía (acceso gratuito y de pago con aranceles), mientras que los aranceles en instituciones privadas son considerados como menos restrictivos y son incluso menores en algunos casos en comparación con los de las instituciones públicas. Una advertencia que a menudo viene con tal contexto es, por supuesto, el tema de la calidad. En los casos en que las instituciones privadas asumen el rol de absorber la demanda, son frecuentemente criticadas por la baja calidad de la educación que ofrecen. Sin embargo, como ilustran los casos de Argentina y Rumania (y muchos otros países), la baja calidad no está limitada a las instituciones privadas. En ausencia de una inversión suficiente y mecanismos sólidos de control de calidad, las instituciones públicas también son vulnerables.

Un equilibrio apropiado entre la participación estatal y la no estatal

Los estudios de caso ejemplifican que el equilibrio adecuado entre la participación estatal y la no estatal, como la financiación y el número de instituciones, tiene sus raíces en el contexto histórico del desarrollo de la educación superior en un país en particular, ya que está moldeada por sus necesidades y recursos actuales. La tendencia es que al menos algunas instituciones emblemáticas y especializadas financiadas con fondos públicos, con la función de generar investigación y titulados que apoyen a todo el sector de la educación superior, coexistan con instituciones privadas: aunque en todo el mundo, el sector universitario de investigación está dominado en gran medida por las instituciones públicas.

En países como Vietnam, la oferta privada de educación ha sido sumamente contradictoria con la ideología estatal. Por lo tanto, la participación de actores no estatales en la educación superior ha experimentado un desarrollo gradual, desde suscitar mucho escepticismo hasta desempeñar un rol cada vez más importante en el entorno postsecundario. De manera similar, en Argentina, el debate sobre los actores no estatales en la educación superior ha evolucionado de una oposición directa a un debate sobre cuáles deberían ser sus roles. En Egipto, donde la educación superior es predominantemente pública, las instituciones privadas son consideradas actores clave para mejorar la calidad y la internacionalización. En Alemania, otro sistema en gran parte público, el debate sigue siendo de bajo perfil, ya que las instituciones privadas no son vistas como una amenaza ni como una competencia para el sector público.

El cambio del financiamiento público a privado no estuvo exento de controversia y, en muchos países, continúa el debate

Philip G. Altbach, profesor investigador y docente distinguido, Hans de Wit es profesor emérito y docente distinguido, y Ayenachew A. Woldegiorgis es investigador asociado con grado postdoctoral en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correos electrónicos: philip.altbach@bc.edu, dewitj@bc.edu y woldegiy@bc.edu.

En general, el debate sobre actores estatales y no estatales en la educación superior no apunta a la exclusividad. Hay pros y contras en ambos sectores, y con sus distintas características y funciones, cada uno contribuye a adaptar todo el sistema de la educación superior a las diversas necesidades de la sociedad. Las posiciones relativas de las instituciones públicas y privadas varían según el contexto, evolucionando junto con los requisitos ambientales.

El entorno global actual, afectado por la pandemia, la crisis económica, el cambio climático, las tensiones geopolíticas, etc., tiene consecuencias en el rol de la educación superior en general, y en los actores no estatales. Tanto las instituciones públicas como las privadas seguirán enfrentando restricciones financieras luego de las reasignaciones de recursos públicos. La calidad y el acceso, en particular en países de bajos y medianos ingresos, se verán muy afectados. Mientras tanto, es probable que los desafíos más generales, como el medio ambiente y la salud pública, generen una mayor colaboración entre los actores estatales y los no estatales y estos últimos tengan un rol mayor en la educación superior y la investigación. ▲

Educación superior privada en Egipto: de mal necesario a actor célebre

Ghada Barsoum

Resumen

En este artículo, se analiza la evolución del rol de las instituciones privadas de educación superior en Egipto, donde el escenario de la educación superior ha sido predominantemente público. Hasta principios de los años 90, las instituciones privadas tenían una presencia muy tímida, principalmente como último recurso para los de bajo rendimiento. Han cambiado de roles para convertirse en actores célebres con la misión de mejorar la calidad y la competitividad del sistema de educación superior.

Egipto presenta un caso interesante del rol cambiante de los actores privados en la educación superior. Este sistema ha sido y sigue siendo predominantemente público. Las instituciones privadas matricularon al 26% de los 2,9 millones de estudiantes egipcios en 2019, según datos del Ministerio de Educación Superior. Esto marca un aumento significativo del tamaño del cuerpo estudiantil en estas instituciones.

Un poco de historia es siempre importante cuando se habla de Egipto. La primera universidad moderna en Egipto se estableció gracias a los esfuerzos filantrópicos de la élite egipcia en 1908. Este experimento naciente se fusionó más tarde con un proyecto de universidad pública nacional en 1923, para formar la "Universidad Egipcia", ahora llamada Universidad de El Cairo. Sin embargo, la consiguiente expansión del sistema dependía únicamente de las instituciones públicas. La educación superior fue conceptualizada como un bien público y fue promulgada constitucionalmente como un derecho gratuito en 1962. Las instituciones privadas quedaron en la periferia. En este artículo, se pretende relacionar su mayor protagonismo y la evolución del debate que las involucra.

La primera experiencia de las instituciones privadas

Pocas instituciones privadas coexistieron dentro de la estructura predominantemente pública de los primeros años del sistema de educación superior. La Universidad Americana de El Cairo se estableció en 1919 y atrajo a un grupo estudiantil un tanto pequeño y de élite. Además, las sociedades profesionales establecieron un par de institutos privados en los años 50.

Los institutos no universitarios privados de dos y cuatro años comenzaron a aparecer en los años 70, con la adopción de políticas de liberalización económica en el país. Estos institutos privados con pago de aranceles se establecieron para aliviar la presión de las universidades públicas. Se introdujeron en el sistema para los estudiantes que no podían alcanzar el puntaje requerido en el examen de finalización de la educación secundaria y, por lo tanto, no eran considerados dignos del privilegio de la educación superior gratuita. Esta primera generación de actores privados con cobro de aranceles eran instituciones de último recurso y de bajo prestigio. Siguen siendo parte de un gran porcentaje de la educación superior privada en el país.

El marco legal que rige a estas instituciones, que fue promulgado en 1970 (Ley 52) y sigue vigente, las vincula estrechamente con el sistema público. Las estructuras de los aranceles, las materias, el contenido del curso, el tamaño de la cohorte de estudiantes y la contratación de los docentes requieren la aprobación de las oficinas del ministerio central. He documentado una cultura de desconfianza a estas instituciones en mi investigación. En cierto sentido, dicha generación de instituciones privadas de educación superior fue vista como un mal necesario que debía ser controlado y administrado de cerca.

Dicha generación de instituciones privadas de educación superior fue vista como un mal necesario que debía ser controlado y administrado de cerca

El cambio

En los años 90, se anunció un serio cambio de paradigma en el rol previsto para los proveedores privados no estatales y el discurso que los rodea. En 1992, la nueva legislación, enmendada nuevamente en 2009, otorgó el establecimiento de universidades privadas de élite y semiélite. Para 2019, el sistema incluía 23 universidades privadas y 168 instituciones privadas no universitarias. El marco legal que rige a las universidades privadas demuestra mucha más flexibilidad en comparación con la generación anterior de institutos privados no universitarios. Mejorar la calidad de la educación y avanzar en la investigación son mandatos estipulados para estos nuevos actores privados, como lo demuestra el marco legal que los rige (Ley 12 emitida en 2009). La competitividad, la importancia en el mercado laboral y la calidad son las palabras clave que definen los parámetros del debate en torno a estos actores no estatales, lo que también refleja el rol de los donantes extranjeros en el desarrollo de la nomenclatura del debate.

Más recientemente, los campus internacionales (CI) comenzaron a establecerse en Egipto. Se prevé que esta nueva generación de actores privados aborde más desafíos que sólo el acceso. El enfoque en la calidad, la internacionalización y el avance de la investigación en el país son temas centrales en la visión para la introducción de estos nuevos actores, tal como lo estipula su marco legal rector. El discurso que rodea a los CI es de celebración, con el respaldo y el apoyo de los líderes del país. Su marco legal también representa un avance en su ostensible enfoque en temas de autonomía académica y procesal. (Véase también Jason E. Lane, Importación de los campus para promover el desarrollo de Egipto, en IHE #95).

