

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Participación global en una época de tensiones geopolíticas: una nueva Guerra Fría

PHILIP G. ALTBACH
Y HANS DE WIT

3

Dónde está el valor en la educación superior digital: de productos a activos

JANJA KOMLJENOVIC

9

Estudiantes internacionales en países no anglófonos: desafíos y oportunidades

HANS DE WITY
LIZHOU WANG

13

For weekly global higher education news and comment see our partner



universityworldnews.com
universityworldnews.com

¿Podemos medir el impacto de las universidades en el cambio climático?

TRISTAN MCCOWAN

17

Académicos extranjeros en China

YUZHUO CAI, ANDREA BRAUN STRELCOVÁ, GIULIO MARINI, FUTAO HUANG, Y XIN XU

29



El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College

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/cihe>

Editores Philip G. Altbach y Hans de Wit

Editores asociados Rebecca Schendel, Gerardo Blanco y Chris Glass

Editores de publicaciones Hêlène Bernot Ullerö 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>

ISBN: 978-3-96037-361-2

ISSN: 1084-0613 (impresa)

2372-4501 (en línea)

ASUNTOS GLOBALES

- 3___ Participación global en una época de tensiones geopolíticas: una nueva Guerra Fría
PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT
- 5___ Se busca: políticas de financiamiento que sean tanto asequibles como sustentable
ARTHUR M. HAUPTMAN
- 7___ Globalización Académica: ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos?
PHILIP G. ALTBACH Y JAMIL SALMI
- 9___ Dónde está el valor en la educación superior digital: de productos a activos
JANJA KOMLJENOVIC

ESTUDIANTES: ACTIVISMO Y RECLUTAMIENTO

- 11___ Activismo estudiantil y la pandemia: Una muestra global
THIERRY M. LUESCHER Y DIDEM TÜRKOĞLU
- 13___ Estudiantes internacionales en países no anglófonos: desafíos y oportunidades
HANS DE WIT Y LIZHOU WANG

RESILENCIA, CRISIS CLIMÁTICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

- 15___ “STEERing into the Swerve”: Ajustándose a los desafíos y oportunidades obligadas por la COVID-19
ROBERTA MALEE BASSETT
- 17___ ¿Podemos medir el impacto de las universidades en el cambio climático?
TRISTAN MCCOWAN

ENFOQUE EN ÁFRICA

- 19___ ¿Influirán los estudios doctorales en China las prácticas académicas africanas?
NATASHA ROBINSON Y DAVID MILLS
- 21___ Educación superior en África: una empresa compleja y rara vez investigada
NELSON CASIMIRO ZAVALA

LA PROFESIÓN ACADÉMICA Y LA MOVILIDAD: PERSPECTIVAS INTERNACIONALES

- 23___ ¿De dónde eres? Experiencias de carrera de doctorados no estadounidenses en Estados Unidos
DONGBIN KIM Y SEHEE KIM
- 25___ Ampliando nuestro entendimiento de “Staff Académico Internacional”: Nacionalidad como un nuevo marcador de diversidad
GIULIO MARINI
- 27___ Irse o quedarse: académicos e investigadores internacionales en Australia
ANTHONY WELCH
- 29___ Académicos extranjeros en China
YUZHUO CAI, ANDREA BRAUN STŘELCOVÁ, GIULIO MARINI, FUTAO HUANG, Y XIN XU
- 31___ Investigadores internacionales en compañías japonesas
MING LI Y FUTAO HUANG

PAISES Y REGIONES

- 33___ Tendencias y propuestas para provocar debate sobre el future de la educación superior
ELLEN HAZELKORN Y TOM BOLAND
- 35___ Emerger en la emergencia: el sistema de educación superior de Kazjistán
DOUGLAS L. ROBERTSON Y NAZGUL BAYETOVA
- 37___ Repensando el sistema de educación superior en Sao Paulo
JACQUES MARCOVITCH

Participación global en una época de tensiones geopolíticas: una nueva Guerra Fría

Philip G. Altbach y Hans de Wit

En las últimas décadas, la participación global ha sido una prioridad clave de la educación superior y su internacionalización. La economía del conocimiento global incrementó la competencia entre las universidades, pero también estimuló la cooperación y el intercambio de personas y la ciencia, aunque principalmente beneficiando al Norte Global. Al mismo tiempo que la pandemia de COVID-19 detuvo la movilidad de estudiantes por completo, la necesidad de cooperación mundial en investigación se volvió crucial. Las Metas de Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas generan mayor necesidad para la participación y cooperación global, con el objetivo de solucionar problemas sociales y científicos clave en todo el mundo.

Pero las actuales tensiones geopolíticas (primero, principalmente entre China por un lado, y los Estados Unidos, Europa, Australia y otros países de altos ingresos por el otro, y ahora, como resultado de la invasión de Ucrania por Rusia, también entre Rusia y ese mismo grupo de países) ponen enormes desafíos en la participación global en educación superior. El mundo se está dividiendo de nuevo entre Rusia y China y sus aliados, y lo que solemos llamar países “Occidentales”, además de un gran grupo de naciones no alineadas en el Sur Global. Como resultado, parece que estamos regresando al período de la Guerra Fría, que terminó a finales de los 80. Las implicaciones para la participación global en educación superior en esta “segunda Guerra Fría” será probablemente severas. Construyendo sobre dos artículos recientes en *University World News* (“En una nueva Guerra fría, la participación académica sigue siendo necesaria” y “En la loca carrera por retirarse, nos unimos al extremismo de Putin”) nos preguntamos qué lecciones podemos aprender de la cooperación académica durante la primera Guerra Fría y durante el boicot académico de Sudáfrica, y cómo podemos evitar retornar a las burbujas aisladas de participación de ese pasado.

El debate sobre la participación y valores académicos es complejo. El boicot académico contra el régimen del apartheid en Sudáfrica nos enseñó que un boicot así puede ser efectivo como parte de una lucha social, económica y cultural más amplia, pero la interacción activa y continua con individuos en la comunidad académica de Sudáfrica que eran críticos del régimen fue mutuamente beneficiosa. Así, un boicot total no fue implementado. Un argumento parecido puede hacerse sobre un boicot académico de Israel sobre sus políticas en Palestina. Los boicots generales no sirven a los intereses de nadie.

Participación Global y la Invasión Rusa

Un nuevo y adicional daño resultante de la guerra de Rusia con Ucrania parece ser la pérdida de racionalidad entre parte de la comunidad académica en Norte América y Europa. En su afán por desasociarse de todo lo ruso, académicos, universidades, editores, organizaciones científicas y gobiernos están cortando lazos con todos y cada uno. Hemos discutido por qué colaborar con colegas rusos y el conocimiento sobre Rusia son esenciales en este momento. Dentro de la comunidad académica, colegas están abogando en contra de, o incluso cancelando, cursos que lidian con la sociedad rusa, su historia y su cultura. Esto es precisamente lo que debe ser evitado. Saber sobre Rusia es más importante que nunca, sin mencionar que se trata de una de las más grandes civilizaciones del mundo, más allá de lo que el señor Putin esté haciendo ahí hoy. Aunque es difícil entender la opinión pública en la Rusia cada vez más autoritaria de Putin, gran parte de la comunidad académica rusa se opone a la guerra y valora las relaciones internacionales. De acuerdo a la historia de Maria Yudkevich sobre la internacionalización de la educación superior en Rusia, desde principios de los 90, el contacto entre investigadores rusos y sus colegas en el extranjero ha crecido notoriamente, resultando en proyectos y publicaciones conjuntas, y durante la última década, la integración de la ciencia Rusia en la comunidad internacional ha sido fuerte. “Durante varios períodos de la historia, la educación superior y la ciencia en Rusia se han conectado a la comunidad internacional de diferentes maneras. La situación se ha

Resumen

La participación global ha sido una prioridad clave de la educación superior y su internacionalización, pero actualmente se encuentra siendo desafiada seriamente por las tensiones geopolíticas. Parece haber regresado al clima político de la Guerra Fría, que terminó a finales de los 80. ¿Qué lecciones podemos aprender de la cooperación académica durante la primera Guerra Fría y durante el boicot académico a Sudáfrica, y cómo podemos evitar volver a las burbujas aisladas de participación de ese pasado?

Lo que sucederá ahora con la cooperación académica y el intercambio con Rusia no puede ser predicho en esta etapa, y requerirá de un monitoreo constante. Lo mismo puede decirse de China y sus aliados. Pero el aislamiento académico total puede ser contraproducente en el corto y el largo plazo.

Philip G. Altbach es profesor investigador y miembro distinguido, y Hans de Wit es profesor emérito y miembro distinguido del Centro Internacional de Educación Superior, Boston College, US. Emails: altbach@bc.edu y dewitje@bc.edu.

desplazado desde los lazos estrechos hasta una política de casi completa autonomía y aislamiento, desde cooperación e integración a una búsqueda por una identidad nacional de su propio lugar en el mercado académico global.” (Handbook of International Higher Education, 2022, p. 37). Estamos entrando en una nueva fase de aislamiento y búsqueda de identidad nacional en los niveles políticos e institucionales, pero por el bien de la educación superior en Rusia (y el mundo), los lazos académicos personales y el desarrollo del conocimiento que han necesitado de décadas para construirse no pueden ser desarmados por completo.

Si bien es necesario terminar las relaciones con instituciones rusas vinculadas al régimen de Putin (y esto incluye todas las universidades cuyos rectores han, bajo cierta presión, firmando una declaración a favor de la guerra), boicotear de la misma manera a todos los individuos y algunas ONGs no está justificado, y de hecho, daña a los valientes individuos que están intentando, bajo las más difíciles y peligrosas circunstancias, seguir adelante con su investigación y mantener colaboraciones internacionales. La libertad académica está en lo más alto de los valores académicos. Ha desaparecido en la Rusia de Putin. No podemos ser parte de este extremismo político.

El presente y el futuro

Por ahora, la comunidad académica global necesita dar un paso atrás y considerar cuidadosamente cómo reaccionar apropiadamente a la crisis, como también necesitamos hacerlo en relación con la creciente represión académica en China y otros países. En lugar de cortar lazos con los académicos rusos y distanciarnos de la cultura rusa, debemos hacer justo lo opuesto. Los rusos que no están involucrados en el régimen de Putin y que se oponen a él, entre ellos los muchos que han abandonado Rusia y quienes no han logrado hacerlo, necesitan nuestro apoyo y cooperación continua, de la misma manera que se ha apoyado actualmente al sistema de educación superior y a la comunidad académica en Ucrania.

Estamos de acuerdo con los cuatro académicos ucranianos que recientemente escribieron una columna de opinión en *Times Higher Education*, en que “Es erróneo pretender que los rusos que públicamente condenan el régimen de Putin se enfrentan a nada parecido a los peligros que ahora confrontan los académicos ucranianos a diario; no podemos ponerlos en la misma caja. Mientras los rusos y bielorrusos enfrentan la represión doméstica, los ucranianos escapan de los bombardeos, la muerte y la completa destrucción de sus hogares y ciudades; las víctimas de la agresión deberían ser prioridad”. También estamos de acuerdo con ellos cuando señalan que “las reputaciones de estas instituciones e [rusas] e individuos [aquellos que firmaron una carta de apoyo a la invasión] estarán manchadas para siempre por este fracaso como intelectuales y plataformas públicas en defender los valores universales de democracia, paz, e integridad académica”. Pero en nuestra opinión, esto no debe llevar al aislamiento de aquellos (Rusos u otros), que están de acuerdo con estos valores universales.

Durante la primera Guerra Fría, mantuvimos el contacto con académicos rusos abiertamente, y probamos el terreno para la cooperación internacional esperando un mejor futuro, que sí llegó, aunque ahora haya desaparecido de nuevo. Gracias a esa colaboración las décadas pasadas trajeron un mayor sustento para los valores humanos y académicos en Rusia. Mantener esos fundamentos vivos en una base necesaria para incrementar las posibilidades de un futuro más positivo. ▲

Se busca: políticas de financiamiento que sean tanto asequibles como sustentables

Arthur M. Hauptman

En países de todo el mundo hay dos objetivos clave a la hora de financiar la educación superior pública: hacerla asequible a un gran grupo de la población y hacer que el sistema sea sustentable financieramente. En la realidad, estas metas rara vez son conseguidas. En este artículo, nos preguntamos si existe un modelo financiero que consiga ambos objetivos sin dedicar un fragmento demasiado grande del PIB a la educación superior.

Los dos modelos de financiamiento predominantes

Examinemos primero los dos métodos predominantes. Uno se basa en la institución: las matrículas se mantienen bajas en relación con los costos de entregar esa educación. El gobierno paga por la mayor parte de los costos y la ayuda financiera a los estudiantes juega un rol relativamente menor. El otro modelo se basa más en los estudiantes: las matrículas pagan por un monto importante del costo, y se requiere de mayor ayuda financiera para ayudar a los estudiantes a pagar el resto.

Mantener las matrículas bajas es una idea popular basada en la noción de que la educación superior es un bien público y que quienes pagan impuestos deberían pagar los costos que supone entregarla. Por definición este modelo logra una mayor asequibilidad al tener costos muy bajos para los estudiantes, aunque el tema de pagar los costos de vida de los estudiantes no suele ser abordado por completo.

Pero la realidad es que la mayoría de los gobiernos no tienen los recursos para entregar una educación de calidad si los precios de los estudiantes se mantienen bajos. Como resultado, la oferta de espacios es limitada y el sistema de educación superior se reduce en lugar de crecer. O, el gasto por estudiante se reduce notoriamente. Ninguna de estas situaciones es sostenible. Notable excepciones son algunos países escandinavos, donde, gracias a su gran base de recaudación de impuestos, son capaces de apoyar las bajas matrículas y entregar una educación de calidad a la mayor parte de su población.

En contraste, el método basado en los estudiantes (a menudo referido como alta matrícula/alta ayuda) ve la educación superior principalmente como un bien privado, del que los estudiantes son los principales beneficiados por los altos ingresos que recibirían después de la graduación. Bajo esta filosofía, las instituciones tienden a cobrar matrículas más caras y a entregar más ayuda financiera a quienes no pueden pagar. El método de altas matrículas y altas ayudas es más sostenible que el método de bajas matrículas porque genera mayor ganancia por estudiante. Pero si la ayuda financiera entregada no es suficiente, llevará a una asequibilidad reducida, posiblemente resultando en un sistema que sólo sirve a las clases altas.

En este modelo, la brecha entre los altos precios y la posibilidad de pagar de los estudiantes a menudo lleva a una mayor dependencia en préstamos estudiantiles. Así, los préstamos llegan a representar un mecanismo clave para tener una mayor asequibilidad y sustentabilidad en el financiamiento de la educación superior. Pero, muy a menudo, las fallas en el diseño de los programas previenen que los préstamos cumplan con estos objetivos gemelos. Por ejemplo, débiles controles sobre los costos de matrícula pueden llevar a una dependencia excesiva en los préstamos, resultando en un nivel inaceptable de receptores que no pueden o no quieren pagarlas. Esto afecta a la lógica de depender de los préstamos en primer lugar.

Hacia un modelo de consenso

Un problema que limita la efectividad de ambos modelos es que el financiamiento, el establecimiento de las matrículas y las decisiones sobre la ayuda financiera a menudo se encuentran pobremente coordinadas. Otro problema es que ninguno de los planes ayuda adecuadamente a los estudiantes a pagar sus costos de vida mientras estudian. ¿Hay una mejor manera de conseguir estos dos objetivos, que pueda ser empleada exitosamente por un gran número de países?

Resumen

Ninguno de los dos modelos predominantes de financiamiento en la educación superior alrededor del mundo logra ser asequible a la vez que sustentable. Mantener los costos de matrícula bajos permite que sean económicos, pero falla a la hora de lograr la sustentabilidad financiera, limitando la accesibilidad. Los costos altos con ayudas igualmente altas son más sostenibles, pero menos asequibles, resultando en mayor uso de préstamos estudiantiles. Hay un modelo de consenso que puede hacer de la educación superior algo accesible y sustentable sin dedicar un gran porcentaje del PIB a la educación superior.

Este es un breve resumen, pero todos estos pasos al mismo tiempo podrían hacer que el financiamiento de la educación superior pública fuera más asequible y financieramente sustentable. Como resultado, un modelo así de consenso es una valiosa y asequible meta para muchos países.

El primer paso para *asegurar mayor asequibilidad* es abandonar la noción de que la función principal de las matrículas es ayudar a pagar los costos operativos institucionales. En lugar de esto, los países deben fijar los costos de matrícula en lo que una familia puede permitirse pagar y construir sus instituciones desde ahí. Por ejemplo, las instituciones pueden establecer sus costos de matrícula y cuotas obligatorias entre 10 y 25% del PIB per cápita. Instituciones y programas con mayor demanda pueden cobrar un mayor porcentaje del PIB que aquellas con menor demanda. Un componente clave de este acercamiento es que el financiamiento debe ser suficiente para entregar becas que cubran la matrícula y costos de vida de estudiantes que no pueden pagar.

Este acercamiento resulta en una cierta simetría. Mientras más instituciones cobren en un rango aceptable, menos financiamiento deberá venir de los gobiernos. Pero en instituciones que cobran más, el financiamiento para la ayuda económica deberá ser aumentado porque habrá más estudiantes incapaces de pagar los mayores costos. En contraste, para las instituciones que cobran en el lado más bajo del rango aceptable, el gobierno tendría que entregar más financiamiento institucional, pero menos ayuda estudiantil.

La clave es que los países establezcan límites realistas y razonables en las matrículas como porcentajes del PIB per cápita. Cuidadosamente diseñadas, estas políticas podrían bajar los costos netos de los requerimientos de financiamiento, ya que la reducción en los subsidios institucionales más que cubriría los incrementos necesarios en ayuda financiera. Bajo un sistema así, los préstamos volverían a su rol original de permitir a ciertos grupos de estudiantes invertir en sí mismos con costos razonables.

Para *conseguir una mayor sustentabilidad*, los países deben desarrollar políticas que promuevan su relevancia en las necesidades sociales, acomoden el crecimiento en la demanda y logren una mayor eficiencia. Para asegurar una mayor relevancia, el porcentaje de financiamiento destinado a las oportunidades de entrenamiento debe crecer. Muchos países ofrecen mucho mayor financiamiento por estudiante en programas académicos que en programas vocacionalmente orientados, incluyendo programas de aprendizaje directo. Desviar más fondos hacia programas vocacionales podría incrementar la relevancia a las necesidades de la economía y bajar el gasto por estudiante, ya que el entrenamiento vocacional típicamente cuesta menos que los programas académicos.

Para fomentar el enrolamiento, los países deben usar financiamiento gubernamental para entregar ganancias marginales a las instituciones. En la mayoría de los países, el financiamiento estatal no está alineado con las ganancias en matriculaciones, obligando a las instituciones a depender de las tarifas pagadas por los estudiantes para cubrir los costos marginales de crecimiento no anticipado de la matrícula. Creando una tarifa separada y financiada por el gobierno, que no tiene límite cuando las matrículas se alzan por sobre los niveles esperados, significaría que quienes pagan impuestos participarían en pagar por crecimientos en la matrícula.

Para mejorar la eficiencia, las asignaciones a las instituciones deberían estar basadas en costos normativos. Los gobiernos o cuerpos de financiamiento típicamente dependen de los reportes institucionales para determinar la asignación de fondos futuros. Pero las instituciones a menudo exageran sus gastos. Los costos serían limitados si las formas de asignación de recursos se basaran en costos normativos, es decir, en los que “debería” gastarse por estudiante en distintos campos determinado por un análisis objetivo de los datos. ▲

Arthur M. Hauptman es un consultor independiente para políticas públicas especializado en temas de financiamiento de la educación superior. Email: Art.Hauptman@yahoo.com.

