

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

El creciente espacio
de la educación
postsecundaria

DIRK VAN DAMME — **3**

Diplomacia del
conocimiento:
descubrimientos,
malentendidos y
desafíos

JANE KNIGHT — **16**

Ciudades para el
talento: las ciudades
europeas de tamaño
medio se están
volviendo más
internacionales

WILLEM VAN WINDEN
Y MARIAN COUNIHAN — **20**

For weekly global higher
education news and
comment see our partner



universityworldnews.com

¿Para qué sirve un PhD?

CLÁUDIA S. SARRICO — **22**

Treinta años de
transformaciones en la
educación superior post
soviética: resultados y
lecciones

ANNA SMOLENTSEVA — **28**



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 Hélène 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: 978-3-96037-364-3
ISSN: 1084-0613 (print), 2372-4501 (online)

LA COMPLEJIDAD DE LOS SISTEMAS

- 3___ El creciente espacio de la educación postsecundaria
DIRK VAN DAMME
- 5___ Irlanda: hacia un sistema unificado de educación terciaria
ELLEN HAZELKORN Y TOM BOLAND
- 7___ De la expansión a la deriva académica y estudiantes en declive: el caso neerlandés
H.F. DE BOER
- 9___ “Community Colleges” en EE. UU: innovadores e influyentes
RICHARD R. HOPPER
- 12___ Diferenciación y diversificación de la educación superior africana emergente
PATRICIO V. LANGA

SEGURIDAD Y DIPLOMACIA DEL CONOCIMIENTO

- 14___ Resguardando colaboraciones internacionales robustas
INGRID D’HOOGHE Y JONAS LAMMERTINK
- 16___ Diplomacia del conocimiento: descubrimientos, malentendidos y desafíos
JANE KNIGHT

INTERNACIONALIZACIÓN: TEMAS Y TENDENCIAS

- 18___ El (otro) problema racial en la movilidad académica en EE. UU
GERARDO L. BLANCO
- 20___ Ciudades para el talento: las ciudades europeas de tamaño medio se están volviendo más internacionales
WILLEM VAN WINDEN Y MARIAN COUNIHAN

ASUNTOS INTERNACIONALES

- 22___ ¿Para qué sirve un PhD?
CLÁUDIA S. SARRICO

- 24___ Repensando la educación terciaria en África: reforma e implementación de políticas
WONDWOSEN TAMRAT

EDUCACIÓN SUPERIOR POSTSOVIÉTICA

- 26___ La transformación de los sistemas de educación post soviéticos
DANA ABDRASHEVA Y EMMA SABZALIEVA
- 28___ Treinta años de transformaciones en la educación superior post soviética: resultados y lecciones
ANNA SMOLENTSEVA
- 30___ La crisis de publicación predatoria en el espacio post soviético
IKBOLJON QORABOYEV

PAISES

- 32___ Realismo y la educación superior india
PHILIP G. ALTBACH
- 36___ Educación superior privada en Taiwán: de la prosperidad a la adversidad
ANGELA YUNG CHI HOU Y I-JUNG GRACE LU

El creciente espacio de la educación postsecundaria

Dirk Van Damme

Una revolución silenciosa está teniendo lugar en el mundo industrializado, una con enormes consecuencias para el futuro de nuestros países y economías. En 2020, el porcentaje de personas entre 25-34 años con una calificación terciaria en los países de la OCDE excedieron el punto de cambio de 50%. Esto quiere decir que en países de altos ingresos, más de la mitad de las cohortes de jóvenes tienen ahora una calificación de una institución postsecundaria. Este porcentaje seguirá creciendo, aunque la tasa de crecimiento se desacelerará.

Deriva académica

Esta revolución silenciosa desafía cada vez más la arquitectura de nuestros sistemas de educación postsecundaria, diseñados hace varias décadas en ambientes completamente diferentes. En la mayoría de los países, se ha esperado que las universidades de investigación absorban los siempre crecientes números de estudiantes, causando enormes desafíos en relación con el financiamiento, infraestructura, la carga laboral de los profesores, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. A pesar de estas presiones, pocas universidades de investigación cuestionaron abiertamente la idea de que la masificación postsecundaria necesariamente implicar proveer una educación universitaria a todos. Poner un signo de pregunta a la idea fue percibido como en conflicto con la equidad y la justicia.

Sin embargo, hay signos urgentes de que los altos niveles de logro universitario no sólo tienen efectos positivos en las sociedades y economías. El subempleo de los graduados, sobrecualificación, desfases y efectos substitutivos son ejemplos de estos efectos negativos. La sustitución de trabajos de habilidades medias por calificaciones a nivel máster, incluso cuando el aporte de tareas no ha aumentado dramáticamente, contribuye a la polarización del mercado laboral, apretando a la clase media y a los crecientes niveles de desigualdad social. En varios países, los creadores de políticas públicas están empezando a cuestionar si de verdad necesitamos un eterno crecimiento en los graduados universitarios.