Lo "privado", por tomar prestado un término que ahora está en amplia circulación en el campo de la educación superior, se extiende a las universidades públicas actuales. Si bien continúan brindando una educación superior a aranceles nominales, las nuevas carreras (normalmente llamadas "secciones") son ofrecidas cada vez más con aranceles mucho más altos dentro de la misma institución pública. Estas carreras brindan títulos paralelos en idiomas extranjeros (por lo general inglés o francés) u ofrecen educación con pago de aranceles a los estudiantes que no alcanzaron el puntaje requerido para matricularse en el sistema normal.

La educación superior continúa siendo concebida como un bien público en Egipto. De hecho, la "Visión 2030" del gobierno destaca la búsqueda de aumentar el acceso a la educación superior más allá del 31% actual al 45% para 2030. Esta visión también ilustra indicadores para la mejora de la calidad, la internacionalización y la productividad de la investigación. La carga de aumentar el acceso y la masificación continua aún la comparten los segmentos de proveedores públicos y no estatales. Los actores privados, que alguna vez fueron un mal necesario, son cada vez más centrales en la visión de mejorar la calidad de la educación superior y su internacionalización. ▲

Ghada Barsoum es profesora asociada en la Universidad Americana de El Cairo, Egipto. Correo electrónico: gbarsoum@aucegypt.edu.

Vietnam: debates sobre la educación superior pública y privada en un estado comunista

Quang Chau

Resumen

Con el surgimiento de la educación superior privada a fines de los años 80 y el desafío del monopolio público que durante mucho tiempo había sido la norma en Vietnam, surgen los debates. Además de los debates en otros países, como los relacionados con el acceso, la calidad, la equidad y las ganancias, los diálogos sobre los sectores públicos y privados en el caso vietnamita también ocurren en la línea de la rectitud política e indirectamente revelan el conocimiento limitado de los legisladores y su inexperiencia con el sector privado.

La educación superior privada (ESP) en Vietnam surgió de la reforma política y económica del Estado llamada *Đổi Mới*, que ocurrió en 1986. La adaptación de la economía de mercado penetró gradualmente en la educación superior y de forma indirecta ayudó a que surgiera la ESP. Al principio, las normas del Estado para la ESP eran muy intervencionistas, pero por lo general espontáneas, en gran parte debido a la inexperiencia del Estado con el sector. Desde mediados de la década de 2000, estas normas se han consolidado e institucionalizado continuamente, y la ESP (que en la actualidad cuenta con 65 universidades y más de 260.000 estudiantes) es una parte integral del sistema nacional de educación superior. Sin embargo, las universidades privadas comentan que aún reciben un trato desfavorable en comparación con sus contrapartes públicas.

Sectores públicos y privados: ¿complemento o competencia?

En general, las discrepancias entre ambos sectores (peculiaridad intersectorial) son clave para comprender los debates sobre la ESP de Vietnam. Durante los primeros años de la ESP, la peculiaridad intersectorial era notable: las universidades privadas por lo general eran consideradas la vía para los estudiantes académicamente menos competentes. Para ingresar a universidades privadas, los estudiantes solo necesitaban obtener el puntaje base en la prueba de ingreso administrado a nivel nacional. Dicho puntaje fue establecido por el Ministerio de Educación y Capacitación (MEC) con fines para el control de calidad. Por el contrario, las universidades públicas eran muy selectivas: el índice de aceptación era extremadamente bajo y el puntaje de admisión por lo general estaba muy por encima de la calificación base. Además, la mayoría de los profesores de las universidades privadas eran auxiliares, mientras que los docentes de las universidades públicas ocupaban puestos permanentes. En resumen, mientras que la mayoría de los argumentos en apoyo de la ESP se centraron en el acceso, el sector fue simultáneamente vulnerable a las críticas de su calidad.

Desde mediados de la década de 2000, cuando la peculiaridad intersectorial comenzó a declinar, la competencia ha aumentado entre los dos sectores. Se establecieron universidades públicas en muchas provincias, incluidas las económicamente periféricas, a partir de la mejora de las universidades actuales que impartían carreras de educación terciaria de ciclo corto. Estas universidades se enfocaron en ofrecer carreras de baja inversión y matricularon estudiantes que eran académicamente menos competentes que los de las instituciones públicas tradicionales. Esta política de expansión suscitó varios debates. Enfrentados a la competencia directa de las nuevas universidades públicas, los administradores de las universidades privadas argumentaron que el Estado debería concentrar su inversión en mejorar la calidad de las carreras "clave" que benefician a la población en general, como educación médica, ingeniería, tecnología biológica, dejando otras carreras en manos de universidades privadas. Sin embargo, este argumento fue frustrado por los gobiernos provinciales que afirmaban que las nuevas universidades públicas contribuirían en gran medida a la economía provincial. Con el tiempo, a medida que las universidades públicas se establecieron una tras otra en muchas provincias, atrajeron a estudiantes que hubiesen migrado a las principales ciudades y se hubieran matriculado en universidades privadas. Como resultado, las matrículas disminuyeron en muchas universidades privadas y éstas enfrentaron graves crisis financieras.

Sin embargo, la reciente participación de corporaciones privadas en la ESP ha revivido de manera importante el sector. Varias universidades privadas ahora son propiedad de corporaciones multisectoriales y, al adquirir muchas de éstas, los conglomerados educativos también han evolucionado. Algunas universidades afiliadas a corporaciones han iniciado carreras intensivas en capital, atrayendo a estudiantes de alto rendimiento y, por lo tanto, se han convertido en un contrapeso para las principales universidades públicas. En general, se cree que la ESP ha obligado indirectamente al sector

público a innovar y operar de manera más eficaz. Ahora hay un flujo de profesores y trabajadores senior que dejan las universidades públicas para trabajar en las privadas, porque estas últimas no solo pagan sueldos más altos, sino que también permiten más espacio para realizar experimentos, innovaciones y tienen un espíritu empresarial.

Equidad e inclusión: un ataque al sector público

A diferencia de muchos otros países, los temas de equidad e inclusión aún no se han desarrollado de manera relevante en la ESP de Vietnam. Existe un apoyo general a la meritocracia en la tradición vietnamita: se considera justo que los estudiantes menos competentes, independientemente de su origen social, estudien en universidades de nivel inferior, que a menudo son privadas y cobran aranceles altos. Sin embargo, las universidades públicas se han convertido recientemente en objeto de críticas por su equidad e inclusión. Como parte de la reforma de la administración pública iniciada a mediados de la década de 2010, se ha incentivado a las principales universidades públicas a ser financieramente autónomas de la financiación estatal, a cambio de una mayor autoridad en la toma de decisiones en ciertos aspectos. En consecuencia, los aranceles en estas universidades han aumentado rápidamente y ahora son asequibles en su mayoría para los estudiantes pudientes.

Educación superior privada y rectitud política

Dado que la educación privada fue considerada al principio como la antítesis de la ideología comunista, las políticas que regulan la participación de los actores no estatales en el desarrollo de la educación han evolucionado a través de tremendas ambigüedades y marcadas discontinuidades (véase también mi artículo "Vietnam: el singular caso del monopolio con fines de lucro", IHE #103). La política de socialización (*xã hội hóa*) anunciada por primera vez a fines de los años 90 buscaba fomentar la participación de actores privados en el financiamiento y la administración de las instituciones de educación pública y promover el sector de la ESP. Sin embargo, esto pronto resultó ser una política de costos compartidos: los actores privados, en particular los padres, fueron llamados solo para ayudar a compartir la carga financiera del Estado, mientras que las decisiones gubernamentales permanecieron en manos del Estado. Con respecto a la ESP, el Partido Comunista de Vietnam (PCV), por un lado, legalizó el sector, pero por otro lado se negó a reconocer la educación superior como un mercado y se opuso explícitamente a la comercialización de la educación superior. Sin embargo, después de la adhesión de Vietnam a la Organización Mundial del Comercio (en 2006), la cual coincidió con una reorganización de los principales líderes del PCV, las orientaciones políticas sobre la ESP tendieron a revertirse. Todas las universidades privadas recibieron el mandato de convertirse en corporaciones con fines de lucro y funcionar completamente como empresas. Paralelamente, el gobierno también propuso (pero esto fue rechazado más tarde por los principales líderes del PCV) que las universidades públicas sean capitalizadas y administradas como sociedades anónimas. Una de las razones de estas propuestas políticas fue que algunos altos legisladores parecían malinterpretar la "corporativización", entonces una palabra de moda entre las comunidades de educación superior en el este y sudeste de Asia, que en esencia exigía una mayor autonomía institucional, como "ser administrada como una corporación comercial". Además, dado que la mayoría de los legisladores fueron capacitados anteriormente en la Unión Soviética, donde el sector sin fines de lucro era prácticamente inexistente, tendían a tener solo una percepción parcial del sector privado. Para ellos, el término "privado" significaba negocios con fines de lucro. Por consiguiente, la naturaleza lucrativa de la mayoría de las universidades privadas vietnamitas es considerada legítima y no recibe muchas críticas.