Globalización Académica: ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos?

Philip G. Altbach y Jamil Salmi

El concepto occidental de universidad ha sido víctima de crecientes ataques desde distintos frentes. Muchos países han recortado los subsidios públicos para la educación superior en la última década, reflejando la desafección generalizada por su fracaso como canales para la movilidad social y el éxito económico. Durante la campaña del Brexit en Reino Unido, un ex ministro de educación comentó el estado de desacreditación de las universidades, señalando que la sociedad británica estaba cansada de escuchar a expertos académicos. Líderes autoritarios en Brasil, Hungría y Turquía han usado sus poderes para restringir la autonomía institucional y la libertad de cátedra.

Últimamente, el colonialismo occidental y temas relacionados, como la teoría crítica de la raza han entrado en el debate sobre la educación superior contemporánea. En un artículo reciente sobre la globalización de la educación superior ([University World News](#), 15 de Mayo de 2021), Simon Marginson denunció la dominación de la ciencia Anglo-estadounidense y el idioma inglés. Sobre este trasfondo, el artículo se centra en sólo un aspecto importante para el desarrollo de las universidades modernas: cómo las universidades de “modelo occidental” se establecieron en el Sur Global, principalmente en el siglo XIX, y las fuerzas convergentes que jugaron un rol en la creación de un modelo global de universidad.

Colonialismo y cristianismo

El colonialismo fue, por cierto, impulso clave para el desarrollo del modelo occidental de educación superior en el Sur Global. Los esfuerzos de misioneros cristianos también jugaron un rol importante y, a menudo, ambos estaban vinculados. Los colonizadores tenían diferentes formas de acercarse a la educación superior: los británicos fueron más activos en permitir o patrocinar la educación superior en sus colonias, mientras que los franceses lo hicieron menos, al mismo tiempo que los portugueses dejaron de lado el desarrollo académico. Los españoles “subcontrataron” la educación superior a la Iglesia Católica, en particular a los Jesuitas, con el objetivo doble de la conversión al cristianismo y el manejo de las colonias. Todos los colonizadores reconocieron la necesidad de una pequeña clase indígena educada occidentalmente para administrar las colonias.

En India, la modesta expansión de la educación superior bajo el colonialismo se debió principalmente a las iniciativas indias para crear universidad que permitieran el acceso al servicio civil y al creciente comercio para una clase media india emergente, y para los esfuerzos misioneros cristianos. Las autoridades británicas invirtieron poco en la educación superior, y sólo después de 1857 intentaron controlar la emergente educación superior. No es sorprendente, entonces, que las instituciones creadas siguieran el modelo inglés y usaran el inglés como medio de instrucción. La historia en otras áreas colonizadas. Es, por supuesto, significativo, que todas las universidades coloniales usaran el lenguaje del colonizador, y muchas continúan haciéndolo en el siglo XXI.

Muchas regiones del mundo tenían ricas tradiciones intelectuales, religiosas y de educación superior antes de la llegada del colonialismo. Las universidades más antiguas del mundo se encontraban en el sur de Asia, en Taxila y Nalanda, antecediendo a las universidades europeas por varios siglos. La universidad de Al-Qarawiyyin en Fes y la Universidad de Al-Azhar en Cairo también preceden el nacimiento de las primeras universidades. Pero mientras las tradiciones intelectuales y religiosas continuaron en el Sur de Asia y el mundo árabe, las instituciones académicas tradicionales no sobrevivieron y fueron gradualmente eclipsadas por instituciones de modelo occidental en sus países respectivos.

Las instituciones de educación superior colonial usaron los lenguajes de los colonizadores, ya que su propósito principal era entrenar al servicio civil y a otros profesionales que trabajaran en el gobierno colonial. De manera similar, el currículum era completamente importado desde la metrópolis. Esto es probablemente una simplificación,

Resumen

Casi todas las universidades existentes provienen del modelo universitario occidental. Este artículo discute esta tradición, cómo el colonialismo impactó la expansión de las universidades y las razones por las que las universidades modernas siguen usando este patrón de desarrollo académico.

pero al mismo tiempo es acertado resumir las actitudes coloniales hacia las culturas nativas con las palabras paternalistas y culturalmente despectivas del administrador colonial Thomas Babbington Macaulay: “Una sola repisa de una buena biblioteca europea vale lo que toda la literatura nativa de la India y Arabia...”.

Curiosamente, en esta era postcolonial, ningún país ha vuelto a la educación superior pre colonial, o ha intentado desviarse fundamentalmente del modelo académico occidental impuesto por las autoridades colonialistas.

Desarrollos en países no colonizados

No todo país no-occidental fue sujeto al gobierno colonial, y vale la pena observar los desarrollos de la educación superior en estos países no colonizados. Particularmente interesantes son Japón y Tailandia. Cuando, en el siglo XIX, ambos países se vieron presionados por la globalización dominada por occidente de su época, sintieron la necesidad de modernizar su sociedad y educación, y ambos decidieron establecer instituciones de educación superior de estilo occidental, en lugar de confiar en sus tradiciones académicas existentes. Después de la restauración Meiji en 1868, Japón buscó un modelo de universidad que sirviera a una sociedad que se modernizaba, y después de una cuidadosa examinación de modelos útiles, adoptaron las ideas alemanas y estadounidenses sobre la educación superior, ignorando siglos de tradiciones propias. De la misma manera, cuando el rey Chulalongkorn buscó modernizar la educación superior y la sociedad, en parte para impedir posibles incursiones coloniales, se seleccionaron modelos occidentales, culminando en el establecimiento de la Universidad Chulalongkorn en 1917. En ningún caso algún país no colonizado en busca de la modernización de su educación superior utilizó un modelo académico tradicional y nativo.

La experiencia china es también significativo. Como señala Rui Yang en su artículo “Universidades de clase mundial en el pasado heroico de China” (IHE #107), a finales del siglo XIX y comienzos del XX, diversas instituciones misioneras cristianas occidentales, al igual que el uso del gobierno chino de modelos occidentales, fueron claves en influir el desarrollo de la educación superior moderna en China, siendo exitosos. Además, poderes coloniales europeos, principalmente Alemania y Francia, establecieron universidades en las partes de China que controlaban directamente. Significativamente, el poderoso modelo tradicional Confuciano de educación no fue utilizado para apoyar la modernización en China, excepto quizás por el examen tradicional para el servicio civil que evolucionó en el gaokao, que hoy es el principal mecanismo de sorteo y selección para distribuir a los estudiantes en las universidades.

¿Hacia dónde vamos?

Cuando los países del Sur Global obtuvieron sus independencias en la segunda mitad del siglo XX, mantuvieron y expandieron el modelo occidental de universidad, introducido por las autoridades coloniales, y percibido como un instrumento esencial en la construcción de la nación y el desarrollo del capital humano. A pesar de la enorme variedad de sistemas económicos, realidades políticas, etapas de desarrollo socioeconómico, tradiciones culturales, y otras variaciones, casi todas las universidades en el siglo XXI siguen, a grandes rasgos, un modelo occidental.

Sin embargo, este modelo está siendo desafiado hoy por su elitismo, su falta de atención a las Metas de Desarrollo Sustentable, y a la percepción de la naturaleza colonialista del currículo. Mientras algunas de las críticas pueden ser cooptadas por gobiernos que se oponen a las universidades autónomas y comprometidas con la difusión del conocimiento científico, mucho puede hacerse para hacer de las universidades entidades más inclusivas, sustentables y socialmente responsables. Un creciente número de instituciones han empleado a reexaminar su pasado con ojo crítico, reconociendo su asociación cercana con los momentos más terribles en la historia de sus países, como la esclavitud, el apartheid, o la discriminación contra la población indígena y otros grupos marginalizados, y asegurarse de que sus programas estén más en línea con la experiencia de grupos tradicionalmente oprimidos.

Al mismo tiempo, es esencial resguardar los valores fundamentales del modelo occidental de universidad, dedicado a la búsqueda de la verdad basada en la evidencia científica y la libertad académica. En un mundo lleno de grandes desafíos, nadie ha capturado la noble misión de las universidades como faros del conocimiento y sabiduría que Alfred North Whitehead, filósofo y matemático del siglo XX:

La tragedia del mundo es que aquellos que tienen imaginación, apenas tienen experiencia, y los que tienen experiencia tienen imaginaciones débiles. Los tontos actúan con la imaginación sin experiencia. Los pedantes actúan con conocimiento sin imaginación. La tarea de la universidad es unir la imaginación con la experiencia. ▲

Philip G. Altbach es un profesor investigador y miembro distinguido del Centro Internacional de Educación Superior, Boston College, EUA. Email: altbach@bc.edu.
Jamil Salmi es un experto global en educación terciaria, profesor emérito de políticas de educación superior en la Universidad Diego Portales, Chile, e investigador en el Centro Internacional de Educación Superior, Boston College, EUA. Email: jsalmi@tertiaryeducation.org.

Este artículo fue adaptado de uno previamente publicado en Times Higher Education.

Dónde está el valor en la educación superior digital: de productos a activos

Janja Komljenovic

En 2020, las plataformas digitales, que ya habían ganado una posición significativa en la educación superior (ES) globalmente, fueron empujadas a la palestra repentinamente, cuando las instituciones de ES de todo el mundo dieron el giro a operar casi completamente online. Como resultado, hubo un reconocimiento colectivo de la influencia de estas plataformas y la consiguiente discusión sobre su rol e impacto.

Plataformas digitales en la educación superior

Aunque los debates de los últimos dos años han ayudado a educar a aquellos que no sabían demasiado sobre los roles de las plataformas digitales en la ES, han fallado en adecuadamente explicar la enorme diversidad de plataformas digitales que existen dentro y alrededor de la ES. Sin embargo, debemos entender esta diversidad para verdaderamente comprender las potenciales implicaciones a largo plazo de la digitalización de la ES en todo el mundo.

A grandes rasgos, hay tres categorías de plataformas digitales que pueden encontrarse en el sector de la ES. Primero, las plataformas que apuntan a los estudiantes individuales directamente, en paralelo a los sistemas institucionales y regulados de la ES (ej. Aplicaciones que automatizan la toma de notas, o que permiten la anotación grupal de los materiales de un curso). Estas plataformas recolectan contenido y agregan los datos de los usuarios, mientras que el dueño de la Plataforma toma decisiones pedagógicas, estructura el proceso de aprendizaje, e innova (si así lo desea) con los datos recolectados.

Segundo, hay plataformas que casi sirven como instituciones educativas por su propio derecho (ej. Aplicaciones que permiten que profesores independientes ofrecer micro cursos y otras clases a potenciales estudiantes). Estas plataformas sirven como intermediarios, conectando a los compradores de servicios (estudiantes) con los proveedores (creadores de contenido). También estructuran directamente las relaciones sociales y económicas que existen en la plataforma (estableciendo las condiciones de uso), y unilateralmente decidiendo cómo se proveerá el contenido, lo que pueden hacer los profesores, cómo interactúan los estudiantes, cómo se asigna valor al contenido, quién tiene acceso y quién no, precios, etc. Algunas plataformas también se benefician de los datos de sus usuarios, ej., al proveer ofertas personalizadas para clases específicas, decidiendo el pago a los profesores basándose en el comportamiento de los usuarios, etc.

Finalmente, hay plataformas que se integran directamente en el trabajo de una universidad, mediante acuerdos contractuales. Generalmente, las universidades pagan una suscripción o alguna tarifa por el uso de estas plataformas. Una universidad puede integrar estas plataformas privadas dentro de su ecosistema digital, permitir ciertos flujos de datos, e incluso usar operaciones analíticas privadas (ej. Recibiendo información sobre estudiantes y profesores como parte de la funcionalidad de la plataforma). En este caso, la universidad controla los datos privados y es responsable de que estos sean recolectados, accedidos, guardados y procesados legalmente. Sin embargo, hay maneras en las que los datos personales pueden ser compartidos con la plataforma privadas para agregar, analizar y crear nuevos datos sobre usuarios particulares. Generalmente, es muy difícil cambiar estos arreglos, dadas las implicaciones contractuales y también la escala de integración que ocurren.

Entendiendo las plataformas digitales como activos, no productos

Las tres categorías detalladas aquí han tenido diferentes modelos de negocios y focos en los clientes. La primera es un servicio directo a los consumidores, la segunda es intermediación entre los usuarios individuales, y la tercera es un modelo negocio-a-negocio. Sin embargo, en los tres casos, las plataformas son protegidas por licencias de software y condiciones de uso. Como resultado, funcionan como activos

Resumen

Estudiantes, académicos, y administradores y líderes de las instituciones de educación superior usan plataformas digitales en su trabajo diario. Una variedad de plataformas ofrece distintos servicios, apuntan a distintos clientes e incluyen diferentes modelos de negocios. La mayoría de estas plataformas son privadas y forman la industria de tecnología educativa. Debemos prestar atención a la forma específica de economía de la coordinación en la que la digitalización de y dentro de la educación superior se expande, véase, cómo se convierten en activos.

Las tecnologías de la educación tienen un enorme potencial para llevar beneficios a estudiantes, docentes y ES en general, pero importa cómo se distribuye y cómo se maneja.

(es decir, recursos que generan valor y beneficio económico constante, como resultado de su propiedad y control), en lugar de productos (que sólo tienen valor en el momento de su compra). Hay muchas implicaciones en esto, que deben ser entendidas por las instituciones de ES alrededor del mundo. En lo que queda de este artículo, destacaré tres puntos clave que son particularmente relevantes para las políticas públicas y su práctica, véanse las implicaciones para el valor, control y los datos de los usuarios.

Primero, el hecho de que las plataformas de tecnologías de la educación funcionan como activos en términos de los modelos financieros tiene implicaciones importantes. Las universidades no pagan una vez por los derechos de propiedad sobre una plataforma específica. En lugar de eso, generalmente pagan suscripciones anuales para su acceso y uso. Hay modelos similares de pago en plataformas que directamente apuntan a los estudiantes. Estos acuerdos aseguran que los estudiantes, los docentes y las instituciones de ES están encerradas dentro de relaciones permanentes con los dueños de las plataformas, y se vuelve cada vez más difícil cortar lazos ya sea tecnológica, legal o prácticamente. Como resultado, los dueños de las plataformas tienen poderes importantes a la hora de incrementar el costo de acceder y usar la plataforma.

Una segunda implicación tiene que ver con el control. Con productos, los derechos de propiedad se intercambian cuando los productos o servicios se venden o se compran. Sin embargo, en el caso del acceso a los activos, toda la propiedad, seguimiento y derechos de control se queda con los dueños de estos activos. Ellos deciden sobre el acceso a la plataforma, cómo interactúan los usuarios y qué pueden o no hacer. Más aún, las compañías de tecnologías educativas estructuran el aprendizaje y las relaciones sociales y económicas en sus respectivas plataformas. Las condiciones de operación pueden cambiar unilateral o repentinamente, si los dueños establecen nuevas condiciones de uso, deciden vender la plataforma, o se fusionan con otra compañía. Los usuarios individuales o institucionales tienen poco que decir sobre cómo se manejan las cosas en la plataforma, incluyendo algoritmos predictivos que pueden tener un impacto en sus caminos de aprendizaje. Además, debido a la sensibilidad comercial, los usuarios a menudo tienen poca consciencia de cuáles operaciones existen en las plataformas y cómo se diseñan.

Finalmente, hay implicaciones en términos de los datos de usuarios. Las plataformas digitales recolectan los datos digitales de los usuarios cuando los usuarios los utilizan, ej. Cualquier contenido postado, el comportamiento individual de clickeo, el tiempo ocupado en ciertas actividades, la secuencia de sus acciones en la plataforma, sus direcciones de IP, y mucho más. Estos datos de usuarios pueden ser valorizados por sí mismos cuando se agregan, analizan y se convierten en información. En este momento, el discurso en las tecnologías de educación generalmente apuesta más por procesos ricos en datos, apuntando a la personalización y automatización para apoyar las eficiencias y efectividades. En realidad, notamos las etapas tempranas de estas operaciones en ES. Hay mucha experimentación en innovación con los datos de usuarios en cómo varias analíticas y otras formas de información se integran a una oferta de plataformas. La regulación de la privacidad de los datos no aborda el tema de las operaciones ricas en datos y los cálculos estadísticos. Cuando los datos de usuarios son agregados, los individuos siempre se agrupan en relación con otros en búsqueda de posibles tendencias. La nueva información se produce sobre individuos, volviendo sobre sí misma para apuntar a su comportamiento. Pero los estudiantes y docentes no tienen poder de decisión en cómo se procesan sus datos para producir analíticas y predicciones en los productos de las plataformas que utilizan para sus estudios y trabajo. Es, por tanto, clave quién tiene acceso a los datos agregados de los usuarios, quienes tiene una oportunidad de innovar en tecnologías de la educación, que pueden beneficiarse de su potencial valor económico en el futuro.

Conclusión

Hay mucho que decir sobre las tecnologías de la educación en la ES. Claramente, las tecnologías de la educación tienen un enorme potencial para llevar beneficios a estudiantes, docentes y ES en general, pero importa cómo se distribuye y cómo se maneja. Necesitamos pensar más cuidadosamente sobre cómo podemos hacer que los dueños de plataformas privadas de tecnologías educativas rindan cuentas a quienes se encargan de la ES y al público en general. También necesitamos hacer más por controlar potenciales encierros predatorios y explotación de monopolios. Si las tecnologías de la educación terminan dominadas por unos pocos gigantes, como ha sucedido con otras industrias, ¿qué significa eso para el futuro de nuestro sector? Finalmente, necesitamos encontrar maneras para asegurar un manejo más democrático de los datos de usuarios. ¿Deberían los activos de datos privados hacerse accesibles públicamente, por

Janja Komljenovic es profesora titular en la Universidad de Lancaster, RU. Email: j.komljenovic@lancaster.ac.uk.

ejemplo, para que el uso de datos agregados pudiera ser usado por todos para innovación ética y socialmente justa? Estas son preguntas claves que quienes hacen políticas públicas y quienes tienen acciones en esta industria deben responder con urgencia. ▲

Activismo estudiantil y la pandemia: Una muestra global

Thierry M. Luescher y Didem Türkoğlu

Activistas estudiantiles siguieron impulsando cambios durante la pandemia de COVID-19. De hecho, la pandemia misma logró añadir combustible a las llamas. Muchas de los reclamos y compromisos que habían provocado la acción política de los estudiantes antes de la pandemia siguieron impulsándolos hacia las calles y las redes sociales en 2020 y 2021. Pero la principal razón de las protestas en diferentes momentos fue la misma pandemia.

Una perspectiva geoespacial de las protestas estudiantiles

Para obtener una perspectiva del activismo estudiantil en el mundo durante la pandemia, identificamos y analizamos todos los artículos publicados en *University World News* (UWN) entre febrero de 2020 y marzo de 2022 que se referían a protestas. Esto nos dio 210 instancias de protestas estudiantiles cubriendo 55 países y todas las regiones del mundo. Tanto como esta forma de los datos es un artefacto de las decisiones editoriales de UWN, para los propósitos de este artículo, proveen un punto de entrada útil para futuras exploraciones.