Actualmente, con la ESP sin fines de lucro legalizada recientemente, se podría esperar que disminuya la peculiaridad intersectorial aún más al igual que los debates sobre lo público y privado. Sin embargo, sigue siendo una pregunta abierta si tarde o temprano surgirá un sector realmente sin fines de lucro. Después de todo, la educación superior no está protegida de la economía política del país, y la de Vietnam posee muchas incógnitas. ▲

Sigue siendo una pregunta abierta si tarde o temprano surgirá un sector realmente sin fines de lucro

Quang Chau es estudiante de doctorado en el Departamento de Política y Liderazgo Educativos, y docente asociado en el Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE) de la Universidad de Albany, EE. UU. Correo electrónico: qchau@albany.edu.

Educación superior privada en un sector predominantemente público: el caso de Alemania

Barbara M. Kehm

Resumen

En este artículo, se comenta el rol de la educación superior privada en Alemania. Se incluye algunas estadísticas sobre el tamaño del sector en comparación con el sector público, los motivos para establecer y administrar una institución de educación superior privada, como asimismo los debates públicos y las percepciones sobre el sector privado.

En Alemania, toda la educación, incluida la educación superior, es considerada un bien público y, por lo tanto, es gratuita: no existen los aranceles en el sector público. El sistema está descentralizado y los 16 estados alemanes son responsables de todas las instituciones educativas públicas ubicadas en su territorio. Alemania es bien conocida por tener un sistema de educación superior predominantemente binario y financiado por el Estado, que consta principalmente de dos tipos de instituciones, universidades y universidades de ciencias aplicadas.

También hay un sector privado de instituciones de educación superior. El Estado está presente en el sector privado en la medida en que estas instituciones deben obtener su aprobación para establecerse y deben buscar el reconocimiento estatal si desean otorgar títulos académicos (licenciatura, magíster, doctorado). Para lograr este reconocimiento, las instituciones privadas de educación superior necesitan una acreditación institucional otorgada por el Consejo de Ciencias (un importante órgano de amortiguación y asesoramiento en el campo de la planificación, el financiamiento y de las políticas de la educación superior) y otra acreditación de sus carreras otorgada por agencias de acreditación.

Motivos para establecer una institución privada

La mayoría de las instituciones privadas son consideradas demasiado pequeñas, especializadas y, a menudo, mediocres para merecer mucha atención pública. Por lo tanto, el sector no representa realmente una competencia o una amenaza para el sector público, y los debates públicos sobre la educación superior privada en Alemania son bastante discretos.

Los actores no estatales desempeñan un rol importante en el sector de la educación superior privada. En su estudio de 2006 sobre las razones y los motivos para establecer una institución de educación superior privada, Sperlich distingue seis grupos de actores: particulares, empresas, fundaciones, asociaciones, la iglesia y las ciudades. Todos estos actores han fundado y están dirigiendo instituciones privadas de educación superior por distintas razones.

Sperlich señala que hay tres factores que juegan un rol en básicamente todas las fundaciones de las instituciones privadas de educación superior: escasez en la oferta de plazas de estudio en el sector público de la educación superior, déficit por una sobrecarga de capacidad en el sector público y una percepción algo cambiada de la educación como un bien puramente público. Además, distingue entre cuatro motivos clave para establecer una institución de educación superior privada:

- la necesidad de ciertos sectores de la economía por tener titulados de educación superior con títulos específicos de ciertos campos (por ejemplo, bancos, telecomunicaciones).
- El deseo de una mejor imagen y un aumento de prestigio, como también oportunidades para influir en las decisiones políticas y sociales. Este motivo se puede encontrar entre las ciudades y los individuos como fundadores de instituciones privadas de educación superior.
- Razones económicas, las que pueden tomar la forma de obtener una ganancia o cancelarla para ahorrar impuestos o complementar la cartera de una empresa en particular (por ejemplo, una editorial).
- Es posible mejorar el sistema de educación superior actual al declarar a la institución privada como un modelo con mejores perspectivas para superar los problemas vigentes en el sector público y con mejores oportunidades para aplicar reformas, o al crear un perfil educativo debido al hecho de que una institución privada tiene más libertad para dar forma a sus propias estructuras y enfoques, y está menos agobiada por la burocracia.

La mayoría de las instituciones privadas son consideradas demasiado pequeñas, especializadas y, a menudo, mediocres para merecer mucha atención pública

De hecho, la mayoría de las instituciones privadas de educación superior tratan de formar una imagen de sí mismas que se caracteriza por ser más capaces de actuar como modelos de reforma y hacer un mejor trabajo en la enseñanza y el aprendizaje, en comparación con las instituciones del sector público.

El discurso público sobre la educación superior privada

El discurso público, si es que la educación superior privada es un tema de debate, está dividido entre pros y contras. La educación superior privada es elogiada por su fuerte relación con la práctica profesional y la oportunidad de formar buenas redes con empleadores potenciales ya durante el programa de estudio; por su buena organización e infraestructura, sus pequeños grupos de seminarios y la posibilidad de estar en contacto personal con los profesores; y por sus bajas tasas de deserción, buenas perspectivas laborales y facilitar una fácil transición al mercado laboral.

La educación superior privada es criticada por sus altos aranceles y por ser elitista, su complicado y complejo proceso de postulación y selección de estudiantes, su pequeña gama de materias y sus carreras estrictamente reguladas y bien enfocadas, y por ofrecer una educación que en su mayor parte no está basada en la investigación y está muy influenciada por empresas del sector privado.

Algunas estadísticas

En 2018-2019, Alemania tenía 117 instituciones privadas de educación superior, de las cuales 19 eran universidades y 92 eran universidades de ciencias aplicadas. Además, había tres instituciones privadas de educación superior religiosas y tres institutos privados de arte. En comparación, el sector estatal consta de 107 universidades y 243 universidades de ciencias aplicadas. Por lo general, las universidades privadas ofrecen títulos de licenciatura y magíster, pero 15 universidades privadas también tienen derecho a otorgar títulos de doctorado. Las universidades privadas de ciencias aplicadas en su mayoría solo ofrecen títulos de licenciatura.

La Oficina Federal de Estadística de Alemania afirma que mientras 2,9 millones de estudiantes estaban matriculados en el sector de la educación superior estatal en 2017, 247.000 estudiantes (el 8,5% de todos los estudiantes) estaban matriculados en la educación superior privada. En general, está justificado decir que, a pesar del número aparentemente considerable de instituciones privadas de educación superior en Alemania, la mayoría de éstas son relativamente pequeñas, y van desde solo un par de cientos hasta un máximo de 5.000 a 6.000 estudiantes por institución.

La mayoría de las instituciones privadas de educación superior son universidades de ciencias aplicadas y la mayoría ofrece títulos en administración de empresas, a menudo junto con ciencias de la comunicación. Las carreras están diseñadas en estrecha colaboración con empresas del sector privado y, a menudo, parte de la enseñanza la llevan a cabo profesionales cuyo empleo principal se encuentra en el sector privado.

En su estudio de 2016 sobre el sector de la educación superior privada en Alemania, Buschle y Haider indican que la principal fuente de ingresos de estas instituciones son los aranceles, los que no están permitidos en el sector estatal. Los aranceles varían según la institución y la carrera. En promedio, los estudiantes de instituciones privadas tienen que pagar entre 6.240 y 14.000 euros por año para una licenciatura de tres años y en promedio 15.500 euros por año para un magíster de dos años. Además, los patrocinios y las donaciones desempeñan un rol en la financiación de las instituciones privadas de educación superior. En promedio, más de dos tercios de todos los gastos institucionales están cubiertos por los aranceles. ▲

Barbara M. Kehm es docente del Centro Leibniz de Ciencia y Sociedad (LCSS), Universidad Leibniz de Hannover, Alemania. Correo electrónico: bmkehm@t-online.de.

Rumania: brecha público-privada en un sistema doble

Georgiana Mihut

Resumen

Los estados pueden garantizar que la educación superior siga siendo un bien público al brindar educación gratuita o de bajo costo y de alta calidad a todos los estudiantes o a los estudiantes que de otro modo no podrían costearla. A menudo se supone que las universidades financiadas por el Estado ofrecen servicios orientados al bien público. La realidad de la dicotomía del bien público-privado es mucho más complicada en varios países, como en Rumanía.