De los 210 reportes, las regiones que tenían la mayor cantidad de reportes en UWN fueron Asia y África (75 y 72, respectivamente), seguidos por Europa (34) y Norte América (14), con Sudamérica, Medio Oriente y Australasia reportaron menos de 10 casos de protestas cada uno. En términos de países, un tercio de los reportes de protestas estudiantiles vinieron de sólo seis países: Sudáfrica (14), Estados Unidos (12), Turquía (11), Zimbabue (11), Pakistán (10), y Tailandia (10). Además, Hong Kong siguió teniendo un alto número, a pesar del ataque a las protestas estudiantiles tras las protestas de 2019.

Causas de las protestas y eventos destacados

Globalmente, tanto reclamos específicos a la educación superior como provocados por preocupaciones sociales, socioeconómicas o políticas capturaron la atención de los activistas estudiantiles durante la pandemia. Sin embargo, las principales preocupaciones fueron el financiamiento de los estudiantes, becas y acceso a una educación superior asequible; mayor igualdad y justicia social, y acceso al trabajo. La oposición a gobiernos antidemocráticos y a golpes de estado, falta de libertades políticas y democracia, abogar por igualdad de géneros, y protestas en contra del racismo, violencia de género y discriminación LGBTIQ estuvieron también entre las principales preocupaciones de los estudiantes. La mayoría de estas razones gatillaron protestas en todas las regiones del mundo en 2020 y 2021.

En Sudáfrica, el país con el mayor número de los reportes de protestas en UWN, el financiamiento de los estudiantes, la asequibilidad de la educación superior para estudiantes de clase trabajadora, y exclusiones financieras siguieron estando arriba en la lista de razones para protestar. Después del movimiento nacional #FeesMustFall (las matrículas deben bajar) en 2015-2016 (y las reverberaciones más locales desde entonces) han tenido éxito en expandir la ayuda financiera a los estudiantes, la histórica deuda estudiantil se convirtió en el nuevo foco. La incapacidad del sistema nacional de ayuda financiera para estudiantes también siguió siendo una fuente de ansiedad para miles de estudiantes. Así, las tendencias prepandémicas de protestas claramente continuaron en Sudáfrica.

Resumen

La pandemia de la COVID-19 llevó a grandes cambios en la educación superior en la escala global, y aun así el activismo estudiantil siguió siendo una fuerza que respeta. Preocupaciones y compromisos claves siguieron siendo el financiamiento de los estudiantes, igualdad, justicia social y antidiscriminación, libertades políticas y democracia, e igualdad de género. La mayor causa de protestas fue, sin embargo, la pandemia misma. Nuevas adiciones en la agenda de protestas incluyen el cambio climático, libertad académica y la invasión rusa a Ucrania.

La principal razón de las protestas en diferentes momentos fue la misma pandemia.

El asesinato de George Floyd por un policía en Minneapolis causó indignación masiva en Estados Unidos y más allá, gatillando una serie de protestas. Miles de estudiantes se unieron a los miembros de su comunidad en las calles a través del país y en otras partes del mundo durante las protestas de mayo y junio de 2020 contra el racismo y la violencia policial. Además de las protestas de Black Lives Matter, los estudiantes siguieron apuntando a los legados racistas de sus instituciones, como edificios que ostentaban el nombre de esclavistas y incluso los mismos nombres de las universidades que referían a generales confederados. Las persistentes condiciones de empleo y trabajo de los estudiantes trabajadores durante la pandemia, preocupación por su alojamiento, y los crecientes costos universitario también estaban entre los reclamos clave de los estudiantes. En resumen, también vimos una continuación de las tendencias prepandémicas de protestas estudiantiles en Estados Unidos: antirracismo y financiamiento de la educación superior.

En Turquía, la mayor ola de protestas estudiantiles se alzó en respuesta a la designación, por el presidente turco Erdoğan, de nuevos rectores de universidades públicas con afinidad cercana al partido gobernante, empezando en Estambul con el rector de la universidad de Boğaziçi, y seguido por designaciones en Ankara. Miembros del cuerpo docente y exalumnos se unieron a las protestas estudiantiles. Estas designaciones fueron ampliamente considerados como una violación de la autonomía universitaria. El excesivo uso de fuerza policial contra los manifestantes causó aún más protestas en todo el país en solidaridad con los estudiantes. Los crecientes costos de la vivienda llevaron una nueva ola de protestas estudiantiles: estudiantes organizaron sentadas en parques en las principales ciudades y manifestaciones. En este sentido, los casos turcos demuestran dos tendencias adicionales en el activismo estudiantil global: libertad académica y preocupaciones económicas.

COVID-19 como fuente de problemas

Tanto como las causas prepandémicas siguieron siendo tendencias globales, las razones más frecuentes para protestar en 2020 y 2021 fueron la misma pandemia, las medidas relacionadas a la pandemia, y el uso de la pandemia por parte de los gobiernos para pasar medidas impopulares y reprimir las protestas. Además de las medidas de salud pública que restringían las reuniones públicas, las protestas también fueron gatilladas por efectos indirectos de la pandemia: presiones económicas y nuevas tácticas gubernamentales de represión. Pronto fue claro que la pandemia había exacerbado la desigualdad global y dentro de cada país. Las preocupaciones financieras de los estudiantes fueron otra notoria razón de las protestas. Los estudiantes exigieron que las alzas de las matrículas se revirtieran, las tarifas se devolvieran, becas se pagaran, se deshicieran cierres de programas, ayuda para el arriendo, y aún más. Estas protestas ocurrieron en un gran rango de países, de Kenia a Indonesia, Irlanda a Sudáfrica, Puerto Rico a Brasil.

Entre 2020 y 2021, los desafíos traídos por la pandemia a la educación superior, la manera en la que los gobiernos e instituciones respondieron, y el descontento de los estudiantes evolucionaron. En el primer año de la pandemia, estudiantes en países como Zimbabue y Nigeria protestaron en contra de la reapertura de campus sin las medidas de seguridad apropiadas. En el segundo año, cuando la India se convirtió en el país más golpeado en abril y mayo del 2021 y las universidades se movieron a la enseñanza online, varios campus experimentaron protestas estudiantiles en contra de esta medida y a favor de seguir con la instrucción presencial; lo mismo había sucedido antes en China. Estudiantes de medicina en India y Pakistán protestaron contra el incremento de horas de servicio activo en los pabellones de COVID. En Irán, en contraste, los estudiantes protestaron en contra de tomar exámenes presenciales. Como muchos estudios señalan, los grupos más afectados fueron estudiantes internacionales y estudiantes de estratos socioeconómicos bajos. En China, estudiantes bangladesíes protestaron ante las restricciones de sus movimientos; en Suecia, se protestó contra cambios hechos a los permisos de residencia de los estudiantes internacionales; estudiantes mauritanos atrapados en Mauritania protestaron ante el ministerio para que se les permitiera regresar a sus universidades en Marruecos y rendir sus exámenes ahí.

La reapertura de universidades en todo el mundo creó un nuevo motivo de queja relacionado al COVID: vacunación obligatoria. Protestas estudiantiles antivacunas se han observado en distintos continentes en Australia, Sudáfrica, Suiza, y Estados Unidos entre otros.

¿Un nuevo frente postpandémico para el activismo estudiantil?

Con el final de la pandemia a la vista en 2022, las preocupaciones globales vuelven a la agenda de protestas globales. El cambio climático ciertamente está al frente de esa

Thierry M. Luescher es director de investigación en educación post escolar y el trabajo en el Consejo para la Investigación de las Ciencias Humanas y es profesor asociado afiliado en educación superior en la Universidad del Estado Libre, Sudáfrica. Email: tluescher@hsrc.ac.za.

Didem Türkoğlu es profesora asistente en la Universidad de Kadir Has, Turquía and está afiliada con la Universidad de New York Abu Dhabi como asociada postdoctoral en la División de Ciencias Sociales. Email: didem.turkoglu@khas.edu.tr.

lista. Desde finales de febrero, las protestas antiguerra contra la invasión de Rusia a Ucrania se impulsaron en Europa y más allá.

Los desafíos globales que han pasado bajo el radar a aún no habían sido cubiertos por UWN también están apareciendo en la agenda. En varios estados en Estados Unidos, ha habido campañas en contra de las agendas de igualdad y justicia social de las universidades. En una mala interpretación conservadora de la libertad de expresión. En Francia, ha habido ataques al currículo de sociología que supuestamente promueven el izquierdismo. Y en países desde el Reino Unido a Australia y Brasil, una agenda de derecha está amenazando la libertad académica. Mientras estos temas capturan la atención de los activistas estudiantiles progresistas, probablemente despertarán la indignación que merecen. ▲

Estudiantes internacionales en países no anglófonos: desafíos y oportunidades

Hans de Wit y Lizhou Wang

En estudios sobre movilidad y reclutamiento de estudiantes internacionales, el énfasis suele estar en la movilidad Sur-Norte al mundo anglófono (los Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Canadá), al igual que hacia unos pocos países no anglófonos como Francia y Alemania. Pero la realidad es más diversa, ilustrada recientemente por la presencia sustantiva de estudiantes en Ucrania de países postsoviéticos, África, India, Turquía, China y otros países, intentando abandonar el país durante el ataque ruso.

¿Cuáles son los desafíos y oportunidades para los países no anglófonos, especialmente en el Sur Global, que están cambiando de ser países que mayoritariamente envían estudiantes, a buscar recibir estudiantes internacionales? En un libro sobre el reclutamiento y la movilidad de estudiantes internacionales en países no anglófonos, expertos de estos países observaron este fenómeno naciente en Europa, Asia y otras partes del mundo. Para crear un espacio en el mercado para ellos mismos, estos países no anglófonos deben crear mecanismos para superar múltiples desafíos, incluyendo la barrera del lenguaje, falta de internacionalización en el ambiente de estudios, mercados laborales menos competitivos, etc. Los modelos de reclutamiento de estudiantes en países de altos ingresos, tanto anglófonos como no, sólo son parcialmente aplicables a otros jugadores.

Los países no anglófonos están desarrollando maneras de superar las barreras al reclutamiento con las que se encuentran. Muchos de ellos han establecido políticas y prácticas nacionales, creado oportunidades para la colaboración regional, diseñado programas educativos competitivos y diversificados, e incluso ofrecido programas en idiomas que no son el idioma nacional, especialmente en inglés. Además, muchos países hacen uso de sus ventajas específicas, como su posición en la región, alianzas regionales, bajos costos de matrícula doméstica, etc.

Sin embargo, los desafíos son considerables y tomará un largo tiempo superarlos. En el nivel nacional, principalmente se deben a la falta de alineamiento entre el sector de educación superior y sus instituciones, y los distintos ministerios. En el nivel institucional, los desafíos más comunes son un bajo nivel de internacionalización integral y los limitados recursos dedicados a esto en los campus. Mientras que las fortalezas de estos países son relativamente similares, las amenazas y oportunidades son más específicas para cada uno de los países, lo que apunta a la importancia de diseñar a medida la internacionalización y las estrategias de reclutamiento de estudiantes a las circunstancias específicas de cada país.

Resumen

En los estudios sobre el reclutamiento y la movilidad de los estudiantes internacionales, el énfasis se encuentra principalmente la movilidad Sur-Norte hacia el mundo anglófono. ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades para los países no anglófonos, especialmente en el Sur Global, con el cambio de ser países que mayormente envían estudiantes, a buscar recibir estudiantes internacionales?

Los gobiernos y las instituciones no deben ignorar el potencial de estos mercados de nicho, como los son futuros inmigrantes, refugiados, grupos étnicos específicos con los que se relacionan, o la diáspora.

Hans de Wit es profesor emérito y miembro en el Centro Internacional de Educación Superior (CIHE), Boston College, EE.UU. Email: dewitje@bc.edu. Lizhou Wang es candidata doctoral y asistente de investigación en CIHE. Email: wangliz@bc.edu.

Este artículo se basó en el libro editado por De Wit, H, Minaeva, E., and Wang, L. (Eds). (2022). International Student Recruitment in Non-Anglophone Countries, Theories, Themes, and Patterns. De la serie: Internationalization in higher Education, Routledge. DOI 10.4324/9781003217923.

Factores de atracción

Si una política no presenta una perspectiva clara de qué hace de un país y su educación superior atractivo en términos de factores específicos, esta estrategia fallará. En el caso de la política actual de reclutamiento de India, "Estudia en India", un análisis así resultó en una estrategia enfocada en el poder suave y el foco geográfico en regiones específicas: Medio Oriente, Asia Central, y África. Los países no anglófonos deben ser realistas en su foco geográfico. Moverse de enfocarse en países vecinos a un abordamiento más global requiere un juego de acciones integrales. Estos países y sus instituciones deben definir sus razones claves para desear ser parte del reclutamiento internacional de estudiantes.

Idiomas de instrucción

Los países no anglófonos han usado el inglés como medio de instrucción para incrementar su competitividad. Esto ciertamente se aplica a los Países Bajos, pero también a Francia, Alemania, Japón, Rusia y Corea del Sur. Rumania es un caso más interesante y diverso, ya que ofrece programas en inglés, francés, alemán, y también en húngaro para su minoría húngara, que es la consecuencia de factores históricos lingüísticos y regionales. Debido a las cambiantes influencias internacionales, Turquía ha ofrecido sucesivamente cursos en francés, luego en alemán y ahora se encuentran enseñando en inglés y árabe a su población de estudiantes refugiados.

Pero los países e instituciones que mayormente basan su estrategia de reclutamiento en ofrecer cursos en (principalmente) inglés, toman grandes riesgos en lo que respecta a la calidad de la educación y servicios para estudiantes tanto internacionales como locales, el nivel de integración entre estudiantes internacionales y locales, y las críticas sobre la pérdida de la identidad nacional y cultural. El caso neerlandés es el mejor ejemplo de una política de ampliar el uso del inglés como lengua de instrucción que fue demasiado lejos.

Los gobiernos y las instituciones deben desarrollar una política del lenguaje basada en por qué, para quién (estudiantes locales o internacionales) y en para qué programas es relevante priorizar el lenguaje local, inglés, u otros lenguajes como medios de instrucción. Promover el uso del lenguaje nacional en países que potencialmente envían estudiantes podría ser una inversión inteligente.

El acceso y los servicios son clave

Entregando becas y una oferta educacional más económica (incluyendo programas online), al igual que caminos hacia el mercado laboral post graduación, son instrumentos estratégicos para atraer y sostener el talento. Espacios y servicios dedicados antes y a la llegada de los estudiantes, al igual que durante sus estudios, son cruciales para garantizar la retención. Integrar a los estudiantes internacionales con sus contrapartes locales es esencial y también beneficia a la comunidad estudiantil local.

Mercados de nicho

Los gobiernos y las instituciones no deben ignorar el potencial de estos mercados de nicho, como los son futuros inmigrantes, refugiados, grupos étnicos específicos con los que se relacionan, o la diáspora. El foco de Turquía en refugiados de Siria, o Rumania ofreciendo educación médica a estudiantes internacionales son ejemplos de países apuntando a mercados de nicho.

Los gobiernos y las instituciones también deben complementar sus actividades de movilidad estudiantil tradicionales con innovaciones en la oferta de programas y métodos de enseñanza, incluyendo educación transnacional, alianzas institucionales y enseñanza online.

Consecuencias éticas

Debemos estar conscientes de que la movilidad estudiantil internacional contribuye a una creciente desigualdad global entre los países e instituciones que envían o reciben estudiantes, al igual que entre estudiantes que tienen acceso a estas oportunidades y quienes no. Una política de reclutamiento de estudiantes internacionales también necesita abordar sus severas consecuencias éticas y sociales. En condiciones en las que la competencia global se estrecha constantemente, países con ambiciones de exportar su educación deben tener un acercamiento sistemático e integral a este reclutamiento. Un abordaje así no debe ser llevado por la lógica de generar capital, poder suave y subir en los rankings. El ser motivado por estas tres lógicas no es realista para la mayoría de los países no anglófonos, especialmente aquellos con ingresos medianos o bajos, y contribuirá a incrementar la desigualdad global y la exclusión de los sistemas, instituciones e individuos.

Las consideraciones éticas son aún más relevantes en el actual contexto de Rusia y Ucrania, como hemos señalado en nuestro artículo en *University World News* el 9 de abril. Para la educación superior rusa, la perspectiva de expandir y diversificar su presencia de estudiantes internacionales se ha vuelto oscura como consecuencia de la guerra, las sanciones de occidente, y el aislamiento político del régimen. En cuanto a Ucrania, lamentablemente, la invasión militar, bombardeos amenazantes, enorme fuga de refugiados talentosos y la disrupción de la educación superior se han convertido en importantes obstáculos para perseguir cualquier forma de reclutamiento de estudiantes internacionales. El país necesitará de un apoyo considerable para reconstruir el sector y su presencia internacional, que la guerra actual puede haber amenazado permanentemente. ▲

“STEERing into the Swerve”: Ajustándose a los desafíos y oportunidades obligadas por la COVID-19

Roberta Malee Bassett

La crisis financiera del 2008 presentó considerables desafíos que debieron ser abordados tanto en el corto como el largo plazo, incluyendo una disminución en los recursos, desafíos personales y académicos para las instituciones y estudiantes, problemas con los trabajadores, y presión negativa sobre los sistemas terciarios integrales, y mucho más. Recordando la cita de Paul Romer (ex economista en jefe del Banco Mundial) de 2004 que señalaba “Es terrible desperdiciar una crisis” y aplicando lo que se aprendió de la crisis financiera casi una década atrás, el Banco Mundial reevaluó su marco de asesoramiento para políticas públicas, para crear una herramienta que permitiera a los creadores de políticas públicas y sus asesores usar las crisis futuras como oportunidades para la reflexión y potenciales reformas. Como cuando se operan autos en caminos congelados, los “conductores” de la educación terciaria se encontraron girando peligrosamente y, aparentemente, sin control durante la pandemia de COVID-19.

Con su marco para asesoramiento de políticas públicas, “Dirigiendo [STEERing] la educación terciaria: hacia sistemas resilientes que funcionen para todos”, el Banco Mundial ha desarrollado una herramienta para ayudar a los países a dirigir sus sectores de educación terciaria en el giro del COVID. Los creadores de políticas públicas y los líderes académicos deben ser decididos al dirigir sus sectores terciarios hacia metas estratégicas nacionales e institucionales, reconociendo particularmente cómo esas metas pudieron verse afectadas por el impacto de la pandemia en sus operaciones (incluyendo, pero no limitándose a, financieras, cualitativas, de personal y de acceso y retención estudiantil), e incluso puede que tengan que soportar disrupciones a futuro. El marco STEERing (por las siglas) está construido alrededor de cinco dimensiones clave que son instrumentales para crear una educación terciaria ágil, efectiva y sustentable, particularmente en el ambiente post-COVID.

► **Sistemas estratégicamente diversificados:** apoyando a todas las instituciones post secundarias, asegurando caminos ágiles y articulados, y una diversidad de formas, funciones y misiones. Países en todas las etapas de desarrollo económico pueden beneficiarse de asegurar que la educación terciaria ofrezca opciones de estudios que se adecúen a los intereses de los estudiantes en términos de sus estudios y de sus resultados. Sistemas diversificados pueden promover oportunidades de aprendizaje y (re)desarrollo de habilidades a lo largo de toda la vida, con caminos flexibles y opciones para segundas oportunidades y una mayor adaptabilidad para solucionar las necesidades y oportunidades de los trabajadores, la sociedad

Resumen

Los “conductores” de la educación terciaria se encontraron dando un giro peligroso y, aparentemente, incontrolable durante la pandemia. La acción que se necesita para recuperar el control sobre un vehículo cuando se desliza es dirigir el giro (N. de la T. “steer into the swerve” en inglés). Para los líderes en educación superior en todo el mundo, dirigir (STEERing) el giro del COVID-19 implica reconocer que la crisis empujó a la educación terciaria lejos de su camino, resultando en una necesidad de ideas abiertas e innovadoras para reposicionar los sistemas terciarios y las instituciones en un nuevo camino

Con su marco para asesoramiento de políticas públicas, “Dirigiendo [STEERing] la educación terciaria: hacia sistemas resilientes que funcionen para todos”, el Banco Mundial ha desarrollado una herramienta para ayudar a los países a dirigir sus sectores de educación terciaria en el giro del COVID.

Roberta Malee Bassett es líder global para la educación terciaria en el Banco Mundial. E-mail: rbassett@worldbank.org.

civil y los gobiernos. Esto significa la permeabilidad entre caminos y proveedores, la modularización de la oferta educativa y sistemas de créditos centrados en los estudiantes que permitan caminos flexibles, así como crear programas de unión y mentorías que fomenten la educación terciaria remedial, para dar a todos un buen inicio y el apoyo adecuado.

- **Tecnología:** diseñada y aplicada en una manera útil y equitativa. Si bien la tecnología ha sido una experiencia mixta en países alrededor del mundo en términos de los beneficios obtenidos a través de inversiones masivas (y a menudo muy caras), no hay dudas en que aplicando efectivamente las tecnologías de la educación es ahora un pilar de la educación terciaria en todo el mundo. Manejar el poder de la tecnología para mejorar la enseñanza y la capacidad investigativa al mismo tiempo que reconocemos y contrarrestamos el impacto de la brecha digital debe estar en la estrategia de educación terciaria de cada país, para aprovechar al máximo lo que se experimentó y aprendió durante la pandemia del COVID.
- **Equidad:** un acercamiento universal a los beneficios y oportunidades de la educación post secundaria. Como señaló el reporte de STEERing, la equidad (entendida como igualdad de oportunidad en la educación terciaria) promueve las políticas públicas y las culturas que permiten que todos sus miembros se beneficien de, y contribuyan con, sus ambientes e instituciones educativas. Como el conocimiento conduce al desarrollo económico y los resultados de la educación avanzada se vuelven cada vez mayores, la atención a la equidad y al acceso debe ser una consideración central para todos quienes tengan interés en la educación terciaria. El acceso a, y la persistencia durante, la educación terciaria es una preocupación global y una que requiere un compromiso sostenido para resolverse.
- **Eficiencia:** un uso efectivo y orientado de los recursos requiere mejorar los sistemas de información para que los sectores, subsectores e instituciones puedan ser manejadas y mejoradas utilizando evidencia e información clara. Para asegurar la eficiencia operacional y fiscal, los líderes se benefician de establecer instrumentos de gobierno, finanzas y control de calidad robustos y basados en datos, diseñados para soportar la crisis actual y las potenciales crisis futuras. En las finanzas, los sistemas e instituciones pueden beneficiarse de diversificar su base de financiamiento y reducir la dependencia de un ingreso único como los presupuestos de gobierno. Para el control de calidad, adaptar las operaciones institucionales y de acreditación requiere de agilidad al asegurarse de que las innovaciones en su entrega puedan ser evaluadas y adaptadas rápidamente. En cuanto al gobierno, es vital asegurar que el gobierno externo (supervisión legislativa y ministerial) y el gobierno institucional (comités y cuerpos supervisores) puedan ser desarrolladas y operadas de tal manera que promueva la conexión efectiva con actores externos y el mundo laboral, y que permita que las innovaciones rápidas sean probadas y adoptadas.
- **Resiliencia:** la habilidad de persistir, florecer y entregar las metas acordadas a pesar de las adversidades, manteniendo un compromiso a la misión y al propósito. Para no desperdiciar las lecciones aprendidas en esta crisis, los países e instituciones se beneficiarán de reconocer la necesidad de planificar la resiliencia, tomando nota de los éxitos y los fracasos de la respuesta a la COVID-19 en el nivel sistémico e institucional, y analizando las opciones que hubieran mitigado estas falencias.

Conclusión

Utilizando marcos gubernamentales adaptativos para crear intervenciones de resiliencia estratégica para abordar desafíos significativos en el corto y largo plazo le permite a los líderes establecer normas de operación que refuercen la capacidad institucional para sobrevivir y avanzar durante tiempos de disrupción. Los problemas más importantes de reconocer y abordar incluyen la disminución de los recursos para las instituciones, desafíos académicos y personales para instituciones y estudiantes, y la exigencia de mejor infraestructura para apoyar modelos de aprendizaje a distancia o mixtos, reduciendo las presiones de movilidad para mejorar las instituciones terciarias regionales y locales, temas de sustentabilidad de modelos del financiamiento, la continuidad de la investigación en temas de financiamiento y actividades del día a día, y más.

Dirigir el giro implica reconocer que la crisis ha empujado a las instituciones de educación terciaria fuera del camino en que se encontraban en 2019, y comprometerse a reposicionarlas en un nuevo camino. Y, mientras el dolor inmediato de la COVID-19 se desvanece, nuevas disrupciones aparecen, como la brutal invasión de Ucrania y el subsecuente aislamiento diplomático y geopolítico de Rusia. La educación superior ha superado disrupciones por guerra y pandemias en el pasado. Nuevas herramientas y pensamiento innovador pueden servir de puente desde hoy hacia el futuro, usando una dirección decidida y determinada para asegurar que la educación superior pueda promover los valores y servir a las necesidades de sus sociedades y constituyentes. ▲

¿Podemos medir el impacto de las universidades en el cambio climático?

Tristan McCowan

Para evaluar su impacto en el clima, las organizaciones hoy intentan medir sus emisiones de gases invernadero de tres maneras: primero, directamente de sus propias actividades; segundo, a través de sus fuentes de energía; y tercero, a través de actividades indirectas (bienes y servicios utilizados, transporte, inversiones). Aunque este es un marco útil para organizaciones de todo tipo, no consigue incluir el rango de impactos que una universidad puede tener. Las universidades tienen sus propias emisiones, pero también forman mentes, avanzan la ciencia, y forman profesionales, y todo esto tiene impacto en el avance del cambio climático, a veces un impacto profundo. ¿Cómo se pueden entender estos impactos? ¿Será posible alguna vez descubrir cuál es el impacto total de una Universidad sobre el cambio climático?

Estas preguntas no sólo interesan a los teóricos e investigadores de la educación superior. La agenda 2030 apoyada por la ONU y las Metas de Desarrollo Sustentable ven a las universidades con un rol vital en asegurar la sustentabilidad global. Los líderes universitarios están ansiosos por monitorear y reducir sus huellas de carbono, ya sea a través de su propio compromiso con la causa ambientalista, o empujados por las presiones de los consumidores de un cuerpo estudiantil ambientalmente comprometido. Los gobiernos preocupados por moverse hacia cero emisiones ciertamente prestarán atención a sus sistemas de educación superior, especialmente en lo que se refiere a financiamiento público.

Midiendo las emisiones de gases invernadero

Algo de esta evidencia está empezando a ser recopilada. Un estudio de 2019 de Robin Shields estimó que las emisiones globales asociadas a la movilidad internacional de estudiantes alcanzaban las 14.01 megatoneladas de CO2 por año (aproximadamente el nivel de emisiones de Letonia) y 38.54 megatoneladas (similar a Túnez) e incrementan año a año. Eckard Helmers y sus colegas han creado un índice compuesto (según los tipos 1, 2 y 3 de emisiones) para evaluar la huella de carbono de 20 universidades, de las cuales el uso de la energía es el mayor componente, seguido por la movilidad (traslados y viajes de trabajo). Un estudio de Eugene Cordero y sus colegas es particularmente innovador en intentar cuantificar el impacto de un módulo de pregrado en términos de la emisión de gases invernadero, estimando que cinco años después del curso, había llevado a una reducción por estudiante de 2.86 toneladas de CO2 por año, comparándose favorablemente con otras iniciativas como el aislamiento de los edificios y los vehículos eléctricos. Aún así falta información que las universidades puedan usar para entender sus contribuciones y comparar las distintas áreas de su trabajo.

Caminos de influencia en el cambio climático

Para entender el impacto de las universidades en el cambio climático, Podemos empezar con el rango de las actividades realizadas. El proyecto de Transformar las Universidades para el Cambio Climático (Climate-U) ha conceptualizado a la universidad trabajando en cinco modalidades: educación (cursos de pre y posgrado, al igual que otros procesos de enseñanza y aprendizaje); producción de conocimiento (investigación básica, innovación y aplicación del conocimiento, y editoriales académicas); entrega de servicios (proyectos comunitarios, asesorías y apoyos); debate público (comunicación científica, movilización política, fomento de la discusión pública); y operaciones en el campus (el espacio físico y comunidades universitarias).

Es posible entender el impacto de estas cinco modalidades en el clima a través de tres etapas. Primero están las comunidades que tienen contacto directo con la universidad; principalmente los estudiantes, que luego entran en la sociedad después de graduarse, pero ocasionalmente también comunidades locales, gobiernos, negocios, y otras organizaciones de la sociedad civil. Estos son denominados "actores de unión", ya que traducen la influencia de la universidad a la sociedad en general (la segunda

Resumen

Las universidades tienen un creciente interés por entender el impacto que tienen sobre el cambio climático, ya sean positivo o negativo. Pero más allá de las emisiones directas de los campus, ¿es posible medir las múltiples influencias a través de la educación, la producción del conocimiento y el trabajo público? Este artículo discute que, aunque es importante monitorear cuidadosamente estas actividades que pueden ser medidas, las universidades no pueden descartar las que no pueden ser medidas.

La agenda 2030
apoyada por la ONU y
las Metas de Desarrollo
Sustentable ven a las
universidades con un
rol vital en asegurar la
sustentabilidad global.

etapa). Las universidades influyen a la sociedad en general a través de modelar las prácticas laborales, la producción de nuevas tecnologías, circulación de ideas, todo lo que tiene un impacto por rebote en la ecósfera (la tercera y última etapa). Estas influencias pueden, por supuesto, ser negativas tanto como positivas, y las universidades históricamente han estado implicadas en gran parte de la destrucción del ambiente natural, mediante la visión de mundo que han promovido y las tecnologías que han desarrollado.

Naturalmente, este no es un proceso lineal a través del cual las universidades cambian a la sociedad sin ser alteradas a su vez. Hay varios circuitos de retroalimentación a través de los cuales la ecósfera y la sociedad influyen a las universidades y al sistema de educación superior. Con el pasar de las décadas en este siglo, las universidades en todo el mundo estarán cada vez más en la línea de fuego de los impactos climáticos, incluyendo inundaciones, fuegos, sequías y climas extremos, por no mencionar corrientes políticas y económicas cambiantes.

Desafíos en la medición

A pesar de que este marco teórico puede ayudarnos a entender los flujos de influencia, no resuelve nuestros problemas de medición. Primero, está el clásico problema de la atribución. De ser un tema conocido sólo por círculos selectos en los 80, nos hemos movido a una situación en la que el 64% de la población reconoce que estamos viviendo en una emergencia climática, de acuerdo con un estudio de [UNDP/Universidad de Oxford](#), a pesar de los esfuerzos conjuntos del lobby de los combustibles fósiles por obstruir y distraer. ¿Pero qué porción de este cambio monumental podemos atribuir al trabajo de las universidades y sus investigadores? El investigador climático de la Universidad Estatal de Pensilvania Michael E. Mann ha trabajado en este tema durante toda su vida y desarrollado el gráfico de palo de hockey que ha ayudado a poner el calentamiento climático antropogénico en la imaginación popular. ¿Pero podemos rastrear el tamaño de la forma en sus ideas han cambiado las percepciones sociales?

Incluso si podemos graficar los diversos flujos de influencia y solucionar el problema de la atribución, aun así, nos enfrentamos con los desafíos de la amplitud, intensidad y la escala temporal. Algunos de los impactos de la universidad son profundos, pero enfocados en unas pocas personas. Por ejemplo, para un estudiante de primera generación, la experiencia de estudiar en la universidad puede cambiarle la vida, llevándolo a cambios importantes en su carrera, estilo de vida y compromiso político. Otros impactos pueden ser más difusos. El apoyo de un profesor a las políticas de educación climática de la UNESCO puede tener una influencia global, pero superficialmente distribuida. Más aún, la escala temporal puede variar dramáticamente. Algunos impactos pueden ser inmediatos, pero otros pueden madurar a lo largo de años o décadas. La historia está llena de ejemplos de descubrimientos científicos que sólo tuvieron una influencia práctica en las vidas de las personas mucho después de los hechos.

Es tentador concluir de lo anterior que los impactos de las universidades sobre el cambio climático son demasiado complejos para ser entendidos, y que esta es una causa perdida. Es verdad que nunca podremos identificar, documentar, y comparar todas las influencias. Pero aun así tenemos un espacio vital para monitorear e investigar, si lo abordamos con los siguientes tres principios. El primero es medir cuidadosamente las cosas que podemos medir: emisiones directas, viajes de los estudiantes y el staff, etc. Lo segundo es diversificar las formas en las que documentamos el impacto, usando investigación cualitativa y cuantitativa, para capturar estos aspectos del trabajo de las universidades que no pueden ser medidos numéricamente. Finalmente, para esas cosas que no pueden ser adecuadamente capturadas con ninguna forma de investigación, para evitar descartarlas por estas razones. Invocando un dicho conocido “no todo lo que cuenta puede ser contado” y en las universidades (como en todas las esferas de la vida), a veces tenemos que actuar en base a nuestras experiencias e inferencias, incluso en la ausencia de evidencia investigada sistemáticamente. ▲

Tristan McCowan es profesor de educación internacional en el Instituto de Educación, University College London, RU. Email: tmccowan@ucl.ac.uk.

¿Influirán los estudios doctorales en China las prácticas académicas africanas?

Natasha Robinson y David Mills

En 2001, el Foro de Cooperación China-África (FCCA) fue establecido para promover el compromiso económico, político y de desarrollo de China con África. Una herramienta clave en el poder suave de China en África, las cumbres ministeriales, sostenidas cada tres años, son utilizadas para anunciar importantes acuerdos bilaterales e iniciativas de políticas públicas sobre intercambio comercial, finanzas, salud, seguridad, desarrollo y educación. Cada vez más, el foco de China ha estado en intercambios “persona-a-persona” con intercambios educacionales y oportunidades de aprendizaje para estudiantes y trabajadores africanos de todos los niveles.

La cumbre FCCA de 2018 prometió 50.000 oportunidades educativas y 50.000 becas para países africanos entre 2019 y 2021. En el mismo año, el número total de estudiantes africanos en China era aproximadamente 80.000, de los cuales 8.000 fueron estudiantes de PhD, más de 2.000 de ellos financiados completamente por el gobierno chino. En 2020, el Financial Times anunció que China estaba ofreciendo más becas universitarias para estudiantes africanos que todos los gobiernos occidentales juntos.

La movilidad y migración académica Sur-Este representan una creciente proporción de matrículas de doctorados de africanos. En 2018, por ejemplo, 800 ghaneses se registraron para estudiar un doctorado en China, en comparación con 2.200 ghaneses registrados para un doctorado en Ghana. Hablamos con un académico ghanés que reportó que tres de 10 de sus colegas de departamento tenían doctorados de China. Para algunos, China era la única opción después de que otras postulaciones fallaron; para otros, la oferta de una beca fue transformadora.

La decisión de postular educación doctoral en China, a veces dejando atrás a sus parejas e hijos, refleja la falta de financiamiento y capacidad de supervisión en muchas universidades africanas. La preocupación sobre cómo fortalecer las calificaciones investigativas de los académicos universitarios ha provocado el crecimiento de las matrículas de doctorado. Los profesores necesitaban “actualizarse” para calificar a un ascenso a profesor titular. La falta de becas domésticas y financiamiento institucional significa que muchos estudian a medio tiempo y siguen enseñando, y en países como Tanzania hay escasez de supervisores calificados para esta creciente cohorte de candidatos doctorales. Por contraste, las becas de doctorado, dedicación exclusiva e infraestructura de investigación bien equipada en las universidades chinas son atractivos.

Colaboraciones editoriales África-China

¿Las experiencias de entrenamiento en investigación en china influirán sobre las culturas de investigación y publicación en África? Identificamos tres países, Etiopía, Ghana y Tanzania, que tienen lazos históricos con China y reciben enormes números de becas chinas. Usando muestreo de efecto multiplicador y redes sociales, entrevistamos a 10 etíopes, 10 ghaneses y 6 tanzanos, quienes estaban matriculados o se habían graduado recientemente de universidades chinas. De los 26, algunos tenían posiciones en universidades de sus países y esperaban actualizarse para ser ascendidos, otros habían dejado sus cursos y una minoría nunca había tenido una posición académica. La mayoría estaban estudiando material sobre ciencias biológicas o materiales, o estaban en educación o administración. Ninguno venía de un departamento de humanidades.

Diversos temas surgieron. Muchos habían tomado la oportunidad de estudiar en China después de varias aplicaciones fallidas en universidades de Europa o Estados Unidos. Una vez allá, la mayoría estaban sorprendidos por el entrenamiento en investigación en China y las prácticas de supervisión. En comparación a sus instituciones locales, los supervisores los apoyaban y eran abordables. Los profesores formaban equipos cohesivos de investigación, que se reunían semana a semana para compartir sus avances y discutir problemas. Un resultado de estas colaboraciones fueron los grandes números de papers coescritos. Como recordó un entrevistado, sus compañeros de equipo “eran muy entusiastas, porque querían tener sus nombres en alguna publicación.”

Resumen

En los cinco años antes de la pandemia del COVID-19, el número de investigadores doctorales africanos estudiando en China se dobló a 8.000, a menudo con becas financiadas por el gobierno chino. Muchos planean regresar a puestos en posiciones africanas. ¿Influirán estas experiencias en las culturas investigativas, la supervisión doctoral y las prácticas de publicación?

Muchos investigadores valoraron las culturas investigativas colaborativas (aunque bajo presión) que encontraron

Algunas universidades hacen de publicaciones en revistas académicas indexadas en el prestigioso Science Citation Index (SCI), un requerimiento para la graduación. Muchos contaron historias de estudiantes que habían terminado su investigación doctoral sin arreglárselas para publicar su trabajo en la revista académica “correcta” y abandonaron China sin graduarse. El número de publicaciones en SCI variaba y algunos declararon que sus supervisores cambiaron las metas, para que los estudiantes más talentosos “exprimieran” más publicaciones. Por otro lado, algunos tuvieron dificultades con supervisores que hablaban poco inglés, mientras que otros pasaron un año o más aprendiendo mandarín. Una universidad supuestamente anunció que se habían ofrecido becas a los estudiantes internacionales para incrementar su producción de publicaciones en inglés.

La presión por publicar para graduarse tuvo sus costos. Un participante admitió haber enviado el mismo artículo simultáneamente a varias revistas académicas: no podía permitirse esperar un rechazo. Otro estudiante acusó a su supervisor de robarse su trabajo. Los estudiantes de doctorado africanos también señalaron incidentes de racismo, principalmente de la comunidad en general, pero a veces también de la misma universidad. A pesar de estos desafíos, casi ninguno de nuestros entrevistados se arrepentía de haber estudiado en China. Se habían graduado con doctorados y varias publicaciones, convirtiéndolos en candidatos atractivos para trabajos académicos si, o cuando, regresaran.