Al igual que muchos otros países postsoviéticos, Rumania tiene un sistema de educación superior doble, en el que las universidades públicas ofrecen aranceles y otras no. En el caso rumano, el arancel que se cobra tanto en las universidades públicas como en las privadas es bajo. Debido a la característica de doble vía del sistema de educación superior rumano, las universidades públicas se caracterizan por una división público-privada. Las universidades públicas no fueron diseñadas para ser equitativas; han adoptado la comercialización (por ejemplo, haciendo uso de la publicidad con fines de admisión, matriculando a muchos estudiantes en carreras de alta demanda sin vínculos directos con la demanda del mercado laboral y reclutando un número cada vez mayor de estudiantes extranjeros que pagan un arancel), y han creado niveles entre los que pagan un arancel y los que no. Además, debido al bajo costo de estos tanto en las universidades públicas como en las privadas, las universidades privadas son accesibles para los estudiantes. Contrario a los argumentos típicos de los partidarios de la educación privada, el surgimiento de la educación superior privada en Rumania no condujo a la innovación pedagógica, administrativa o tecnológica. Tampoco condujo a debates públicos sobre el rol del Estado en la provisión de la educación superior. En este artículo, se analizan algunas de las formas en que el caso rumano socava los debates tradicionales sobre la educación superior pública y privada.

La dinámica público-privada caracteriza la oferta estatal de la educación superior

Un sistema de educación superior centrado en el bien público garantiza el acceso a sus estudiantes más necesitados. Sin embargo, la educación superior financiada por el Estado en Rumania no está orientada hacia la equidad y la inclusión. La orientación al mérito es una característica típica de los sistemas dobles. Si bien se reservan algunas plazas gratuitas para estudiantes de escuelas secundarias rurales y estudiantes romaníes, y se ofrece un número limitado de becas según las necesidades solo en universidades públicas, la educación gratuita se basa principalmente en el mérito y no en la necesidad. Los criterios de mérito también dominan las becas y las asignaciones para el codiciado y escaso alojamiento estudiantil financiado con fondos públicos. Las instituciones estatales en Rumania están diseñadas para atraer y apoyar a los estudiantes con los más altos logros académicos, que tradicionalmente provienen de entornos más privilegiados.

La educación superior privada es criticada por conducir a la comercialización y la creación de un sistema de dos niveles. Dado que las universidades públicas también tienen un incentivo para atraer estudiantes que pagan aranceles, participan en actividades de comercialización y cursos basados en la demanda, en parte como respuesta a la competencia del sector privado, pero también debido a la competencia dentro del sector público. Además, con algunos estudiantes que pagan aranceles y otros que no, se forma un sistema de dos niveles entre los estudiantes de las universidades públicas.

Los aranceles de bajo costo disponibles en instituciones estatales y no estatales

A pesar del diseño orientado al mérito de las universidades públicas, el costo no es la principal barrera para el acceso a la educación superior en Rumania, ya sea en instituciones estatales o no estatales. Tanto las universidades públicas como las privadas son de bajo costo. En algunos casos, los aranceles en las universidades privadas son más bajos que en las universidades públicas. En la Universidad Ecológica de Bucarest (UEB), la universidad privada con más años de funcionamiento en el país, el arancel anual para un magíster en psicología fue de menos de 750 euros en 2020. Ésta fue la carrera de licenciatura o magíster con el precio más alto de la UEB. En la Universidad de Bucarest, una de las universidades públicas más grandes y prestigiosas del país, un estudiante de magíster en psicología pagaría un poco más de 800 euros de arancel por año académico. El sueldo mínimo mensual oficial en el país era de unos 460 euros en 2020.

La oferta no estatal: ni mayor calidad ni innovación

Se supone que el surgimiento de la educación superior privada puede conducir a la innovación y aumentar la calidad de la oferta. Éste no ha sido el caso en el contexto rumano, ya que surgieron las universidades privadas y siguieron siendo instituciones que absorben la demanda. Menos del 1% de los rumanos tenía un título de educación superior en 1990. Para competir en un mercado impulsado por la demanda, las universidades privadas no tenían que innovar para tener éxito. Tan solo imitaron las carreras, las prácticas y las estructuras de las instituciones públicas. Las similitudes entre las universidades públicas y privadas llegaban hasta el punto de que a menudo utilizaban el mismo personal, y las universidades privadas ofrecían empleo dual a los profesores del sector público. El sector privado alcanzó su punto máximo en Rumania en 2009, matriculando al 42% de los estudiantes, y ha disminuido desde entonces, debido a una importante disminución demográfica junto con una financiación estatal relativamente constante para las universidades públicas. En el año académico 2017-2018, las universidades privadas matricularon solo al 14% de todos los estudiantes de licenciatura. Debido en parte a este declive, en las últimas dos décadas, los investigadores de educación superior no han prestado mucha atención a la educación superior privada.

La falta de acceso: persistente, pero no debido al costo

A pesar de la oferta suficiente y el bajo costo del arancel, el acceso a la educación superior sigue siendo un desafío importante en Rumania. En 2019, solo 27% de las personas de 30 a 34 años en el país había completado un título de educación superior, la tasa más baja de la Unión Europea. Factores importantes son la alta tasa de deserción escolar temprana, la baja tasa de matriculación para el bachillerato (el examen final de la escuela secundaria) y la tasa actual relativamente baja de aprobación del examen. En el contexto rumano, las innovaciones en el sector K-12 serán necesarias para que la educación superior cumpla su misión pública.

Las condiciones cambiantes del mercado

En Rumania, el debate público sobre las universidades no estatales no se trata de la naturaleza de bien público versus la de bien privado de la educación superior. Como se indicó anteriormente, las universidades privadas surgieron como instituciones que absorbían la demanda y se han mantenido como tales. A veces, son criticadas por motivos de calidad, pero tal crítica puede aplicarse a muchas universidades públicas. Las universidades privadas perdieron la oportunidad de impulsar la innovación, en gran parte debido a las condiciones sistémicas en las que surgieron. Sin embargo, en el país está surgiendo un dinamismo urgente de cambio para las instituciones tanto públicas como privadas. Rumanía está experimentando una de las mayores disminuciones de población de Europa. En 2018, las universidades solo matricularon el equivalente al 44% de los estudiantes en comparación con su máximo de admisión en 2007. Tal vez el declive demográfico continuo, en lugar de las políticas nacionales de financiamiento actuales, obligará a las universidades públicas y privadas a innovar y aumentar su calidad para atraer a un número cada vez menor de estudiantes. ▲

Las similitudes entre las universidades públicas y privadas llegaban hasta el punto de que a menudo utilizaban el mismo personal, y las universidades privadas ofrecían empleo dual a los profesores del sector público

Georgiana Mihut es profesora auxiliar del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Warwick, Reino Unido. Correo electrónico: georgiana.g.mihut@gmail.com.

Resumen

La resistencia a las universidades privadas en Argentina ha resultado en una pequeña pero fuerte participación de este sector en la educación superior. Los debates centrales sobre los actores privados en la educación han evolucionado de una oposición vigorosa a un debate más matizado sobre su rol fundamental. Sin embargo, el sector público más prestigioso y grande todavía disfruta de mucho apoyo gubernamental en términos de finanzas y regulaciones, lo que ha llevado al sector privado a depender en gran parte de los ingresos por aranceles.

Universidades privadas argentinas: regulación estricta de un sector pequeño pero consolidado

Dante J. Salto

La oferta de la educación superior por parte del sector privado en Argentina ha encontrado mucha más resistencia en el nivel universitario que en cualquier otro nivel del sistema educativo. El sistema binario de educación superior de Argentina incluye 2.369 instituciones universitarias y no universitarias que matriculan a casi tres millones de estudiantes. El sector privado matricula a uno de cada cuatro estudiantes en la educación superior, pero solo a uno de cada cinco estudiantes en las universidades. Las instituciones privadas tienden a ser más pequeñas que sus pares públicos, ya que el número de universidades privadas representa casi la mitad del total. Las instituciones de nivel no universitario ofrecen formación docente y carreras técnicas y profesionales. Las universidades ofrecen una amplia gama de títulos, desde pregrado hasta educación de postgrado. En general, la provisión de la educación universitaria privada ha estado en el epicentro de los debates.

Los debates principales en torno a la oferta de la educación universitaria se enfocan en el rol, la función y la calidad de los sectores públicos y privados. Quienes se oponen a la participación privada destacan que la educación superior es un bien público. Según este punto de vista, la provisión pública debería ser una prioridad y los proveedores privados deberían estar estrictamente regulados y apenas financiados. En cambio, quienes apoyan la participación privada afirman que el sector privado cumple una misión pública y, como tal, merece financiamiento gubernamental y una regulación equivalente. Asimismo, destacan que el sector público enfrenta problemas de calidad y eficiencia.

Debates sobre la libertad de educar

El sistema de educación superior de Argentina se remonta a la época colonial. A través de la Iglesia Católica y la aprobación de la Corona española, los jesuitas crearon el precursor de la primera universidad en su actual territorio en 1613. La Universidad Nacional de Córdoba, como se la conoce hoy en día, fue provincializada y nacionalizada (pasada a plena propiedad pública) en 1820 y 1856, respectivamente. El sector público a nivel universitario siguió siendo un monopolio hasta mediados del siglo XX en el país. Recién en 1958, más de un siglo después de su independencia, Argentina permitió legalmente la oferta de universidades privadas.

Como también sucedió en otros países latinoamericanos, la primera ola de universidades privadas en Argentina respondió a las antiguas demandas de la Iglesia Católica. Durante la prohibición de las universidades privadas, quienes defendían el statu quo argumentaron que el Estado debería ser el único proveedor de educación universitaria. Por otro lado, quienes se opusieron a la prohibición afirmaron que la constitución reconocía su derecho de brindar educación.

Incluso si se permite, la financiación pública está restringida

Sin embargo, los argumentos iban más allá del derecho a brindar educación. El tardío establecimiento de las universidades privadas en Argentina refleja los debates sobre el propósito público de las universidades privadas. Los defensores del sector privado enfatizan que el sector cumple una misión pública tanto como el resto del sistema. Quienes se oponen a la participación privada afirman que este sector no debería recibir apoyo público ya que solo contribuye de manera limitada a la sociedad. Como resultado de tales debates, las universidades privadas en Argentina no pueden recibir financiamiento público directo o indirecto, excepto para la investigación. Por lo tanto, el sector privado depende en gran medida de los aranceles que se cobran a los estudiantes, en marcado contraste con su contraparte pública, que está íntegramente financiada por los gobiernos nacionales y provinciales.

El claro contraste entre el financiamiento de las universidades públicas y privadas diferencia a Argentina de algunos de sus vecinos. Brasil y Chile brindan financiamiento público para los sectores públicos y privados de educación superior. Estas diferentes opciones de política pueden indicar que algunos países consideran que el sector privado cumple un propósito público, mientras que el financiamiento público en Argentina está dirigido exclusivamente a las universidades públicas.

La masificación y la diversificación de la educación superior, tanto privada como pública, han aumentado las preocupaciones por la calidad

¿Desconfianza pública o gubernamental de la educación superior privada?

La masificación y la diversificación de la educación superior, tanto privada como pública, han aumentado las preocupaciones por la calidad. Quienes se oponen a la introducción de actores privados en la educación superior prescriben una mayor regulación del sector privado a través de mecanismos de control de calidad. Sin embargo, los actores no estatales señalan que las preocupaciones por la calidad no son exclusivas del sector privado. De hecho, algunas universidades privadas en Argentina son bastante prestigiosas, a pesar del dominio del sector público. Sin embargo, la regulación establecida para supervisar las nuevas universidades refleja cierto sesgo contra los actores no estatales. Creada en 1995, la agencia de acreditación establece obstáculos regulatorios para establecer nuevas universidades privadas. Los proveedores privados necesitan la aprobación de la agencia antes de su creación formal, mientras que las universidades públicas pasan por la revisión después de que el Congreso las haya creado sin mucho espacio para la disidencia. Si bien algunos pueden afirmar que este diferencial regulatorio es injusto, en la práctica, estas barreras adicionales para crear nuevas universidades privadas han legitimado y mantenido muy limitado el número de instituciones de baja calidad, absorbentes de la demanda y "depredadoras" en Argentina.

La supervivencia de los proveedores privados en condiciones tan estrictas (por ejemplo, regulaciones más estrictas, competencia de educación gratuita) podría explicarse por su capacidad para ofrecer algo diferente a sus pares públicos (por ejemplo, menor cantidad de estudiantes en clases, horarios flexibles, educación a distancia). En particular, el sector público dominante y prestigioso de educación gratuita ha acumulado fracasos que han llevado a una fuga de estudiantes de clase media y alta a sus pares privados.

Un sector pequeño pero consolidado

Los argumentos sobre la participación de los actores no estatales en la educación superior en Argentina han pasado de una oposición explícita a debates más matizados sobre su rol como parte consolidada del sistema de educación postsecundaria. A pesar de las limitaciones y las restricciones que enfrentan los actores no estatales en Argentina, representan un número considerable de instituciones y matriculan un porcentaje pequeño, aunque estable, de estudiantes. Sin embargo, la pandemia del COVID-19 plantea un desafío importante para un sector que depende en gran medida de los aranceles. Los efectos de la pandemia, junto con regulaciones más estrictas y la falta de financiación pública, hacen que sea poco probable que este sector adquiera un tamaño mayor en el futuro. ▲

Dante J. Salto es profesor auxiliar de educación superior en el Departamento de Dirección Administrativa de la Universidad de Wisconsin-Milwaukee y colaborador en el Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE), EE. UU. Correo electrónico: salto@uwm.edu

Hacia una clasificación basada en datos de las instituciones europeas de educación superior

Benedetto Lepori y Agata A. Lambrechts

Resumen

La diferenciación de perfiles de instituciones en las últimas décadas enfatiza su importancia para la educación superior. A diferencia de Estados Unidos, hoy en día no existe una clasificación general de las instituciones de educación superior en Europa. Sobre la base de los datos del Registro Europeo de la Educación Superior, proponemos una nueva clasificación integral y entre países en seis categorías que reconocen la diversidad de funciones y especializaciones de las instituciones dentro de la educación superior europea.

Desde la adopción de la Declaración de Bolonia en 1999, hemos visto avances hacia una convergencia a nivel de sistema y una armonización transnacional de la educación superior en la Unión Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, en respuesta a la competitividad global en la educación superior e incentivados por algunos legisladores e instituciones europeas, también hemos observado una creciente diversificación de las instituciones de educación superior (IES) europeas. Por desgracia, a diferencia de Estados Unidos, donde la clasificación Carnegie brinda una comprensión clara de los principales tipos de instituciones en el sistema, actualmente no existe una clasificación aceptada de las IES europeas que capte su mayor diversidad.

La importancia de una clasificación

La clasificación es una herramienta básica para la investigación y la toma de decisiones. Su importancia y finalidad son dos. En primer lugar, la clasificación permite resumir la diversidad de objetos sobre los que se pueden hacer generalizaciones inductivas en un número limitado (entre cinco y 10) de categorías que se ajustan a las capacidades cognitivas de la mente humana. En segundo lugar, las características de los objetos y sus relaciones con los demás pueden ser predichas según su clasificación antes de que se haya verificado para todos dentro de la categoría. Esto permite, por ejemplo, un desarrollo de estrategia más rápido.

En la educación superior, la clasificación institucional es utilizada como herramienta para la investigación y como base para la elaboración de políticas gubernamentales, reconoce y describe la diversidad institucional, permite el análisis del desempeño institucional y la representación significativa de grandes sistemas, e identifica "universidades de investigación" que compiten en rankings internacionales.

El diseño de una clasificación de las IES europeas

Las clasificaciones anteriores de IES en Europa se han enfocado principalmente en categorías institucionales como universidades e institutos, que, sin embargo, no son comparables entre países, incluso si se utilizan etiquetas similares. Además, las distinciones entre categorías se han desdibujado en las últimas décadas, con instituciones no universitarias en algunos países que desarrollan una actividad de investigación considerable (por ejemplo, en Suiza) e incluso adquieren el derecho a otorgar un doctorado (por ejemplo, en Irlanda y Noruega). Esto pone en duda el valor de tales clasificaciones. Finalmente, las clasificaciones actuales se centran en la investigación versus las misiones y las actividades educativas de las IES, pasando por alto la llamada tercera misión y la diferenciación a lo largo de los perfiles de los campos. En general, esto hace que sea cada vez más difícil identificar los principales tipos de instituciones que están presentes en la educación superior europea.

Dado este contexto, sentimos la necesidad de desarrollar una nueva clasificación integral de las IES europeas, enfocándonos en los perfiles diferentes de actividad (educación versus investigación versus tercera misión) y en el marco temático (instituciones generalistas versus las especialistas, una larga tradición en el contexto europeo). La clave de este proceso, descrito en detalle en nuestro artículo reciente, es un análisis estadístico de los datos de la mayoría de las IES que serán clasificadas, para identificar las características distintivas de las categorías y atribuir las IES a éstas. Hemos utilizado el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER), que por primera vez ofrece un registro y datos comparables sobre una población de más de 3.000 IES en casi 40 países. En base a esto, y gracias a la integración de ETER con datos de resultados de investigación y tecnología del proyecto de infraestructura de investigación RISIS, pudimos crear y probar empíricamente una clasificación comparable de IES europeas.