Formando el future de la investigación de la investigación y la publicación académica en África

Nuestros entrevistados describen cómo sus actitudes hacia la investigación y la publicación cambiaron como resultado de sus experiencias en China. Conscientes del valor de las publicaciones indexadas en SCI, consideran que “vale la pena esperar” por lo que implica el proceso de revisión de pares. Por contraste, un participante reclamó que sus colegas entrenados en Ghana no podían distinguir entre revistas académicas “predatoria” de revistas académicas de “calidad”. Esperaba poder cambiar esto mediante sus propias prácticas de supervisión, e insistiendo en que sus colegas ghaneses publicaran en revistas de SCI antes de graduarse. Había aprendido que, al copublicar con su supervisor chino, “dejas tiempo para apoyar a investigadores más jóvenes sin amenazas tu producción investigativa”.

Muchos investigadores valoraron las culturas investigativas colaborativas (aunque bajo presión) que encontraron. Rebecca había regresado recientemente a Ghana de su estudio doctoral en China y estaba desarrollando una estrategia de investigación para su departamento. “Estamos proponiendo seminarios semanales, proponemos equipos de investigación, y estamos fomentando la colaboración, tanto interna como externa. Afework tenía ambiciones similares para “cuando vuelva a mi país”, describiendo una visión para “un centro de investigación que no sólo tenga influencia en Etiopía, sino en toda África. Esta iniciativa viene después de que vine a China y vi muchas cosas”.

El futuro del programa de becas está ahora bajo cuestionamiento. La política de cero COVID de China ha hecho virtualmente imposible que los estudiantes internacionales viajen a China. Aquellos que regresaron a África durante la pandemia se encuentran en un limbo sin financiamiento: sus becas de doctorado no pagan por sus costos de vida cuando no viven en China. Aquellos todavía en China, hablaron de las crecientes restricciones al movimiento. El FCCA de 2021 refleja esta incertidumbre: aunque “entrenamiento” se menciona varias veces, no hay un compromiso a más becas de doctorado. Mientras tanto la última cohorte de investigadores educados en China está prefigurando el futuro de las prácticas académicas en África. ▲

Natasha Robinson es miembro ESRC en el Departamento de Educación, Universidad de Oxford, RU. Email: natasha.robinson@education.ox.ac.uk.

David Mills es el subdirector del Centro de Educación Superior Global, en el mismo departamento. Email: david.mills@education.ox.ac.uk.

Educación superior en África: una empresa compleja y rara vez investigada

Nelson Casimiro Zavale

Es de Perogrullo decir que la educación superior (ES) se ha convertido en una compleja empresa. Casi en todas partes, los sistemas de ES han crecido y se han diversificado, por ejemplo en la cantidad de instituciones proveedoras, programas académicos, perfiles estudiantiles, categorías de personal académico y administrativo, formas de estructuras administrativas y de gobierno, tipologías de fuentes de financiamiento, y categorías de funciones sociales (ej. Educación, investigación, alcance, innovación, emprendimiento y movilidad social). Esta complejidad justifica la necesidad de regularmente producir conocimiento sobre el fenómeno social de la ES.

Los sistemas de ES en África también son cada vez más complejos. A principios de los 70, cuando la mayoría de los países africanos ganó su independencia, el número de instituciones de educación superior (IES) era 94, con una matrícula de unos 200.000 estudiantes. Este panorama de ES relativamente pequeño cambió en el período post-colonial, especialmente a partir de los 90s. Mientras que durante los 80, el número de IES había crecido a 152, con unos 542.700 estudiantes, para los 2010s, habían más de 1.600 IES, con más de seis millones de estudiantes. Estadísticas agregadas y actualizadas de distintas fuentes (especialmente estadísticas de los ministerios o consejos y comisiones nacionales para la ES) indican que para 2020-2021, África tenía 5.400 IES de distintos tipos (públicas vs. privadas; universidades vs. no-universidades).

Este crecimiento fue particularmente llevado por el sector privado de la ES. A principios de los 90, sólo 30 de las 150 IES eran privadas. Para finales de los 2010, el número de IES privadas había crecido drásticamente. Las estimaciones indican que entre 60 y 75% de las IES existentes en África son privadas. Países como Camerún, la República Democrática del Congo, Ghana, Costa de Marfil, Madagascar, Nigeria, Senegal, y Uganda tenían cada uno más de 200 IES. Por ejemplo, la República Democrática del Congo tenía más de 1.080 IES (55% privadas); Nigeria tiene más de 500 IES (80% privadas); Camerún tiene 270 IES (76% privadas). El crecimiento y la diversificación de los proveedores han resultado en un crecimiento en el número de estudiantes, de unos 500.000 a principios de los 90, a más de 9 millones en 2021. Esto representa un crecimiento en la razón de las matrículas de alrededor de 2% en 1970 a un 10% a finales de 2010. Aun así, África sigue estando bajo el promedio mundial de 38% (por región: 70% en Europa occidental, Norte América, y Oceanía; 50% en América Latina y un 30% en Asia), y es la única región sin un sistema de ES masivo.

Esta rápida expansión, de finales de los 90 en adelante, sucedió en un contexto de reposicionar la ES para hacerla relevante para países de bajos ingresos. A principios de los 90s, la comunidad de desarrollo internacional consideraba que la ES era un lujo para países con bajos ingresos, especialmente en África, por su supuestamente bajo retorno de beneficios sociales. Recordando el consejo que el Banco Mundial le dio a los vicerrectores africanos, en una reunión en Harare en 1986, de cerrar las universidades en África y enviar a sus estudiantes al extranjero. Esta posición fue revertida a partir de los 90 en adelante. En un trabajo esencial en 2000, el Grupo de Trabajo para la Educación Superior y la Sociedad, auspiciado por el Banco Mundial y la UNESCO, publicaron "Educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas", en donde la ES volvió a ser legitimada como relevante a la hora de permitir que los países de bajos ingresos se integren o se beneficien de la economía global del conocimiento.

Desde entonces, varios reportes (ej. *Construyendo Sociedades del Conocimiento, 2002; Mejorando la educación terciaria en África Subsahariana: lo que funciona, 2004; Educación superior y desarrollo económico en África, 2006; Acelerando la recuperación: Educación terciaria para el crecimiento en África subsahariana, 2008*) se han producido con argumentos similares, véase, que la ES era nuevamente importante para África. Este cambio revitalizó la educación superior en el continente y explica su rápida expansión.

Resumen

Como en otras partes, la educación superior (ES) en África se ha convertido en una empresa compleja, pero apenas investigada. El presente artículo presenta los resultados principales de una revisión sistemática de la transformación de la educación superior en África, publicado entre 1980 y 2019, y sugiere que la transformación de la ES en África no estuvo acompañada por una producción equivalente en la investigación enfocada en ella, lo que es crucial para hacer inteligibles sus características y desarrollos y guiar a los creadores de políticas públicas y quienes las ponen en práctica..

la mayoría de los países africanos apenas han sido investigados.

¿Hasta que punto la empresa de la educación superior en África es conocida a través de la investigación?

Así, a pesar de ir atrasados, los países africanos también alojan complejos sistemas de ES. Para cumplir el doble desafío de unir a África con la ciencia global y abordar problemas socioeconómicos locales, la ES necesita recursos y mejores mecanismos de dirección. Esto también necesita experiencia específica y conocimiento. Desde la época colonial y a través del período postcolonial, se ha producido investigación sobre la ES africana. Sin embargo, esta batería de investigación apenas ha sido investigada sistemáticamente. Esto contrasta con los análisis sistemáticos del estado de la investigación sobre ES en la escala global, en Europa y en Asia. Un estudio reciente, publicado en Higher Education (edición de enero de 2022) intentó llenar este vacío al hacer una revisión sistemática de unos 6.500 artículos y libros centrados en la ES africana, publicados entre 1980 y 2019.

Este estudio destaca tres descubrimientos principales. Primero que un 95% de la investigación fue publicada desde los 2000 en adelante, lo que muestra un renovado interés, en particular en contraste con los 80, cuando los programas neoliberales de ajuste estructural y el abordaje de las tasas de retorno tuvieron un impacto negativo tanto en el desarrollo de la ES africana como de la investigación en ES.

Segundo, la investigación sobre la ES africana aborda cuatro temas principales. 36% de las publicaciones se centran en distintos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Siguiendo, alrededor de un 25% se centran en cómo las IES se transformaron estructuralmente gracias a factores como la igualdad de acceso, la globalización, y la privatización de la ES. Cerca de un 25% se centra en la organización interna y administración. Finalmente, alrededor de un 13% se centra el impacto social. La dominancia de la enseñanza y el aprendizaje no es sorprendente, considerando que la mayor parte de las IES africanas se orientan a la enseñanza. Esto también indica un creciente interés por examinar las condiciones bajo las cuales ocurren la enseñanza y el aprendizaje en África. De la misma forma, el hecho de que el impacto social ha sido enfocado por décadas entre 1980 y 2019 sugiere que las narrativas sobre la relevancia de la ES en África aún deben ser solucionada. Finalmente, la emergencia del acceso equitativo, el género, y la administración como temas claves sugieren que el interés en estas preocupaciones que a menudo va de la mano con la expansión de la ES en África.

En tercer lugar, la mayoría de los países africanos apenas han sido investigados, o no lo han sido en absoluto. 92% de las publicaciones apuntan sólo a nueve países: Sudáfrica (41%), Nigeria (18%), Ghana, Uganda y Etiopía, cada una con 3%; Kenia, Tanzania, y Zimbabue, con 2% cada uno. Entre los demás 45 países, 29 juntos dan cuenta del 8% de las publicaciones y 16 jamás han sido estudiados, excepto quizás por estudios continentales o interregionales.

Como es esperable, los países más investigados son el hogar de la mayoría de los autores de ES. Sudáfrica es el hogar de 44% de los autores, Nigeria de 20%, y Ghana y Uganda de un 2% de los autores. 22 países contemplan a menos del 2% de los autores, y ningún autor está afiliado a instituciones de 20 países africanos. Sudáfrica es dominante como foco de la investigación y como el hogar de la mayoría de los académicos. Nigeria viene en segundo lugar, pero los autores nigerianos publican principalmente en revistas académicas no especializadas ni indexadas, y se centran principalmente en ciencias bibliotecológicas.

En conclusión, excepto por Sudáfrica, la investigación sobre la ES africana es débil, aunque algunas comunidades están emergiendo, especialmente en África occidental, oriental y en el sur. Dados los desafíos sociales de la ES, esta debilidad en la experiencia debería preocuparnos. ▲

Nelson Casimiro Zavale es profesor asociado en la Universidad de Eduardo Mondlane en Maputo, Mozambique, ex colaborador de investigación Humboldt en INCHER-University, Kassel, Alemania, y Becario de Investigación Fulbright en la Universidad de California, Berkeley, EE.UU. Email: nelson.casimiro.zavale@gmail.com.

¿De dónde eres?

Experiencias de carrera de doctorados no estadounidenses en Estados Unidos

Dongbin Kim y Sehee Kim

La prevalencia de académicos e investigadores internacionales en los Estados Unidos se asocia generalmente con su búsqueda de una educación avanzada en instituciones estadounidenses de educación superior, a diferencia de otros países donde los estudiantes y académicos buscan experiencia profesional y avanzar en sus carreras después de completar su educación. Consiguientemente, el número de estudiantes internacionales en los Estados Unidos, especialmente en nivel de doctorado, es sorprendentemente alto, especialmente en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). En 2003, los estudiantes extranjeros eran el 50 por ciento de quienes recibían doctorados en las ciencias físicas, 67% en ingeniería, y 68% en economía. Muchos de estos estudiantes se mantienen en el país después de la graduación, expandiendo la fuerza laboral como individuos altamente entrenados.

Pero mientras la presencia de doctorados no estadounidenses se ha convertido una característica notable de la fuerza laboral en Estados Unidos, su experiencia profesional ha recibido poca atención. Con esto en mente, hemos estudiado los resultados y las experiencias profesionales entre los no ciudadanos estadounidenses, para revisar las diferencias contra sus contrapartes en Estados Unidos. Para esto, usamos el *Estudio de Receptores de Doctorados* de 2013 de la Fundación Nacional de la Ciencia, donde se entregan datos sobre los graduados de doctorados de las instituciones estadounidenses que son activas en el mercado laboral en Estados Unidos. Dado que la mayoría de los no ciudadanos estadounidenses cambian su estatus migratorio cuando adquieren residencia permanente o la ciudadanía estadounidense, hemos considerado el estado de su ciudadanía, hemos considerando el estado de su ciudadanía al momento de su graduación del doctorado. Esta es una consideración importante, asumiendo que el trasfondo cultural, educacional y lingüístico de los estudiantes no ciudadanos de EEUU, es probable que tenga un impacto continuo en sus experiencias laborales y en su avance, incluso después de que se convirtieran en ciudadanos estadounidenses.

Avance en sus carreras con un rol supervisor en el trabajo

Nuestro estudio muestra que mientras los ciudadanos estadounidenses tenían más posibilidades de tener un posición supervisora (50%) que no ciudadanos estadounidenses (46%), esta pequeña diferencia desaparece cuando se ajusta por trasfondo demográfico, campo de estudio, y la cantidad de años desde su graduación doctoral. Enfocándose exclusivamente en no ciudadanos estadounidenses, sin embargo, su país de origen tuvo un impacto en su posibilidad de tener una posición supervisora. Más de la mitad de los doctorados de Canadá (58%), Alemania (62%), India (52%), y Rusia (50%) indican tener una posición supervisora. En contraste, menos de un 40% de los doctorados de China (39%), Japón (38%) y Corea del Sur (32%) mantenían una posición supervisora. Vale la pena notar que estos tres países son todos del Este de Asia, y no anglófonos, en contraste con los primeros tres, que son anglófonos o europeos.

Satisfacción laboral: ¿importa la ciudadanía estadounidense?

Respecto a tanto los aspectos intrínsecos (ej. Oportunidades para avanzar en sus carreras, desafíos intelectuales, nivel de responsabilidad, grado de independencia, y contribución a la sociedad), y los aspectos extrínsecos (ej. Salario, beneficios, y seguridad laboral) de sus trabajos, los no ciudadanos estadounidenses estaban notoriamente menos satisfechos que los ciudadanos. Esta notoria diferencia en la satisfacción laboral de acuerdo con el estado de su ciudadanía sigue siendo verdad incluso después de ajustar para las diferencias en trasfondo demográfico, campo de estudio, y número de años desde la graduación de su doctorado entre ciudadanos y no ciudadanos estadounidenses.

Resumen

La creciente presencia de estudiantes e investigadores internacionales se ha convertido en una característica significativa de la fuerza laboral estadounidense, pero las experiencias de carrera de este grupo de trabajadores han recibido poca atención. Los datos nacionales de estudiantes de doctorado en EEUU muestran que los no ciudadanos estadounidenses están significativamente menos satisfechos con factores intrínsecos y extrínsecos ligados a sus carreras que sus contrapartes estadounidenses.

Hemos estudiado los resultados y las experiencias profesionales entre los no ciudadanos estadounidenses, para revisar las diferencias contra sus contrapartes en Estados Unidos.

Satisfacción laboral: ¿Importa el país de origen?

Enfocándose en los no ciudadanos estadounidenses, notorias diferencias aparecieron entre países de origen. Según la satisfacción con los factores intrínsecos, los doctorados de Canadá, Alemania e India tenían una satisfacción relativamente más alta que otros doctorados no estadounidenses. Por otro lado, los doctorados no estadounidenses de China, Japón, Corea del Sur y Taiwán reportaron niveles de satisfacción con los factores intrínsecos notoriamente más bajos que los de otros doctorados no estadounidenses. En términos de factores extrínsecos, mientras los doctorados de India reportaron mayor satisfacción, aquellos de China, Japón, Corea del Sur y Taiwán reportaron satisfacción notoriamente menor que otros doctorados no estadounidenses.

¿Una vez extranjeros, siempre extranjeros?

Para explicar el efecto negativo de la migración o ser extranjeros en los resultados de su carrera, la investigación previa a menudo cita las barreras del lenguaje, falta de experiencias y referencias locales, diferencias culturales en las formas de comunicarse, y una sutil marginalización de los inmigrantes (ej. Por un fuerte acento al hablar inglés) como razones principales por las que los trabajadores migrantes experimentan desventajas en el mercado laboral. Estos desafíos, sin embargo, pueden ser mitigados cuando la experiencia laboral de estos trabajadores crece en el tiempo y cuando se adaptan a su vida profesional en Estados Unidos. Con esto en mente, vale la pena mencionar que las diferencias entre doctorados estadounidenses y no estadounidenses a la hora de tener una posición de supervisión desaparecen cuando se considera el número de años desde la graduación. Por otro lado, nuestro estudio muestra que los doctorados no estadounidenses no están satisfechos con sus experiencias profesionales como sus contrapartes estadounidenses. Este resultado sugiere que los doctorados no estadounidenses pueden seguir experimentando barreras laborales sutiles, resultando en una percepción negativa de sus experiencias profesionales, y menor satisfacción.

No todos tienen las mismas experiencias: el país de origen importa

Hay patrones distintivos en las experiencias laborales entre doctorados de países occidentales o de habla inglesa y aquellos de países del este de Asia, China, Japón, Corea del Sur, o Taiwán, específicamente. La distancia cultural y lingüística de los Estados Unidos es mayor para los doctorados de países del este de Asia. Por tanto, los doctorados de Asia del Este experimentan desafíos significativos, principalmente debido a sus trasfondos lingüísticos, estilos de trabajo/comunicación, y valores y normas culturales. También pueden experimentar desafíos en su lugar de trabajo debido prejuicios y discriminación racial.

Para concluir, señalamos que es importante examinar más a fondo las experiencias profesionales entre los miembros altamente educados en Estados Unidos en la fuerza laboral, no sólo por su estado de ciudadanía, sino por el país de origen entre aquellos no ciudadanos estadounidenses. Dicotomizar simplemente a los doctorados extranjeros por su estado de ciudadanía puede resultar en un intento equivocado de entender los desafíos y dificultades que algunos experimentan más que otros. La investigación futura debería lidiar con este aspecto, enfocándose en el impacto del país de origen y el trasfondo cultural y lingüístico de una variedad de carreras y experiencias profesionales. Esto profundizará nuestra comprensión de los doctorados no estadounidenses y los resultados de sus carreras y sus experiencias laborales. ▲

Dongbin Kim es profesora en Michigan State University (MSU), EE.UU. Email: dbkim@msu.edu.

Sehee Kim es estudiante de doctorado en MSU. Email: Kimsehee@msu.edu.

Ampliando nuestro entendimiento de “Staff Académico Internacional”: Nacionalidad como un nuevo marcador de diversidad

Giulio Marini

El cuerpo docente internacional en la educación superior se considera per se como una señal de atractivo y éxito. Mientras más los atraiga un sistema, mejor es ese sistema. El Reino Unido es uno de esos países que atraen a muchos académicos internacionales.

Éxitos y desventajas

El porcentaje de académicos internacionales en Reino Unido creció considerablemente en los últimos años, alcanzando un 23.4% de todo el cuerpo docente en términos de contratos de tiempo completo en 2020-2021. Su crecimiento continúa a pesar de que el Brexit generó dudas sobre el atractivo del país. Ha habido menos académicos de la UE en los últimos años, pero el número de académicos de la UE contratados en Reino Unido han más que compensado ese obstáculo. El porcentaje de académicos internacionales probablemente crecerá en los próximos años, ya que los cuerpos docentes en el extranjero son en promedio más jóvenes que sus colegas británicos. Por ejemplo, el cuerpo docente internacional entre 31-35 años (una edad de entrada típica para el sistema académico) representa un 35% del cuerpo académico internacional.