La nueva clasificación

Nuestra clasificación propuesta comprende seis clases de IES que revelan características distintas en términos de orientación relativa hacia la investigación versus la educación y la especialización en materias (ciencias naturales versus ciencias sociales y humanidades).

A través del análisis empírico, identificamos una clase de alrededor de 300 universidades de investigación, incluidas todas las universidades europeas con mejor ranking. Las universidades de investigación constituyen el núcleo de la educación superior europea, representan el mayor porcentaje de la publicación científica, pero también matriculan al 40% de los estudiantes. El segundo componente principal de investigación de la educación superior europea son las denominadas IES orientadas a la ciencia y la tecnología, como la Universidad Técnica de Múnich y el ETH (Instituto Federal Suizo de Tecnología) de Zúrich, con un enfoque en la investigación y la producción de alta tecnología. Estas instituciones representan el 40% de todas las patentes presentadas por las IES europeas. Además, una gran clase de IES generalistas incluye universidades más jóvenes y menos orientadas a la investigación, junto con grandes universidades de ciencias aplicadas, que matriculan a casi el 40% de los estudiantes de licenciatura y magíster. Esta clase representa las principales áreas de coincidencia entre los sectores tradicionales universitarios y no universitarios en Europa. Finalmente, el sistema europeo de IES también incluye un grupo de IES altamente especializadas en ciencias sociales y humanidades, como escuelas de arte, música y teología, algunas de ellas antiguas y de gran reputación en su campo, y una gran cantidad de IES solo educativas, que comprende muchas instituciones privadas.

Creemos que, con seis categorías, nuestra clasificación propuesta logra un equilibrio razonable entre parsimonia y detalle. El análisis posterior demuestra que las clases pueden ser descritas y etiquetadas consistentemente sobre la base de sus características y, aunque la relación con las categorías definidas a nivel nacional es algo compleja, los nombres que llevan las IES. Así, la clasificación satisface el primer criterio importante de ser narrable de manera significativa. Además, la clasificación entrega una definición de las "universidades de investigación" que es más selectiva que la clasificación Carnegie, pero aún incluye a la mayoría de las IES europeas que figuran en los rankings internacionales. En particular, además de las clases tradicionales de "universidades" (orientadas a la investigación) e IES educativas, también pudimos identificar una gran clase de IES generalistas con alguna actividad de investigación que trasciende la distinción tradicional entre universidades y universidades de ciencias aplicadas. La importancia de esta actividad se ve subrayada por el hecho de que más de una cuarta parte de todos los estudiantes en los niveles de licenciatura y magíster en Europa están matriculados en esta clase en particular.

La nueva clasificación permite una mejor comprensión de la estructura de la educación superior europea e identifica grupos de instituciones con características similares, por ejemplo, como objetivos de las políticas europeas. La extensión en curso del ETER permitirá su refinamiento sucesivo y el análisis de los cambios a lo largo del tiempo. El desafío, como muestra el ejemplo de la clasificación Carnegie, será agregar dimensiones manteniendo la simplicidad original de la clasificación. ▲

Nuestra clasificación propuesta comprende seis clases de IES que revelan características distintas en términos de orientación relativa hacia la investigación versus la educación y la especialización en materias

Benedetto Lepori es profesor de la Università della Svizzera italiana en Lugano, coordinador de la base de datos del Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) y autor de "La heterogeneidad de las instituciones europeas de educación superior: un enfoque configuracional". Estudios de Educación Superior, 2021, 1-17. Correo electrónico: blepori@usi.ch.

Agata A. Lambrechts es investigadora postdoctoral en la Università della Svizzera italiana y apoya el desarrollo de la base de datos ETER. Correo electrónico: agata.lambrechts@usi.ch.

El modelo doble de aranceles en Rusia y en los países postsoviéticos

Anna Smolentseva

Resumen

El modelo doble de aranceles en los países postsoviéticos es un tipo de financiación distintivo en la educación superior internacional. Un legado del estado soviético tardío, que inyectó mecanismos de mercado en el sistema socialista de educación gratuita, divide a los estudiantes en dos flujos de selección y financiamiento regulados por diferentes tipos de competencia y fijación de precios. Esto genera profundas desigualdades y, en la mayoría de las instituciones, incentivos para enfocarse en los ingresos sin tener en cuenta la calidad educativa.

El sistema doble de aranceles es un modelo de financiación distintivo en la educación superior internacional, que existe solo en (la mayoría) de los países de la antigua Unión Soviética, algunos países postsocialistas en Europa Central y Oriental y en algunos países africanos. A diferencia de todos los demás modelos de financiación internacional, que exigen aranceles a todos (por ejemplo, Inglaterra, los Países Bajos, Estados Unidos) o ningún arancel a nadie (por ejemplo, Finlandia, Alemania), el sistema doble aplica reglas diferentes a las diferentes categorías de estudiantes nacionales. Fue establecido en los 15 países de lo que fue la Unión Soviética y aún existe en todos menos en Estonia. Las variaciones del modelo doble son menores en estos países.

En el sistema doble, hay dos flujos de estudiantes, divididos sobre la base del mérito académico determinado por las pruebas estandarizadas nacionales. Los estudiantes con puntajes más altos obtienen una educación gratuita. El resto tiene que pagar. En Rusia, casi la mitad de los estudiantes de instituciones públicas ahora pagan aranceles; en la mayoría de los demás países postsoviéticos, sus números varían entre 45% y 85%. En la mayoría de los casos, la cantidad de estudiantes que pagan aranceles lo determina las instituciones (en las instituciones masivas, tal grupo es tan grande que puede ser matriculado y recibir clases sin problemas). La barra mínima de "mérito" establecida por el gobierno es baja. Los aranceles representan un porcentaje importante de los ingresos y complementan los bajos niveles de financiamiento público.

Los dos grupos de alumnos estudian juntos, pero los diferentes criterios de admisión están asociados con dos conjuntos diferentes de aspiraciones, motivaciones e incentivos entre los estudiantes (dónde estudiar y cómo prepararse), entre las instituciones de educación superior (qué estudiantes matricular para cada segmento y cómo), y entre el Estado (qué financiar). Esta división se encuentra dentro de cada institución pública de educación superior.

El sistema doble como un legado soviético tardío

En los años 80, la educación superior soviética (programas CINE 6) ya había alcanzado un nivel de participación masiva: alrededor de una quinta parte de la cohorte de edad en todo el país y una cuarta parte en la República Socialista Rusa, comparable con el mundo occidental en ese período. El gobierno buscó estimular el sistema socialista con la libertad económica y la inyección de mercado, herramientas políticas cada vez más populares a nivel mundial. Las políticas "perestroikas" de los años 80 introdujeron cambios clave en el financiamiento gubernamental de la educación superior: la noción de educación como servicio, una salida de la financiación exclusivamente estatal, la diversificación de las fuentes de financiamiento, la financiación privada y la facilitación de la oferta no estatal. Se esperaba que la liberalización ayudara a superar la rigidez del sistema soviético, su sesgo hacia la ingeniería y su orientación hacia la educación aplicada, y permitiría la creación de instituciones dinámicas y flexibles.

Después de la disolución de la Unión Soviética, las nuevas leyes educativas en Rusia y otros países postsoviéticos confirmaron el compromiso con el nuevo sector privado y la mercantilización parcial en el sector público, donde la ruta de aranceles complementaba la vía de educación gratuita. Si bien las matrículas en el sector privado no se desarrollaron en Rusia ni en la mayoría de los países postsoviéticos, la mercantilización tuvo lugar en gran parte en el sector público dominante.

La estructura del modelo doble

Como fue mencionado anteriormente, el modelo doble divide el campo de la producción educativa en dos segmentos: definido por el mérito (cupos gratuitos) versus definido por el mercado (cupos de pago).

Estos dos segmentos están basados en diferentes tipos de competencia: en el mérito en el segmento gratuito y en el precio en el segmento de aranceles. Las instituciones de élite, que mantienen la selectividad al limitar el número total de cupos de pago, tienen un sistema de admisión que está basado tanto en el precio como en el mérito.

En el segmento de educación gratuita, el costo por estudiante lo establece principalmente el gobierno, sin que los "clientes" lo sepan. Las admisiones están basadas en la lista de postulantes ordenados por sus puntajes de las pruebas. El mérito (puntajes de las pruebas) sirve como una señal según la competencia paralela al precio. Los puntajes de las pruebas de admisión promedio y de corte están disponibles públicamente, lo que crea una "jerarquía de valores" entre los estudiantes y las instituciones.

En el segmento de pago de aranceles, las admisiones están basadas en el precio. El precio lo establecen las instituciones y varía según la institución y el campo de estudio. Los aranceles deben ser pagados directa e inmediatamente, a diferencia de los cuasi mercados de Inglaterra y Australia, donde el gobierno establece el monto, los estudiantes no pagan de forma directa y el pago es diferido hasta alcanzar un cierto nivel de ingresos laborales. Al igual que en el sistema estadounidense mercantilizado, los precios los fijan las instituciones, pero a diferencia de Estados Unidos, existe una división entre quienes pagan y quienes no. Además, a diferencia de Estados Unidos y algunos otros modelos, los sistemas dobles no brindan becas o apoyos estudiantiles para cubrir sus gastos de manutención, aparte de becas de tamaño nominal para ciertos grupos.

Consecuencias del modelo

Este modelo refuerza demasiado la desigualdad educativa, como lo critican de manera rutinaria la Comisión Europea, el Banco Mundial y la OCDE. La vertiente de méritos que abre el acceso a la educación gratuita, sobre todo en instituciones de prestigio, está asociada a desigualdades socioeconómicas: solo los grupos sociales más acomodados pueden costear escuelas secundarias exclusivas y clases privadas. Mientras tanto, el acceso a la vía sin mérito está determinado por la capacidad de pago de las familias. En contraste con el sistema soviético relativamente igualitario, ambas vertientes de la educación superior postsoviética fomentan la desigualdad.

El sistema también refuerza la estratificación institucional: dado que el sector de élite no está regulado por la competencia ni por el precio del mercado, sino por la reputación, la alta selectividad y por el alto precio, los que han llegado a determinar la "calidad" y el prestigio. En el segmento no élite regulado por la competencia del mercado, el modelo doble genera prácticas institucionales peculiares, y en algunos aspectos ineficaces, destinadas a optimizar tanto el financiamiento gubernamental como el privado. El modelo también reproduce la doble moral del valor social (dinero/mérito), en la que el dinero es determinante. Para los estudiantes que no pueden acceder a la educación gratuita, se normaliza la "no excelencia": el valor del dinero, no el mérito académico, en la educación superior.

El sistema doble de selección y financiación ha tenido un enorme impacto en el desarrollo de la educación superior rusa y en todos los demás países postsoviéticos, contribuyendo al mismo tiempo a la masificación, la expansión del sistema, la estratificación institucional y a las desigualdades sociales. Sorprendentemente, este sistema casi nunca es cuestionado. Solo Estonia canceló los aranceles en el sector público para los estudiantes que estudian normalmente en 2012. Georgia avanzó hacia una mayor comercialización, introduciendo bonos educativos que cubren el 100%, 70% y 50% de los aranceles, según los resultados de las pruebas; también estableció becas basadas en la necesidad y cupos gratuitos en campos prioritarios, pero en general solo 19% de los estudiantes de primer año recibieron una cobertura total de los aranceles en 2018. En Rusia, los bonos educativos fueron probados a principios de la década de 2000 en algunas regiones, pero fue suspendido. Un sistema de bonos es una versión más feroz del modelo doble, donde el acceso a la corriente de educación gratuita está más estrechamente relacionado con el "mérito" y, por lo tanto, con las disparidades sociales.

El modelo postsoviético doble es coherente con la idea predominante a nivel mundial de la empleabilidad como propósito central de la educación superior, un legado de la teoría del capital humano, que entrega la justificación para la co inversión gubernamental e individual en la educación superior. La formación de especialistas para la economía nacional también era el propósito soviético de la educación superior. Esto ayudó a que el modelo doble floreciera en la región después de la disolución de la Unión Soviética.

El sistema doble reproduce una división cultural entre la provisión soviética igualitaria pero profesionalmente instrumental de la educación superior como un bien co-

Estos dos segmentos están basados en diferentes tipos de competencia: en el mérito en el segmento gratuito y en el precio en el segmento de pago de aranceles

Anna Smolentseva es investigadora senior en el Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Investigación - Escuela Superior de Economía, Moscú, Rusia. Correo electrónico: asmolentseva@hse.ru.

mún, y la educación superior postsoviética como un bien privado profesional fruto de la elección del consumidor y la normalización de la desigualdad. El legado soviético doble debe ser revisado y comparado con los criterios de equidad social, el bienestar de la sociedad y de eficiencia económica, como también con los mayores propósitos de la educación superior en el siglo XXI. ▲

El desafío chino de Australia

Anthony Welch

Resumen

Las universidades australianas han dependido durante mucho tiempo de los estudiantes extranjeros, que forman una cuarta parte de las matrículas totales. Un 40% proviene de China. Pero la guerra fría entre EE. UU. y China, la presión estadounidense sobre los aliados para contar con apoyo y el impacto de las restricciones de viaje por el COVID-19 en los estudiantes chinos para que regresen a Australia y reanuden sus estudios han afectado en gran medida a las universidades. La continua polarización de la guerra fría podría dañar las relaciones bilaterales en la educación superior y la investigación

Dos características se destacan en el sistema universitario australiano; cada una se relaciona con la educación superior y las relaciones de investigación con China. Aunque es un sistema relativamente pequeño, con una matrícula total de 1,6 millones, el país incluye seis universidades entre las 100 mejores del mundo, según el ranking ARWU de Shanghai Jiaotong. Por ejemplo, esto es más que Canadá con una población mucho mayor. La segunda característica es el porcentaje inusualmente alto de admisiones extranjeras: 27% de las matrículas totales en 2019. El contingente más grande son los estudiantes de China continental. De hecho, estas dos características están relacionadas, ya que 27% de los ingresos universitarios provino de los ingresos de los estudiantes extranjeros en 2019, y se ha estimado que una cuarta parte del gasto universitario total en investigación provino de los ingresos de los estudiantes extranjeros.

Matrículas extranjeras en Australia

Las matrículas extranjeras han aumentado de forma activa durante décadas, lo que convierte a la educación internacional en la cuarta industria de exportación más grande de Australia. Sin embargo, esto ha hecho que las universidades australianas dependan en gran medida de los ingresos de los estudiantes extranjeros, en particular de China. A su vez, esto se debió a la falta de financiación continua de la educación superior, lo que llevó a las universidades a buscar otras fuentes de ingresos, sobre todo mediante la expansión enérgica del número de estudiantes extranjeros que pagan aranceles, en particular de China continental.

Gracias a la ubicación de Australia, el único sistema educativo importante en idioma inglés en el Pacífico Sur, los 10 principales países de origen de estudiantes extranjeros son asiáticos. Del ingreso total general de \$32.400 millones de dólares australianos (\$22.000 millones de dólares) derivados de la educación internacional en 2017-2018, Asia contribuyó con \$22.200 millones de dólares australianos (\$16.600 millones de dólares). Gran parte provino de China. A nivel nacional, los estudiantes de China continental representaron el 40% de todas las matrículas extranjeras, pero en algunas universidades, en particular del Grupo de las Ocho (Go8), que se dedica a la investigación intensiva, el porcentaje fue mucho mayor. En la Universidad de Sídney, los estudiantes de China continental por sí solos representaron el 24% de las matrículas totales. La universidad ganó \$885 millones de dólares australianos (\$664 millones de dólares) en aranceles de estudiantes extranjeros en 2018, lo que representa el 35% de los ingresos totales. Antes del COVID-19, más estudiantes chinos estudiaban en las tres universidades del interior de Sídney que en las 33 universidades públicas de California.

Migrantes chinos calificados

El sesgo de larga data de Australia hacia la migración calificada significa que los migrantes chinos ahora se encuentran entre las categorías más calificadas, algo que tiene consecuencias importantes para la educación superior. A nivel nacional, más del 15% del personal académico australiano actual ahora proviene de Asia, con datos que revelan que la cantidad de los trabajadores académicos de China se triplicó entre 2005 y 2015. La diáspora del conocimiento chino, gran parte de los cuales llegaron a Australia para realizar sus doctorados y establecerse posteriormente en el país, es una fuerza creciente

en la educación superior australiana, a menudo con vínculos bien establecidos con el poderoso sistema de investigación chino y sus principales universidades.