La literatura a menudo ha destacado cómo los sistemas de educación superior se beneficiado de tener más cuerpo docente internacional. Atraer a docentes internacionales se ha convertido, per se, en un tema clave. No es sólo un asunto de valiosa fuerza laboral. Emplear a un gran y creciente cuerpo académico internacional es también una señal de una alta demanda por el lado del empleador. Hoy en día, las universidades en RU necesitan del cuerpo docente internacional para funcionar.

Otra línea de investigación sobre el cuerpo académico internacional destaca el tema de la adaptación, que lidia con las diferencias culturales. Dentro de esta línea, el cuerpo docente internacional a menudo es referido como una “minoría simbólica”. Sin embargo, esto ya no es la realidad para sistemas de educación superior que han tenido gran éxito en atraer a empleados internacionales. Cuando el cuerpo académico internacional conforma una parte importante de la fuerza laboral, no son una minoría simbólica.

En este artículo discutimos los resultados de un estudio reciente sobre el cuerpo docente internacional en el Reino Unido. El estudio exploró sus carreras, asumiendo que cuando el cuerpo docente internacional deja de ser una pequeña minoría de la élite, para convertirse en una porción significativa de la fuerza laboral, algo puede cambiar. Por ejemplo, el cuerpo docente internacional en las universidades de Reino Unido no sólo son talentos de acuerdo con el criterio de investigación. También cubren las posiciones esenciales de docencia en estas instituciones globales. El cuerpo docente internacional no sólo cubre el grupo de académicos postdoctorales. El cuerpo docente dedicado sólo a la enseñanza (un camino académico recientemente establecido) representa alrededor de un 23% de todo el personal dedicado exclusivamente a la docencia. Así, la élite minoritaria dedicada principalmente a la investigación es algo del pasado. El cuerpo docente internacional está inmerso ahora en todas las funciones académicas e involucrado en las restricciones organizacionales más amplias. Mejoras en las métricas de enseñanza y soluciones organizacionales específicas crean la lógica de esta investigación: el tema de la adaptación.

Dimensiones de la adaptación

Gran parte de la literatura existente y la práctica sobre la adaptación no logra explicar las implicaciones que derivan del hecho de que el cuerpo docente internacional no es nativo en el sistema. Como tales, pueden luchar por entender normas y expectativas, muchas de las cuales nunca se les hacen explícitas durante su entrenamiento, período de prueba, mentorías, u otras prácticas similares.

Resumen

El cuerpo docente internacional en la educación superior se considera una señal de atractivo y éxito per se. En este artículo, discutimos los descubrimientos de un estudio reciente sobre el cuerpo docente internacional trabajando en Reino Unido. El cuerpo docente internacional ahora está inmerso en todas las funciones académicas en sus instituciones e involucrado en restricciones organizacionales más amplias, lo que levanta la pregunta sobre su adaptación. La nacionalidad parece ser un marcador importante y diferente de diversidad.

La identidad nacional puede representar un tipo de diversidad más general, uno que lidia con la cultura.

Giulio Marini es profesor (docente) en el Instituto de Investigación Social, Facultad de Educación y Sociedad, University College London, RU. Email: g.marini@ucl.ac.uk.

Investigaciones longitudinales cualitativas han identificado algunos puntos de fricción entre lo que asume el cuerpo docente internacional y su contexto. Con el tiempo, hay un proceso de asimilación, mientras el cuerpo académico internacional empieza a entender a través de su propia experiencia qué es lo importante y relevante, la lógica detrás de ciertas regulaciones y prácticas y cómo comunicar las acciones que planean ejecutar. Estos patrones de adaptación son también un producto de un sistema en expansión, y la manera en la que se organizan y regulan, haciendo que el tema sea más urgente.

En este sentido, es útil tomar en cuenta algunas dimensiones de adaptación categorizadas mediante métodos cualitativos. Primero, los procedimientos nuevos o aumentados resultan en prácticas administrativas más estrictas. En segundo lugar, en comparación con muchos otros países, las métricas reciben mayor atención en Reino Unido, especialmente en la enseñanza. Tercero, las métricas a su vez se unen a las prácticas, que a menudo son tácitas e incomprensibles a primera vista para el cuerpo docente internacional recién llegado. Otras dimensiones lidian con la lógica para el financiamiento de la investigación, diferentes estilos universitarios y de administración, y la relación entre autoridades académicas y no académicas, distintas expectativas sobre responsabilidades y distintas prácticas para asegurar la calidad.

Una diversidad diferente

Una posible implicación es que los sistemas de educación superior altamente internacionalizados, como es el caso de Reino Unido, se beneficiarían de reconocer explícitamente que la nacionalidad es un marcador importante y diferente de diversidad en el sistema. La diversidad por nacionalidad es debatiblemente distinta a otras formas de diversidad. El discurso actual sobre políticas antidiscriminatorias según, por ejemplo, orientación sexual o etnicidad normalmente están enmarcados en un país. La identidad nacional puede representar un tipo de diversidad más general, uno que lidia con la cultura. La evidencia empírica sugiere que este tipo de diversidad es relevante al discutir cómo una persona intenta avanzar en la carrera académica, especialmente durante sus primeros años de experiencia profesional en el Reino Unido.

La noción de Simmel de los “extranjeros” puede ayudar a conceptualizar cómo esta dimensión de la diversidad puede ser entendida. Para Simmel, los “extranjeros” son individuos que están en un lugar para quedarse, pero que son vistos por los locales como foráneos. Están al mismo tiempo cerca y lejos, simultáneamente una presencia exógena y nueva, pero familiar.

A pesar del hecho de que es de sentido común creer que el cuerpo docente es abierto de mente, cosmopolita, poliglota, adaptable y dispuesto al cambio, temas de adaptación llevados por la nacionalidad pueden ocurrir más a menudo de lo esperado. Las normas mertonianas sugerirían que hay valores comunes con los que todo el cuerpo docente está de acuerdo. Sin embargo, los sistemas de educación superior son diferentes entre sí y estas diferencias enmarcan la forma en la que las facultades entienden sus roles en ellas. Esta investigación sólo se ha asomado a parte de este problema.

El cuerpo docente internacional trae, a menudo implícitamente, diferentes suposiciones tácitas en términos de prácticas y expectativas. La reciente investigación sobre temas de adaptación nos da una interpretación para las frustraciones ocasionales e innecesarias que son obstáculos para liberar el potencial del cuerpo docente internacional. Las implicaciones de esta investigación son relevantes para cualquier proveedor global de educación superior que necesita balancear las diferencias culturales, expectativas de apertura global y prácticas gubernamentales cada vez más estrictas. ▲

Irse o quedarse: académicos e investigadores internacionales en Australia

Anthony Welch

Una creciente movilidad internacional, tanto de estudiantes como de docentes, es generalizada, aunque desigual. Los países de migración y la anglosfera siguen siendo los principales destinos, pero un mundo del conocimiento más multipolar significa que la movilidad es más diversa. Tradicionalmente, Hong Kong ha cobijado a un gran número de docentes internacionales, pero esto ha empezado a cambiar recientemente. Al menos hasta el inicio de la pandemia de COVID-19, las principales universidades y laboratorios de investigación líderes en China atraían a académicos de todas partes del mundo, a menudo mediante numerosos programas de talentos internacionales. Asimismo, los Institutos Max Planck de Alemania, muchos de los cuales funcionan en inglés, han atraído a investigadores internacionales, y Singapur ha atraído a académicos líderes, e incluso a equipos a sus universidades.

Australia, por mucho tiempo un país de migrantes, ha tenido una cohorte académica y de investigación particularmente diversa; alrededor de un 45 del cuerpo docente ha nacido en el extranjero. Salarios y condiciones laborales competitivos internacionalmente, al igual que un programa de migraciones que prioriza habilidades de alto nivel, atraen a personal altamente calificado de todo el mundo a instituciones de investigación y universidades. Migrantes altamente calificados forman casi 2/3 de la migración total del mundo. Hace algunos años, investigaciones de la OCDE pudieron a Australia como el país miembro con la mayor ganancia neta de cerebros.

El despertar de Asia

El surgimiento de sistemas de conocimiento en Asia y la ubicación de Australia como el único sistema de educación superior en inglés en el Pacífico Sur han asegurado que más y más personal académico y científico en sus universidades e institutos de investigación viene ahora de Asia. En muchos casos, los investigadores reciben sus doctorados en Australia, y avanzan a universidades o institutos de investigación. En paralelo con el crecimiento de la población en general, la proporción de académicos australianos nacidos en Asia creció más de un 50% durante la década entre 2005 y 2015, de un 10% a un 15.4%. Casi un tercio viene de China continental, y un 5% de Hong Kong. El cuerpo docente proveniente de India ahora llega al 16% de todo el cuerpo docente internacional de Australia. Pero la proporción del cuerpo docente nacido en Asia varía notablemente según la disciplina, con las ciencias sociales teniendo la menor proporción, y áreas como TI e ingeniería teniendo más de un 30%. Los resultados de este autor muestran que más de un 75% del cuerpo docente nacido en Asia colaboraba con académicos en Asia, dos tercios en proyectos colaborativos de investigación. El origen nacional era especialmente importante. Más de un tercio había colaborado en desarrollar programas de intercambio con sus países de origen. La alta proporción de docentes internacionales nacidos en China ha llevado a un crecimiento en las colaboraciones investigativas bilaterales. China, ahora un centro internacional de conocimiento, es uno de los aliados claves de Australia, con colaboraciones de investigación activa en un gran rango de áreas, tanto en las ciencias naturales y aplicadas, como en las ciencias sociales y las humanidades. Que China también sea un aliado en la producción de conocimiento de otros países en la región ofrece potencial para cultivar colaboraciones regionales para el conocimiento, incluyendo a las redes de investigadores nacidos en China.

Representación, pero reconocimiento limitado

Sin embargo, el número sustantivo de docentes nacidos en Asia no siempre coincide con los resultados y con el reconocimiento institucional, por ejemplo en procesos de promoción. Algunos lamentan que, aunque su conocimiento disciplinario es valorado, el trabajo adicional de crear y sostener colaboraciones internacionales a menudo no se les reconocía. Algunos incluso reclamaron que, cuando visitaban a potenciales colaboradores internacionales, el entusiasmo inicial no siempre continuaba. El lenguaje a

Resumen

La educación superior australiana es altamente diversa, con muchos investigadores y académicos de Asia aumentando más, especialmente en las últimas décadas. Las diásporas del conocimiento de China e India, dos principales fuentes, contribuyen a la enseñanza y a la investigación, y también ayudan a crear puentes con sus países de origen y redes científicas internacionales, contribuciones que no siempre son valoradas completamente. Las tensiones entre EEUU y China y las restricciones de viajes inducidas por la COVID-19 han interferido con las contribuciones de gran parte del cuerpo docente internacional.

Australia, por mucho tiempo un país de migrantes, ha tenido una cohorte académica y de investigación particularmente diversa; alrededor de un 45 del cuerpo docente ha nacido en el extranjero.

menudo era considerado un problema, mientras que algunos señalaron que sus trasfondos culturales representaban una desventaja.

Los académicos nacidos en Asia también eran subrepresentados en niveles académicos superiores. Un estudio reciente mostró que uno de cada cuatro en el escalafón académico más bajo eran nacidos en Asia, pero que sólo uno cada diez en los niveles superiores (profesores titulares), y menos de uno cada 30 en el nivel de vicerrector adjunto (vicepresidente). Como en Norte América, las académicas mujeres nacidas en Asia a menudo se enfrentaban a una discriminación adicional en base a su género. Las académicas nacidas en Asia tenían un 4.8% de las posiciones en ingeniería, por ejemplo, mientras que sus contrapartes masculinas tenían el 28.5% de los puestos. En TI, la disparidad también es grande. Las académicas nacidas en Asia representaban a 9.4% del cuerpo docente en el campo, en relación a sus contrapartes masculinas, con un 25.1%. Sin embargo, el surgimiento y crecimiento de diásporas del conocimiento significativas, especialmente de los gigantes asiáticos China e India, pero también incluyendo a Singapur, Malasia y Vietnam, es un recurso importante, constituyendo un puente importante entre los sistemas de investigación australiano y asiáticos.

Barreras debidas al COVID a la movilidad y las redes

Desde principios del 2020, la pandemia de COVID interrumpió gravemente la movilidad internacional, incluyendo la del cuerpo docente. Cuando Australia cerró abruptamente sus fronteras, docenas de miles de estudiantes internacionales se vieron abandonados en el extranjero, incapaces de regresar a Australia a estudiar. Miles de ciudadanos australianos se vieron atrapados en el exterior, incluyendo a académicos internacionales. Ciudadanos indios-australianos se vieron amenazados con importantes multas si intentaban regresar a Australia. Sólo recientemente se han reabierto las fronteras. El hecho de que los viajes internacionales siguen estando restringidos en cierta medida, incluyendo a China, es un límite continuo a las actividades del cuerpo docente internacional, especialmente aquellos que necesitan conducir trabajo en terreno en el extranjero.

Relaciones EE.UU-China

Las cada vez más rencorosas y rivales de EE.UU y China forman una nueva barrera a las actividades de algunos docentes nacidos en Asia en universidades e institutos de investigación australianos. La llamada Guerra comercial entre China y Estados Unidos es reconocida ahora como una guerra tecnológica e incluso una guerra cultural. Esto presenta problemas para investigadores internacionales en campos altamente tecnológicos con posibles implicaciones para la seguridad como la computación cuántica, IA, nuevos materiales y la robótica, pero incluso los colegas enfocados en China en las ciencias sociales, muchos de ellos con orígenes chinos, se ven afectados. La introducción de legislación de alto alcance contra la interferencia extranjera, y la aseguración de las políticas públicas presentan una carga para las universidades e institutos de investigación por la obligación de revisar miles de acuerdos internacionales. Una reciente decisión de un ministerio federal de rechazar varios subsidios de investigación, ya entregados por la agencia nacional de investigación, dos de los cuales involucraban a China provocaron acusaciones de interferencia política. Como en Estados Unidos y el Reino Unido, la cada vez más febril resultante de las tensiones con China han llevado a un mayor número de incidentes de acoso y abuso anti-China, e incluso antiasiático. Varios colegas nacidos en China reportaron sentirse ansiosos o percibieron una necesidad de mantener la cabeza baja hasta que las relaciones mejoren.

El sistema australiano de educación superior y de investigación sigue siendo vibrante y diverso, con el cuerpo docente internacional ofreciendo importantes contribuciones. Algunos se han ido, otros llegarán. Los próximos años determinarán hasta dónde las actividades del cuerpo docente internacional en las universidades e institutos de investigación australianos han sido constreñidos por la COVID-19, y la constante guerra cultural entre EE.UU y China, con la consiguiente aseguración de la política. ▲

Anthony Welch es profesor de educación, Universidad de Sydney, Australia. Email: anthony.welch@sydney.edu.au.

Académicos extranjeros en China

Yuzhuo Cai, Andrea Braun Střelcová, Giulio Marini, Futao Huang, y Xin Xu

Un jugador importante en los campos globales de la ciencia y la tecnología, China continental también se ha convertido en un destino para académicos de todo el mundo. En este sentido, la política del gobierno chino ha cambiado de fomentar que chinos residentes en el extranjero regresen, a también atraer a académicos nacidos en el extranjero a China. En los últimos años, la composición de este último grupo ha evolucionado. El “viejo” cohorte en esta categoría consistía principalmente de profesores universitarios (de idiomas), visitantes académicos a corto plazo, puestos a tiempo parcial, y afiliados honorarios, parejas de visitantes, o chinos que regresaban. Se les ha unido un “nuevo” cohorte, extranjeros mudándose a China para obtener posiciones académicas a largo plazo y tiempo completo. Los autores de este artículo recientemente han conducido investigaciones integrales sobre este nuevo fenómeno, y reportan sus descubrimientos en los subsiguientes párrafos.

¿Quiénes son los académicos extranjeros en China?

El término (académicos extranjeros o internacionales en China), se ha utilizado frecuentemente sin una definición unívoca. En China, las discusiones de políticas públicas sobre académicos extranjeros han evolucionado de *sulian zhuanjia* (expertos soviéticos) en los 50, a *waiguo wenjiao zhuanjia* (expertos culturales y educacionales extranjeros) y *waiji jiaoshi* (profesores de nacionalidad extranjera) en los 90, y *waiji rencai* (talento extranjero) es el término que se utiliza en los más recientes programas de talentos en los niveles nacionales y locales. Las políticas actuales se centran en atraer investigadores de nacionalidad extranjera para trabajar en China. En muchas universidades, se les da prioridad a aquellos de etnia no China, principalmente a extranjeros blancos del Oeste Global. Aunque faltan datos más precisos y actualizados, los datos de 2019 del ministerio de educación indican que hay más de 18.000 académicos extranjeros en China. Estudios recientes, incluyendo el trabajo de estos autores, muestran que los académicos extranjeros en China no constituyen un grupo homogéneo. Pueden ser diferenciados de acuerdo con distintos atributos, como sus disciplinas científicas, las etapas de su carrera, género, nacionalidad, etnia, países en que han trabajado antes, trasfondos educacionales, y más.

Estudios recientes han revelado resultados interesantes. Primero, que los más deseados académicos en universidades Chinas son investigadores establecidos en ingeniería y ciencias naturales del Oeste Global. Segundo, que hay una mayoría de académicos hombres, mayores, y que tienen ciudadanía, experiencia laboral y títulos de universidades occidentales. Finalmente, un nuevo grupo de académicos nacidos en el extranjero, que se han quedado en China después de recibir sus doctorados ahí, han aparecido. Naturalmente, la heterogeneidad del grupo está reflejada en la diversidad de sus experiencias.

¿Qué motiva a los extranjeros académicos a trabajar en China?

Los académicos extranjeros llegan a China por una combinación de razones profesionales, culturales, sociales y personales. La motivación más común es el desarrollo de su carrera, ya que el cambio de escenario promete llevarlos mejores oportunidades que quedarse en el lugar anterior de residencia. Los prospectos también consideran los salarios, prestaciones, financiamiento de su investigación, alojamiento subsidiado, ofertas dobles para acomodar a sus parejas, y un reconocimiento general de su carrera. La segunda motivación son las oportunidades para establecer lazos culturales y sociales, a menudo combinados con el aspecto profesional. Académicos de las ciencias sociales y de las humanidades, especialmente, son atraídos por la oportunidad de trabajar en un ambiente cultural único. Para algunos de ellos, tener redes fuertes en China es vital para sus investigaciones. La tercera motivación tiene que ver con motivos personales, como tener una pareja china.

Resumen

Este artículo examina la experiencia de los académicos internacionales en China continental. La nueva tendencia de académicos extranjeros entrando en posiciones a largo plazo y tiempo completo en universidades chinas es un fenómeno poco reportado e investigado. Este artículo discute las siguientes preguntas: ¿quiénes son los académicos extranjeros en China? ¿Qué los motiva a ir allá a trabajar? ¿Cuáles son los roles que se esperan de ellos en la academia local? ¿Están satisfechos con sus trabajos? ¿Se quedarán en China?

Las expectativas de las instituciones chinas con respecto a los académicos extranjeros están estrechamente relacionadas con el esfuerzo de crear universidades de clase mundial

Yuzhuo Cai es profesor titular en el Grupo de Educación Superior, Facultad de Administración y Negocios, Universidad de Tampere, Finlandia. Email: yuzhuo.cai@tuni.fi.