Consecuencias del COVID-19

El inicio de la pandemia del COVID-19 a principios de 2020 interrumpió la mayoría de estos patrones. Las restricciones de viaje cerraron la movilidad estudiantil internacional, sobre todo de China. Más del 60% de los 170.000 titulares de visas de estudiantes extranjeros chinos, muchos de los cuales habían viajado a casa para el Festival de Primavera a principios de 2020, quedaron atascados fuera de Australia. La mayoría no pudo regresar a Australia a fines de 2021 por las persistentes restricciones de viaje. Esto tuvo importantes consecuencias para muchas universidades, en particular aquellas con un alto porcentaje de estudiantes de China continental. A pesar de una rápida transición a la enseñanza y al aprendizaje en línea, que en un principio fueron aceptados pero reemplazados por el deseo de reanudar la experiencia presencial, las pérdidas totales de ingresos en todo el sector se estimaron en \$1.800 millones de dólares australianos para 2020 y se proyectó que ascenderían a otros \$2.000 millones de dólares australianos en 2021. Se prevé que entre 2020 y 2024, el sector perderá entre \$6.400 y \$7.600 millones de dólares australianos en ingresos discrecionales disponibles para la investigación.

La pérdida abrupta y continua de ingresos provocó la interrupción de las carreras de construcción, recortes en los gastos discrecionales y la venta de propiedades, en particular alojamientos estudiantiles que ahora estaban vacíos. A pesar de esta importante pérdida de ingresos y de puestos de trabajo que, a fines de 2021, se estimaron en un total de 35.000, el gobierno federal retuvo repetidamente el apoyo financiero a las universidades de un esquema diseñado deliberadamente para apoyar el empleo en todas las industrias durante la pandemia. En una serie de entrevistas con funcionarios públicos, rectores, ministros y exministros en 2021, se identificó una explicación común: "no es tan complicado. El gobierno odia a las universidades". (Véase también William Locke, "La educación superior australiana, ¿la tormenta perfecta?" en IHE #107).

Guerras de colaboración y cultura

Las tensiones entre Estados Unidos y China y la creciente polarización también influyeron en las relaciones de educación superior e investigación con China. Si bien Australia había deseado durante mucho tiempo matricular a cientos de miles de estudiantes chinos, las relaciones cada vez más rencorosas y rivales entre las dos potencias mundiales, y la presión de Estados Unidos sobre sus aliados para que también se adaptaran, tuvieron un impacto definitivo. Se intensificó la presión por desvincularse de China, sobre todo en lo que respecta a la colaboración en investigación, revirtiendo un patrón establecido de colaboración bilateral que hizo que China se convirtiera en el principal socio de investigación de Australia en matemáticas, ingeniería y química. El surgimiento científico de China llevó al país a ocupar el segundo lugar después de Estados Unidos en citas según la base de datos Web of Science (WoS) y, para 2019, ocupó el segundo lugar en la lista de autores citados. Esto lo convirtió en un socio de investigación cada vez más atractivo; ya que tales artículos en coautoría revelaron un promedio de citas más alto que las publicaciones puramente australianas en tales áreas temáticas. Muchos de estos artículos en coautoría, varios de los cuales sumaron a la diáspora del conocimiento chino en las universidades australianas, ahora presentaban a colegas de China continental. De hecho, los artículos australianos en coautoría con colegas chinos aumentaron del 4% del total en 1996 al 14% en 2009.

Esto fue muy importante, dado que el porcentaje australiano de artículos internacionales en coautoría, del 45%, fue mucho más alto que el promedio mundial del 35%. Por lo tanto, las amplias restricciones a las relaciones académicas entre China y Australia impedirían el progreso científico, limitarían las relaciones de educación superior entre los dos países y contribuirían a una mayor polarización. En un discurso de 2018 sobre la administración universitaria, el rector de la Universidad de Queensland (una institución del Go8) y ex secretario del departamento de relaciones exteriores y comercio describió el alcance de la colaboración científica entre su universidad y China. Contó más de 3.000 copublicaciones y el recuento de Impacto de Citas Normalizadas por Categoría (CNCI, por sus siglas en inglés) fue casi tres veces el promedio mundial. Sin embargo, frente a un clima creciente anti-China y una titulación más general de la política, se instituyó una auditoría nacional de los vínculos universitarios con China, lo que provocó quejas de las universidades tanto por su estructura contundente como por su carga administrativa. En medio de las preocupaciones que podrían fomentar los prejuicios contra los chinos y la paranoia de los "comunistas debajo de la cama", también se introdujo una legislación sobre interferencia extranjera, con planes para capacitar tanto al personal académico como a los estudiantes sobre cómo detectar proyectos de interés.

Se intensificó la presión por desvincularse de China

Anthony Welch es profesor de educación en la Universidad de Sídney, Australia. Correo electrónico: anthony.welch@sydney.edu.au.

Aunque la colaboración bilateral a nivel individual aún continúa, las colaboraciones institucionales, sobre todo en áreas de alta tecnología, ahora están sujetas a un escrutinio mucho mayor. Si bien se han mencionado preocupaciones legítimas de seguridad, es de esperar que el actual clima de guerra fría de polarización y rencor no resulte en emplear un cañón para matar una mosca, poniendo en peligro una relación productiva. ▲

Actualizaciones de CIHE

El equipo editorial de IHE se complace en dar la bienvenida a un nuevo editor asociado, el profesor Chris Glass del Departamento de Liderazgo Educativo y Educación Superior de Boston College. Además de su amplio conocimiento académico en el campo de la internacionalización, Chris aporta con una gran experiencia editorial a IHE, como editor jefe del Journal of International Students.

También nos complace compartir las siguientes actualizaciones de CIHE:

Instituto de verano WES-CIHE

El Instituto anual de Verano WES-CIHE se llevará a cabo virtualmente del 1 al 3 de junio de 2022. Todos los estudiantes de postgrado y profesionales en el inicio de su carrera están invitados a presentar una propuesta sobre el tema "Internacionalización innovadora e inclusiva en la educación superior". Las propuestas deben entregarse antes del 15 de marzo de 2022.

Publicaciones recientes de CIHE

Los resultados de nuestro reciente estudio comparativo sobre la admisión de estudiantes extranjeros en contextos no anglófonos, realizado en conjunto con el Instituto de Educación de la Escuela Superior de Economía (Rusia), ahora han sido publicados como parte de la Serie Routledge en IHE. Admisión y movilidad de estudiantes extranjeros en países no anglófonos: teorías, temas y patrones (editado por Hans de Wit, Ekaterina Minaeva y Lizhou Wang) ya está disponible para reservar.

Una lista completa de las publicaciones de socios de CIHE está disponible en el sitio web

Dirección del proyecto:

Niklas Heuser

Ilustración de la portada: aseptdesign.de

De acuerdo con los autores, los editores y la editorial, la información contenida en esta edición es correcta al momento de ser publicada. Sin embargo, no hacen declaraciones ni dan garantías acerca de la exactitud o del contenido de este trabajo o los materiales incluidos en el, y específicamente renuncian a cualquier garantía implícita o comercialización o conveniencia para un propósito en particular, y en ningún caso serán responsables por cualquier pérdida de ganancias o cualquier otro daño comercial, como daños particulares, indirectos, consecuentes o de otros tipos.

Marcas registradas: Todos los nombres de marcas y productos utilizados en esta publicación son marcas, marcas registradas o nombres comerciales de sus respectivos propietarios, y son utilizadas solo con fines de identificación.

Política de derechos de propiedad intelectual: los autores aceptan que su artículo sea publicado abiertamente en el sitio web de IHE, como también en la versión impresa.

Los autores aceptan que su artículo sea publicado en la aplicación del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico), la que informa a los usuarios (colegas que participan en programas del DAAD) sobre educación superior internacional. Los autores también aceptan que su artículo se pueda duplicar en una de las publicaciones asociadas de IHE.


A menos que el artículo de IHE sea una copia de un artículo publicado en otro sitio, los autores aceptan mencionar a IHE como fuente original de publicación si publican su artículo en otro lugar o se refieren a éste.

DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH
DUZ Academic Publishers
Kaiser-Friedrich-Straße 90
 10585 Berlín
 Alemania

Teléfono: +49 (0)30 21 29 87-0

Fax: +49 (0)30 21 29 87-20

Internet: www.internationalhighereducation.net



International Higher Education es la publicación trimestral del Centro de Educación Superior Internacional de Boston College.

La revista es un reflejo de la misión del Centro para incentivar una perspectiva internacional que contribuya a informar políticas y prácticas. A través de International Higher Education, una red de distinguidos académicos internacionales ofrece sus comentarios e información actual sobre temas claves que dan forma a la educación superior en todo el mundo.

<http://www.internationalhighereducation.net>