Andrea Braun Střelcová es candidata predoctoral en el Instituto Max Planck para la Historia de la Ciencia, Berlín, y estudiante de doctorado en la Universidad de Tampere, Finlandia. Email: astrelcova@mpiwg-berlin.mpg.de.

Giulio Marini es profesor en el Instituto de Investigación Social, Facultad de Educación y Sociedad, University College London, RU. Email: g.marini@ucl.ac.uk.

Futao Huang es profesor en el Instituto de Investigación para la Educación Superior, Universidad de Hiroshima, Japón. Email: futao@hiroshima-u.ac.jp.

Xin Xu es investigadora en el Departamento de Educación, Universidad de Oxford, RU. Email: xin.xu@education.ox.ac.uk.

Los proyectos de investigación que llevaron a este artículo fueron financiados respectivamente por la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia; Agence Nationale de la Recherche; y la the Sociedad para la Investigación en la Educación Superior.

¿Cuáles son los roles que se esperan de ellos en la academia china?

Las expectativas de las instituciones chinas con respecto a los académicos extranjeros están estrechamente relacionadas con el esfuerzo de crear universidades de clase mundial. Al contratar a académicos extranjeros, universidades e instituciones investigativas buscan mejorar su reputación internacional, mejorar la productividad de sus investigaciones, promover la colaboración internacional, apoyar el desarrollo docente, y atraer estudiantes internacionales. Esto es un contraste notorio con los 90, cuando el personal internacional era contratado principalmente para enseñar. De acuerdo a los mismos académicos extranjeros, se les recluta primariamente para incrementar la investigación y su reputación internacional. Sin embargo, también sienten que son confinados a “burbujas” y que están menos integrados a sus lugares de trabajo que sus colegas chinos. Muchos creen que podrían jugar roles mucho más importantes entre sus instituciones afiliadas y redes académicas globales.

¿Están satisfechos con sus trabajos?

En distintos grados, los académicos extranjeros en general se encuentran satisfechos con sus condiciones laborales. En la mayoría de los casos, aquellos en ingeniería y ciencias naturales están más felices con sus trabajos que aquellos en las ciencias sociales y las humanidades, que tienden más a sentirse frustrados, especialmente si se trata de investigadores junior. Sin embargo, todos los académicos extranjeros ven desafíos tanto en lo profesional como en los aspectos no profesionales de su vida, especialmente después de unos años. Primero, se autoperceben como una posible fuente de conflicto para los académicos y administrativos nativos. Segundo, a menudo sienten que son vistos como invitados y que están aislados del resto de la institución. En tercer lugar, muchos creen que hay barreras del lenguaje, por ejemplo a la hora de postular a financiamiento de su investigación. En cuarto lugar, la menor libertad académica es una preocupación, especialmente para ciertos investigadores de ciencias sociales. Quinto, muchos encuentran difícil el adaptarse a la administración de investigación local. Finalmente, los desafíos no profesionales principalmente incluyen la integración cultural (ej. Sistemas valóricos diferentes), procedimientos legales (ej. Largas postulaciones a visas y permisos de residencia), y condiciones de vida (ej. Sistemas de salud caros, escolaridad de sus hijos).

¿Se quedarán estos académicos extranjeros en China?

Sobre las estadías a largo plazo, hay diferencias significativas entre los académicos según sus circunstancias. Un estudio reciente sobre académicos europeos en universidades públicas chinas, por ejemplo, muestra que su satisfacción laboral tiende a disminuir con el tiempo, al identificar gradualmente desafíos relacionados con sus instituciones y la sociedad en general. Por el otro lado, ya que muchos aceptan ofertas en China que incluyen un rango académico alto a una edad relativamente joven, es lógico que consideren nuevas ubicaciones a futuro. Su experiencia laboral en China se convierte en un escalón inicial para incrementar su competitividad en el mercado laboral académico global.

Conclusiones

El mundo se encuentra experimentando crisis extraordinarias causadas por la pandemia del COVID-19, la separación de China y EEUU y la guerra rusa contra Ucrania. Las cambiantes políticas geopolíticas influenciarán dramáticamente el paisaje de la movilidad internacional de los académicos. Debido a las restricciones de viajes en China, la población extranjera en el país ya ha disminuido. Por ejemplo, el número de académicos europeos en China ha bajado un tercio. En vista de esto, los cambiantes flujos migratorios hacia China, incluyendo los movimientos de académicos extranjeros deben ser monitoreados de cerca y rastreados continuamente. ▲

Investigadores internacionales en compañías japonesas

Ming Li and Futao Huang

Para competir en la economía global y fortalecer la estructura doméstica altamente especializada de Japón, el gobierno japonés ha lanzado varias políticas para atraer al talento extranjero. En 2020, el número de trabajadores extranjeros era 1.72 millones, 2.5 veces más que diez años antes. Aún más, desde que “Tratamiento de inmigración para profesionales extranjeros de altas capacidades basado en puntos” fue lanzado en 2012 (apuntado a certificar a 40.000 profesionales extranjeros altamente calificados para el final 2022), el número total de casos certificados alcanzó 29-084 en junio de 2021.

Para desarrollar más recursos humanos globales y mejorar la competitividad de la industria y negocios japoneses, las compañías han hecho esfuerzos para atraer excelentes investigadores internacionales y esperan que jueguen un rol activo en sus lugares de trabajo. Esto es comparable con lo que las universidades e institutos de investigación han hecho.

Mientras que la movilidad global de recursos humanos y la cantidad de investigadores internacionales trabajando en compañías japonesas han crecido, poco se ha investigado sobre ellos como individuos, sobre sus motivaciones para venir a Japón, qué roles tienen, qué contribuciones hacen, y qué desafíos enfrentan. Los autores del estudio en que se basa este artículo condujeron encuestas con 11 investigadores internacionales a través de plataformas online de septiembre de 2020 a enero de 2022, apuntando a crear un inventario de estos problemas y compararlos con las características de los docentes internacionales en universidades japonesas, identificados en investigación previas.

Los entrevistados, seis hombres y cinco mujeres, entre 20 y 40 años, vienen de China, Mongolia, Nepal, las Filipinas y Taiwán y todos se habían graduado de universidades japonesas. Estaban empleados en 10 compañías diferentes en las industrias manufactureras, farmacéuticas, cosméticas y de la información.

Motivaciones

Mientras que los docentes internacionales son motivados por razones profesionales y académicas al mudarse a Japón, nuestras entrevistas sugieren que los investigadores internacionales se ven más atraídos por posiciones estables y mejores salarios disponibles en compañías japonesas. En comparación, la mayor parte de los docentes internacionales jóvenes son contratados a plazo fijo y reciben sueldos bajos para su carga laboral. Además, los entrevistados que vienen de países con menores PIB per capita que Japón son motivados más por razones económicas. Por género, las investigadoras parecen valorar más la estabilidad laboral, los beneficios y la cultura de sus compañías afiliadas. Las motivaciones de investigadores internacionales trabajando en compañías japonesas no se han encontrado en el estudio de los docentes internacionales en las universidades japonesas.

Roles laborales y contribuciones

Diferenciando ampliamente de los docentes internacionales en universidades japonesas, los entrevistados estaban principalmente involucrados en investigación aplicada y el diseño y desarrollo de productos, siguiendo, en muchos casos, los requerimientos de sus compañías más que sus intereses académicos e investigativos propios. En contraste, los docentes internacionales tienen un mayor grado de libertad y autonomía académicas.

También se esperaba que se involucraran en los negocios internacionales de sus compañías, aprovechando sus trasfondos internacionales y habilidades políglotas. Esto es similar a los docentes internacionales, de quienes se espera que sean parte de cualquier actividad que no pueda ser realizada por sus compañeros japoneses, especialmente para ayudar a incrementar la reputación internacional de sus universidades. Varios entrevistados creían que podían ofrecer consejos desde una perspectiva internacional, promover la cooperación internacional y estimular la integración de diferentes culturas en sus compañías. Más importante, muchos de ellos recalcaron que

Resumen

Desarrollar recursos humanos globales y mejorar la competitividad internacional de la industria y los negocios en Japón, las compañías japonesas hicieron esfuerzos por atraer a excelentes investigadores internacionales, esperando que jugaran un rol activo en sus lugares de trabajo. Este artículo explora algunos aspectos de sus identidades personales, sus motivaciones, roles laborales, y contribuciones, además de los desafíos que enfrentan comparados con los docentes internacionales empleados por las universidades japonesas.

Debido a la presión laboral y a las largas horas de trabajo, la mayoría de los investigadores entrevistados, especialmente las mujeres, encontraban difícil balancear su vida laboral y privada.

Ming Li es profesora asistente en el Centro por las Iniciativas Globales en la Universidad de Osaka, Japón. Email: li.ming.cgin@osaka-u.ac.jp. Futao Huang es profesor en el Instituto para la Investigación en Educación Superior en la Universidad de Hiroshima University, Japón. Email: futao@hiroshima-u.ac.jp.

Este artículo fue financiado por la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia (Proyecto; "Un estudio internacional y comparativo en los roles y contribuciones de docentes e investigadores internacionales", 2019-2023, Código 19H01640).

podrían traer nuevas perspectivas a la investigación, desarrollo de productos, y quizás a la esencia de sus compañías.

Sin embargo, algunos entrevistados mencionan que la efectividad de sus contribuciones dependía en gran medida de los acuerdos organizacionales en sus empresas, expectativas de ambos lados y otros factores. En la mayoría de los casos, los investigadores internacionales no participaban en temas de administración y organización, lo que puede haberles impedido aportar más. Más aún, la falta de familiaridad de los investigadores internacionales con los sistemas y políticas de sus compañías pueden haber limitado su participación en organización y otras funciones de las empresas. Esto es diferente de algunos docentes internacionales, que se han convertido en líderes medios o incluso institucionales en universidades japonesas. Esto es especialmente en el caso de las universidades privadas, donde algunos docentes internacionales han llegado ser rectores.

Desafíos

Debido a la presión laboral y a las largas horas de trabajo, la mayoría de los investigadores entrevistados, especialmente las mujeres, encontraban difícil balancear su vida laboral y privada. Este descubrimiento no fue confirmado en el estudio de los docentes internacionales en universidades japonesas. El idioma es otro problema: aunque todos los entrevistados obtuvieron sus títulos de universidades japonesas, muchos de ellos aún sentían que había una barrera comunicativa con sus colegas japoneses. Tener un buen manejo del inglés es muy importante, especialmente al necesitar investigar y comunicarse con investigadores en otros países. Muchos investigadores internacionales encontraban muy desafiante las expectativas de deber usar su lengua materna, japonés e inglés al asumir sus deberes y responsabilidades. Por contraste, para la mayoría de los docentes internacionales en Japón, los principales desafíos eran empleo inestable, bajo financiamiento de la investigación, pesada carga laboral de enseñanza e investigación, e futuros laborales inciertos.

Conclusión

Nuestros resultados de las entrevistas sugieren que los investigadores internacionales en compañías japonesas comparten algunas similitudes con aquellos contratados en universidades. Por ejemplo, la mayoría vienen de países asiáticos, graduados de universidades japonesas, y se ven atraídos por ambientes que favorables a la investigación y la academia. Se espera de ellos que participen en colaboración internacional con colegas en el extranjero por parte de sus empleadores. Muy pocos trabajan en temas de organización y administración, y se encuentran con problemas de lenguaje en el trabajo. Al contrario que los docentes internacionales, se les pide que realicen investigación, I&D, y diseño de productos para responder a las necesidades de sus empresas.

Desde la perspectiva de la educación superior internacional, es importante que las universidades japonesas ofrezcan más cursos en inglés para atraer a estudiantes internacionales que no hablen japonés, y contratar a graduados bien calificados no sólo de países asiáticos, sino también de países anglófonos, para trabajar en las universidades del país, institutos de investigación y compañías. Esto puede facilitar a las compañías japonesas el contratar a talentos globales. Más aún, las universidades japonesas necesitan hacer mejores esfuerzos por ayudar a sus estudiantes internacionales y que el personal mejore sus habilidades en japonés. También deben ofrecer créditos por pasantías y reconocerlas como parte del curriculum, y entregar mayores oportunidades de pasantías a estudiantes internacionales, relacionadas con sus carreras académicas y futuras. Estas iniciativas ayudarán en gran medida a los graduados internacionales a comunicarse mejor con sus colegas locales y a acostumbrarse a sus lugares de trabajo y responsabilidades laborales más rápidamente. ▲

Tendencias y propuestas para provocar debate sobre el future de la educación superior

Ellen Hazelkorn y Tom Boland

El mundo está en un estado de flujo, y el futuro es menos predecible que nunca. ¿Cuáles son las implicancias de las mega tendencias internacionales en la educación superior? ¿Cómo debemos pensar acerca de los temas a largo plazo que serán importantes para nuestras instituciones de educación superior (IES), cuerpos docentes, actuales y futuros estudiantes, sociedad y economía? ¿Qué estructuras administrativas y de gobierno necesitarán? ¿Y cómo pagaremos por este sistema?

La Comisión Europea hizo una contribución significativa al debate sobre las políticas cuando publicó el mapa para la educación superior el pasado enero: [La estrategia europea para las Universidades y recomendaciones del consejo para construir puentes para una efectiva cooperación en la educación superior europea](#). En [Fortaleciendo la sustentabilidad, calidad y competitividad de la educación superior irlandesa: tendencias y propuestas para provocar el debate](#), revisamos las tendencias claves con implicaciones para la dirección de la educación superior en Irlanda.

Macrotendencias e implicaciones

Es hora de repensar el modelo de “participación masiva” en la educación superior. Irlanda ha sido privilegiada por la demanda estudiantil, pero esto ha detenido un escrutinio más cercano de las tendencias e innovaciones. El nivel de logro terciario es de 55 por ciento del grupo entre 30-34 años (comparado con el promedio de la Unión Europea de 40.3 aproximadamente). Setenta por ciento de los estudiantes de educación secundaria avanzan a la educación terciaria. A pesar de esta expansión, el modelo de provisión educacional se ha mantenido sin demasiados cambios, como si todavía fuera un sistema diseñado para una élite. Las políticas y las estructuras de los programas están muy enfocadas alrededor de un camino educacional lineal, donde los estudiantes progresan de la primaria a la secundaria a la terciaria y de ahí, al mundo laboral a los 20 años, y fallan en reconocer que una mayor innovación y flexibilidad se requieren para distintos tipos de aprendizajes en diferentes tipos de programa a lo largo de sus vidas.

Necesitamos un sistema de administración integral de la educación superior. Sin un sistema para recolectar, analizar y reportar los datos (tanto cualitativo como cuantitativo), no podemos saber qué tan bien funciona nuestro sistema y planear en torno a eso. Esencialmente, hemos subcontratado esta vital función a los rankings y a otros sistemas de datos parecidos.

Irlanda está jugando a alcanzar a la revolución digital. Las IES irlandesas se ganaron las alabanzas por cambiar rápidamente el formato de educación desde el campus a online en respuesta al COVID. Pero una respuesta a una emergencia no equivale a aprendizaje online o mixto de alta calidad. Competir exitosamente en el siglo XXI necesita de un rápido cambio en los acercamientos e inversiones. Un abordaje sistémico y estratégico es más necesario que un abordaje institucional y competitivo.

Un equipo nacional de investigación es necesario. La investigación en Irlanda, la ciencia y el paisaje innovativo se han transformado desde el inicio del milenio. Pero no hemos tenido una política o estrategia de investigación. Hemos tenido estrategias de agencias individuales, pero no es lo mismo, de hecho, tenemos estrategias en competencia.

¿Y qué pasa con financiar la sustentabilidad? Los modelos de financiamiento crean el sistema, y si la realidad del futuro es diferente, entonces el modelo de financiamiento que lo apoya necesita cambiar de acuerdo con él. El gobierno disfruta las felicitaciones políticas de iniciativas puntuales, pero esto no es una política de financiamiento, especialmente cuando nos enfrentamos a los vientos en contra del COVID y la guerra en Ucrania, y nos encontramos con demandas crecientes y en conflicto de otras partes en el sistema político y público.

Finalmente, pero no menos importantes, fortalecer la dirección y el centro es importante. La mayor ventaja de la educación superior es la calidad de su gente, académicos

Resumen

Este artículo revisa tendencias claves con implicancias para la futura dirección de la educación superior en Irlanda, incluyendo desarrollos en el nivel de la UE. Estas implicancias son discutidas con un énfasis particular en los temas que potencialmente impactan la sustentabilidad y la performance de las instituciones de educación superior, y aquellas que parecen crear oportunidades significativas para el sector. Desde esta evaluación, se crean proposiciones para provocar debate.

*Mayor educación y
entrenamiento técnica y
vocacional (EETV) debe
ser un jugador centra en
el sistema de educación
y entrenamiento, en
posiciones similares a la
educación superior.*

*Ellen Hazelkorn y Tom
Boland son los fundadores
de BH Associates education
consultants. Email: info@
bhassociates.eu.*

e investigadores, pero también del staff profesional, técnico y de mantenimiento, quienes a menudo son ignorados. Nos pasamos mucho tiempo hablando de cómo las IES generan capital humano, pero no lo suficiente hablando del capital humano de nuestras IES.

Proposiciones para provocar debate

Hay tres mensajes dominantes. Primero, un abordaje de sistemas puede entregar el mayor impacto colectivo y economía a escala. En segundo lugar, el cambio viene. Irlanda puede estar a la vanguardia o quedarse atrás. Tercero, la política de educación terciaria debe utilizar un lente igualitario e inclusivo. El sistema presente, en gran medida, perpetúa el privilegio del pasado.

Abajo resumiremos las proposiciones del paper original. A diferencia de las recomendaciones que proponen acciones específicas, una proposición es como una cebolla, capaz de ser desenvuelta, disecada y adaptada. En primero lugar, proponemos desarrollar una sistema coordinado y colaborativo de educación superior, investigación e innovación. Para esto, es importante establecer la Autoridad para Educación Terciaria e Investigación (AETI), para que entregue consejos sobre políticas y la regulación del sistema completo. Esto incluye fortalecer el sistema de investigación basado en las IES, apoyar los centros colaborativos basados en desafíos, logrando un mejor balance entre la innovación social y tecnológica, y construir una red sustentable de investigación. El conocimiento regional y los centros de innovación deben formar los principales instrumentos de políticas para una mayor sustentabilidad regional a través de colaboraciones entre proveedores de educación, empresarios, y la sociedad civil. La educación superior privada debe ser incorporada en el sistema de educación terciaria, con un gobierno y acuerdos contractuales formales.

Segundo, es importante ampliar las oportunidades educacionales y mejorar los resultados. Por esta razón, mayor educación y entrenamiento técnica y vocacional (EETV) debe ser un jugador centra en el sistema de educación y entrenamiento, en posiciones similares a la educación superior. Para equilibrar la demanda, un tope debe ser introducido en el número de estudiantes que acceden a la educación superior. Un sistema nacional de acumulación y transferencia de créditos universitarios es necesario para entregar oportunidades para estudiantes de todas las edades y la posibilidad de reunir créditos y credenciales con el tiempo, que puedan ser llevadas de un programa/institución (o forma de educación y entrenamiento) a otra. Es importante empoderar a los estudiantes a preparar su entrada, salida, evaluación y calificaciones a las necesidades que se determinen personalmente, en lugar de exigirles que encajen en un modelo estandarizado. Y hay una mayor necesidad por un mayor énfasis en aprendizaje basado/informado en el trabajo, empleabilidad y posicionamiento laboral, educación basada en las competencias (EBC), nuevas formas de aprendizaje práctico y nuevas formas de credenciales.

En tercer lugar, Irlanda necesita fortalecer la infraestructura y establecer una plataforma digital nacional compartida para promover y apoyar el acceso abierto a soluciones académicas y otros recursos, data y analíticas, entrenamiento, consejos, y otros servicios para la educación y la investigación, bibliotecas/museos, otros servicios públicos y la sociedad en general. Y necesita establecer un sistema nacional de administración de la investigación, para recolectar y administrar los datos de la educación superior y la investigación, para planificar de acuerdo con eso. Aunque el contexto es importante, muchos de los temas discutidos y las propuestas hechas tienen relevancia para otros sistemas pequeños o medianos. ▲

Emerger en la emergencia: el sistema de educación superior de Kazajistán

Douglas L. Robertson y Nazgul Bayetova

Este artículo discute el Sistema emergente de educación superior en Kazajistán. Para ser claros, no estamos seguros de si este comentario aborda una trayectoria que continuará, o una que cambiará.

La república independiente de Kazajistán nació en 1991. Su primer presidente fue Nursultan Nazarbayev (24 de abril de 1990 a 20 de marzo de 2019). Fue sucedido por un aliado cercano, Kassym-Jomart Tokayev. Muchos creen que Nazarbayev todavía gobierna. El 2 de enero de 2022, “Enero sangriento” empezó en Kazajistán, tomando la forma de protestas masivas y manifestaciones violentas conectadas específicamente un drástico incremento en los precios del gas licuado el día anterior, y más generalmente a la creciente incomodidad con el gobierno y la desigualdad económica. Diez días después, el 11 de enero de 2022, después de que 227 personas hubieran muerto y más de 10.000 hubieran sido arrestadas, Tokayev declaró que el orden prevalecería. Tropas rusas estaban en las calles restaurando el orden con la fuerza como parte de la Organización del Tratado Colectivo de Seguridad entre Armenia, Bielorrusia, Kazajistán, Kirguistán, Rusia y Tayikistán. Poco después, el 24 de febrero de 2022, Rusia invadió Ucrania. La guerra continúa mientras escribimos este artículo. Un 19% de la población en Kazajistán es étnicamente rusa, y se encuentran concentrados cerca de la frontera con Rusia. Proteger a los rusos étnicos es una de las justificaciones del gobierno ruso para la invasión de Ucrania. Muchos kazajos están nerviosos.

En este contexto, este artículo refleja el sistema de educación superior construido por Nazarbayev en Kazajistán mientras servía como presidente. Un riguroso análisis cualitativo de los discursos oficiales y textos sobre políticas de Nazarbayev sugiere cinco paradojas que describen la educación superior kazaja mientras navegamos este periodo de inseguridad.

Globalismo nacionalista

Nazarbayev quería fortalecer el orgullo nacional dentro de las fronteras, “mirando hacia afuera” hacia las relaciones internacionales. La visión de Nazarbayev del sistema de educación emergente en Kazajistán era esencial para esta dinámica. El liderazgo de Kazajistán decidió usar sus recursos como ventajas, como lo son el petróleo y el gas natural en abundancia, para financiar la transición de una economía planificada centralmente y basada en sus recursos a una economía de mercado basada en el comercio. Un elemento clave en esta estrategia fue el desarrollo de una educación superior de alta calidad, influida por los estándares y prácticas occidentales. La joya de la corona de este sistema fue la Universidad de Nazarbayev, fundada en 2010, como una visión de universidad nacional emblemática. Nazarbayev habló sobre su importancia en su discurso presidencial de 2009: “[La c]reación de la nueva universidad es el proyecto nacional más importante... [Este proyecto] tendrá un impacto significativo para muchos kazajos y el desarrollo de una columna vertebral para nuestro estado. Creo que la nueva universidad... debe ser creada como una marca nacional, combinando armoniosamente la identidad kazaja con las mejores prácticas internacionales en educación y ciencia.” El sistema globalizado de la educación superior de Kazajistán promovería la identidad nacionalidad y el orgullo patrio, especialmente entre la generación más joven que participaba en el sistema y se beneficiaba directamente de ella.

Regulación no regulada

El globalismo promovido por el paradigma neoliberal que es predominante en muchas naciones de altos ingresos y explícitamente informa la política de préstamos de las entidades internacionales que ayudan a financiar el desarrollo de Kazajistán, como el Banco Mundial y el Banco para el Desarrollo de Asia Central. La visión neoliberal sostiene que el mundo debe ser un gran sistema sin regular de mercados y cadenas de suministro. Los países occidentales de altos ingresos son modelos de éxito neoliberal. Los

Resumen

Este artículo enmarca una descripción del sistema emergente de educación superior en cinco paradojas: globalismo nacionalista, no regulación regulada, “dar para recibir”, individualismo comunitarios y caída en el desarrollo. Para enriquecer el análisis, hemos hecho un riguroso estudio cualitativo de importantes discursos y documentos de políticas de Nursultan Nazarbayev (Presidente, 1990–2019) y su gobierno. El comentario existe dentro del contexto de las recientes movilizaciones en Kazajistán y la invasión rusa de Ucrania.

Nazarbayev quería fortalecer el orgullo nacional dentro de las fronteras, “mirando hacia afuera” hacia las relaciones internacionales.

países de bajos ingresos tienden a adoptar políticas exitosas, por lo que tenía sentido que Nazarbayev mirara al modelo de educación superior estadounidense en particular. Un pilar del neoliberalismo es la privatización, que se expresa de muchas formas en la educación superior estadounidense, quizás más comúnmente con colleges y universidades privadas. En Kazajistán, 60 universidades privadas nuevas se establecieron en los mercados urbanos más importantes desde la implementación en 1993 de la Ley de Educación Superior. Cada institución requería una licencia entregada por el ministerio de educación y ciencia. A pesar de la ausencia de una educación superior no regulada, regulación de facto sigue existiendo a través de mecanismos de licencia burocráticos.

“Dar para recibir”

En su discurso presidencial de 2005, Nazarbayev destacó la necesidad de apoyar financieramente a los estudiantes destacados, señalando “Tenemos muchos niños y niñas talentosos que están dispuestos y son capaces de convertirse en ingenieros o técnicos. A través de becas educativas y créditos, el gobierno los ayudará de una manera real. Le pido al sector privado que se una a nosotros en esta iniciativa.” Como en la educación superior neoliberal de Occidente, una industria de préstamos se desarrolló rápidamente. En la era soviética, la educación superior era gratis. En el conocido patrón de privatización, la libertad de elección tuvo un costo. El gobierno no puede pagar completamente los costos educativos de los individuos. Compañías de préstamos privadas y con fines de lucro llenaron ese vacío. En 2005, Nazarbayev introdujo préstamos estudiantiles ofrecidos por todos los bancos kazajos excepto por el Banco Nacional. Estos préstamos estaban garantizados por el estado. Los estudiantes ganaron una mayor libertad de elección al tiempo que paradójicamente adquirirían mayores restricciones en sus deudas.

Individualismo comunitario

El neoliberalismo enfatiza el individualismo, la competencia y la meritocracia. Desde la antigüedad, la cultura kazaja estaba organizada en torno a la familia y a la comunidad. El período soviético (1936-1991) refuerza esta predisposición cultural al colectivismo. Bajo Nazarbayev, la transición a una economía de mercado lideró el cambio hacia el individualismo, como fue evidente con sus discursos presidenciales de 1997 y 1998. En 1997, el presidente dijo que “la visión de estado- mundo colectivo fue reemplazado por una visión de mundo privado-individuo, y este evento giró todos y cada uno de los aspectos de nuestra vida.” En 1998, declaró que “la responsabilidad colectiva equivale a ninguna responsabilidad. La responsabilidad colectiva es la enemiga del deber.” En la educación superior, por ejemplo, en lugar de cohortes de estudiantes asistiendo a los mismo cursos cada semestre, los creadores de políticas públicas establecieron la posibilidad de que los estudiantes siguieran “carreras individuales”. Este cambio permitió que los estudiantes tomaran cursos basados en sus decisiones particulares y el título que esperaban, con el objetivo de servir a la prosperidad (colectiva) de la nación.

Caída en el desarrollo

La visión de Nazarbayev era de kazajos sofisticados, influidos por occidente, orientados hacia el mercado y que se convertirían en la base de la emergente economía del conocimiento en el país. Como una parte de la construcción de este capital humano, el gobierno autoritario de Kazajistán estableció el Programa de Becas Bolashak, que envía a estudiantes talentosos a las mejores universidades de occidente. Pero este esfuerzo puede ser contra productivo. Las universidades occidentales enfatizan el pensamiento crítico, lo que puede jugar en contra del gobierno kazajo y fomentar la oposición a la corrupción y a la opresión. El mensaje paradójico para los becarios Bolashak y los estudiantes universitarios a desarrollar pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas para crear riqueza y elevar a Kazajistán, pero no aplicar esas mismas habilidades al sistema sociopolítico que distribuye el poder y la riqueza.

Eventos importantes, como las guerras, tuercen las trayectorias de los países y las regiones. Las ondas expansivas sistémicas de la invasión rusa de Ucrania y la consiguiente guerra pueden alterar los caminos y los patrones en el emergente sistema de educación superior en Kazajistán que hemos discutido en este artículo. Es difícil imaginar que una perturbación tan grande no tenga efectos. Cómo y para qué, evolucionan mientras hablamos. ▲

Douglas L. Robertson es profesor de educación superior, Universidad Internacional de Florida, EE.UU. Email: drobert@fiu.edu. Nazgul Bayetova es una estudiante postdoctoral distinguida en la Universidad Internacional de Florida International. Email: nbaye001@fiu.edu.

Repensando el sistema de educación superior en Sao Paulo

Jacques Marcovitch

En marzo de 2020, la COVID-19 desbloqueó y aceleró cinco crisis diferentes en Brasil: relacionadas con la salud, la economía, la sociedad, la política, y la geopolítica. El alto grado de impredecibilidad resultantes de la pandemia significó que todas las instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales, públicas, privadas o no gubernamentales debieron buscar estructuras organizacionales más flexibles y ágiles para responder a diferentes dimensiones de los efectos de sus crisis. El futuro de las universidades puede ser entendido en el contexto de una nueva era en su construcción, requiriendo que enfrentaran a los cinco desafíos que presentaremos a continuación.

Preservar y defender la autonomía universitaria necesita que las universidades fortalezcan sus gobiernos y el proceso de selección de sus líderes. Deberían actualizar las maneras en las que los planes plurianuales son construidos y buscan una mayor conexión con la sociedad para abogar por, y reforzar, la importancia de la autonomía para las instituciones de la educación superior.

Segundo, necesitamos asegurar la *continuidad del financiamiento de la educación superior*, que es contingente a las acciones de gobierno y las crisis que afectan al país. Las universidades necesitan ser más proactivas, trabajando juntas con legisladores en defensa de sus presupuestos. Necesitaban expandir y diversificar las maneras a través de las cuales atraían recursos para investigación e innovación, ya sea en colaboración, de fondos de investigación nacionales o internacionales, o de fuentes privadas.

Promover y acelerar la inclusión e inserción social necesita estar en el centro de los planes para la recuperación económica y el desarrollo regional. Esto requiere construir estrategias integradas de inclusión social, de las cuales la acción afirmativa es una pequeña parte, pero crucial, y que también involucre apoyo a lo largo de la vida, un mejor uso de las tecnologías de la educación, y acceso a los sistemas de salud y de protección social, entre otras medidas.

Seguir a los graduados de las instituciones de educación superior a lo largo de sus vidas laborales también es importante. Este es un proceso continuo de mejorar la metodología, expandiendo el rango de data disponible y manteniendo redes comprometidas de ex alumnos y de ofrecerles canales para contribuir al desarrollo de su institución.

Al final, pero no menos importante, es esencial repensar la *conexión con todos los sectores de la sociedad* para priorizar el desarrollo de las comunidades. La comunidad no sólo es la comunidad científica o las élites de empresarios, sino todos quienes contribuyen a la mantención de la universidad y se benefician de ella. Esta es una parte vital de la estrategia a largo plazo.

Estos desafíos fortalecen los lazos que las universidades tienen con la sociedad que las financia. Deberían tener la atención de los gobernadores, parlamentarios, autoridades de salud, sindicatos de trabajadores o empleadores, al igual que otras esferas que estén dispuestas a ser parte de la difícil tarea de construir el siglo XXI.

Mirando a la educación pública en Sao Paulo, Brasil, postulamos que las universidades deben repensar su relación con la sociedad para contribuir a la recuperación económica y social.

Educación superior estatal en Sao Paulo

El sistema público de educación superior en Sao Paulo es una fuerza conductora en la vida social, económica, y cultural del país. Está al centro del entrenamiento de la fuerza de trabajo, creando innovación y nuevos conocimientos, y liderando el desarrollo social y la inclusión. El sistema también administra la herencia cultural y la identidad. Maneja muchos de los museos más importantes, galerías, locales y organiza incontables eventos culturales tanto por sí mismos como en asociación con otras organizaciones.

Como los centros más importantes de estudio de postgrado, las universidades estatales entregan docentes a universidades en todo Brasil y como tal tienen un enorme impac-

Resumen

La COVID-19 desbloqueó cinco crisis distintas en Brasil: relacionadas a la salud, economía, sociedad, política y geopolítica. Entre sus repercusiones, las universidades de Brasil y más allá deben enfrentar desafíos relacionados a su autonomía, financiamiento, conexión con la sociedad y su organización. Mirando a la educación superior pública en el estado de Sao Paulo, postulamos que las universidades deben repensar su relación a la sociedad para contribuir a la recuperación social y económica.

Como los centros más importantes de estudio de postgrado, las universidades estatales entregan docentes a universidades en todo Brasil y como tal tienen un enorme impacto en la cultura científica del país.

to en la cultura científica del país. Lo que se aprende en la educación de posgrado en Sao Paulo tiene el potencial de modelar la cultura y las prácticas en la educación superior.

El estado de Sao Paulo tiene una población de 45 millones, de los cuales alrededor el 20% tienen menos de 15 años. En relación a los 2 trillones de BRL, su PIB es equivalente al 32% del PIB nacional. El estado apoya y financia tres universidades: la Universidad de Sao Paulo (USP), la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) y la Universidad Estatal de Sao Paulo (Unesp), que reciben US\$4 millardos por años, al igual que una asignación estatal de investigación que les entregó US\$195 millones en 2021. Estas instituciones se financian con una porción fija de impuesto estatal a la venta, que les da un alto nivel de autonomía con un grado relativo de predictibilidad presupuestaria.

Desde principios del milenio, el sistema público de educación superior de Sao Paulo se ha expandido significativamente, con matrículas de pregrado creciendo en un 56%, de 67.000 en 2000 a 120.000 en 2020. Las instituciones estatales en Sao Paulo tienen campus en 28 ciudades y pueblos, alcanzando áreas lejos de la capital del estado y los centros tradicionales de influencia. Se requiere a menudo que las universidades de Sao Paulo cumplan roles en la salud pública y la seguridad social que en países más desarrollados a menudo son administradas por las autoridades. Aunque el tamaño y alcance de la educación superior en el estado de Sao Paulo pueden ser excepcionales, comparten muchos de los mismos desafíos que otras universidades en América Latina y otros países de bajos ingresos, donde la educación superior juega un rol especial en la construcción de la nación.

Enfrentando el coronavirus

Durante la pandemia, los hospitales universitarios, entre los más grandes del país, lidiaron con decenas de miles de casos en el sistema de salud público. Las universidades estaban al frente en los programas de información públicas, llenando el vacío dejado por el gobierno federal negacionista.

USP sirvió como el principal centro de investigación y manufactura de vacunas para las vacunas de COVID. Laboratorios en todas las universidades trabajaron sin descanso en secuenciar, modalidades de tratamiento, y otros aspectos en respuesta a la crisis, intercambiando información durante todo el día con instituciones de todo el mundo, usando las plataformas científicas abiertas que rápidamente aceleraron el libre intercambio de conocimiento. A pesar de esta importante contribución, la recopilación institucional de datos, las evaluaciones académicas y la comunicación de resultados en general fallan en reflejar este impacto.

Dado que las universidades en Sao Paulo, y en otros lugares de Brasil y América Latina, han tenido un rol tan distintivo en la construcción de la nación, es imperativo que la manera en la que concebimos las universidades y medimos y representamos su valor sean repensadas.

Repensando la universidad

Las Metas de Desarrollo Sustentable, la transición digital y la cooperación entre países hacen de la educación superior un espacio privilegiado para abordar las necesidades fundamentales de una nueva era. La administración de toda universidad debe determinar indicadores, costos y procedimientos para la propuesta de las Naciones Unidas para convertirse en más que una lista de aspiraciones bien intencionadas.

Estos desafíos son más ambiciosos que añadir algunos nuevos indicadores. Necesitan de un análisis cuidadoso de cómo y por qué distintos participantes valoran la universidad y aseguran que están comprometidos con los procesos de planificación y evaluación, para atraer al mundo exterior a la esfera de los gobiernos universitarios.

Repensar la universidad significa defender sus valores, fortaleciendo su compromiso con la enseñanza, la investigación y difusión y, al mismo tiempo, renovando sus lazos con una sociedad en rápida transformación. Este repensar y adaptar no puede ser llevado por un solo grupo de investigadores, o una sola institución, sino que requiere la dedicación de todo un ecosistema de instituciones trabajando juntas. ▲

Jacques Marcovitch es el ex rector de la Universidad de São Paulo y coordinador de "métricas," un Proyecto que intenta desarrollar indicadores para el impacto social de las universidades de São Paulo and Brasil. E-mail: jmarcovi@usp.br.

Nuestro alcance global

Publicado desde 1995 por el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, International Higher Education (IHE) es la fuente de noticias y análisis de educación superior mundial más antigua del mundo publicada de forma continua. Nuestra misión es brindar comentarios y análisis detallados, informados y de alta calidad sobre tendencias y temas de importancia sobre los sistemas de educación superior, las instituciones y los partícipes de todo el mundo.

Como tal, desde nuestro establecimiento, IHE ha tenido como objetivo ser representativo a nivel mundial, tanto en términos de los temas abordados como de los autores presentados. Nuestros colaboradores provienen de una amplia red de distinguidos académicos, legisladores y líderes extranjeros, que están bien posicionados para ofrecer perspectivas críticas sobre temas y tendencias clave que dan forma a la educación superior en todo el mundo.

El equipo editorial de IHE también está comprometido con el principio de diversidad lingüística. Como resultado, IHE es traducido al chino, portugués, ruso, español y vietnamita por socios en China, Brasil, Rusia, Chile y Vietnam.

IHE es distribuido en todo el mundo para suscriptores con sede en más de 100 países y a través de asociaciones con la Asociación Internacional de Universidades (IAU), la Asociación de Universidades Indias (AIU), la Asociación de Universidades Africanas (AAU) y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

CIHE e IHE también trabajan juntos con publicaciones internacionales, incluida la revista DUZ; Educación Superior en el Sudeste Asiático y en el Extranjero (HESB), publicado por la Fundación HEAD en Singapur; y Educación Superior en América Latina (ESAL), publicado por un consorcio de socios en Brasil, Chile y Colombia.

Dirección del proyecto: Niklas Heuser

Ilustración de la portada: axeptdesign.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.