El cambio tecnológico está empujando la exigencia de habilidades en economías desarrolladas más allá del nivel representado por las calificaciones secundarias. Sin embargo, la cambiante exigencia de habilidades no es “más de lo mismo”, sino una de habilidades cada vez más diversificadas. El paisaje de la educación postsecundaria necesitará transformarse para cumplir con la cambiante exigencia de habilidades.

Diferentes caminos

Los sistemas con mayor diversificación institucional, como en Estados Unidos, potencialmente tienen mejores cartas para abordar estos desafíos, pero un reciente declive en las matrículas de los “community colleges” sugiere que esto no está sucediendo automáticamente. Algunos países, como el Reino Unido después de 1992, han unificado sus sistemas postsecundarios, pero sufren de una deriva académica generalizada y una falta de perspectiva de universidades que no están en la cima de la jerarquía de investigación. Estos sistemas adhieren a sólo un arquetipo de éxito académico. Otros países, como los Países Bajos o Suecia, se han resistido a unificar su paisaje postsecundario y mantenido un sistema binario (ver también el artículo de H.F. de Boer “De la expansión a la deriva académica y estudiantes en declive: el caso neerlandés” en este número). Contra todas las críticas, los sistemas binarios parecen tener la ventaja en el sentido de que al menos hay un nivel mínimo de diversificación en el paisaje.

Países como Alemania han seguido un camino diferente. La tasa de masificación de la participación universitaria ha sido mucho menor en Alemania, un país europeo con tasas relativamente bajas de logro universitario. Muchos ven esto como una grave deficiencia del sistema de educación alemán. Sin embargo, la demanda de habilidades de su altamente desarrollada infraestructura industrial está bien cubierta por un excelente sistema de entrenamiento vocacional que se expande hacia el espacio postsecundario. Las mayores calificaciones vocacionales ahora han recibido equivalencias a grados de máster académicos. Mientras en muchos países, los programas y cuali-

Resumen

La masificación de la educación postsecundaria ha sido predominante lograda expandiendo las instituciones de educación superior. Pero el riesgo de sobreescolarizar y la demanda para habilidades más diversificadas que ahora requieren que los sistemas de educación postsecundaria para expandir programas vocacionales y programas de primer título. Al mismo tiempo, dividir la brecha entre los sectores de educación superior y continua llevará a un paisaje postsecundario más integrado, pero diversificado.

Hay signos urgentes de que los altos niveles de logro universitario no sólo tienen efectos positivos en las sociedades y economías.

ficaciones profesionales y vocacionales siguen siendo vistos como la segunda opción, Alemania ha logrado cerrar la brecha de reputaciones entre las trayectorias postsecundarias académicas y vocacionales. Inspirados por el ejemplo alemán, creadores de políticas públicas de varios países están dándose cuenta de que el eslabón perdido en el paisaje postsecundario es un sector vocacional de alta calidad.

Extendiendo la escala de cualificaciones

Después de Boloña, la escalera licenciatura/magíster/doctorado se convirtió en la escala de cualificaciones universal para el espacio educacional postsecundario. Sin embargo, esto implícitamente significa que todo el espacio de la educación postsecundaria estaba definido por el subsistema de la educación superior. En consecuencia, una enorme brecha fue creada entre una cualificación secundaria y la siguiente postsecundaria, la licenciatura de 3 o 4 años. Todos los estudiantes con aspiraciones postsecundarias fueron entonces forzados a entrar a programas de licenciatura y muchos fracasaron. La ambición del sistema de educación superior de imponer una definición académica en el espacio postsecundario involuntariamente causó mucho daño a la sociedad.

Es interesante ver desarrollos en muchos países hacia la expansión de títulos bajo la licenciatura, programas de “ciclo corto”, como los “títulos de asociado” de típicamente 120 SEATC (Sistema Europeo de Acumulación y Transferencia de Créditos) créditos. El marco de cualificaciones europeo (MEC) afortunadamente predijo este desarrollo al incluir un nivel MEC5, en el espacio entre las cualificaciones secundarias y la licenciatura. Sin embargo, la falta de reputación, reticencia entre los empleadores, limitada oferta institucional, un vínculo muy fuerte a programas de licenciatura, y poca demanda estudiantil todavía previenen un paso delante de este segmento en el espacio postsecundario.

Más prometedor parece el rápidamente creciente interés en programas cortos y certificaciones no tradicionales como las microcredenciales. Los certificados de subgrado no son nuevos en Estados Unidos, pero tecnologías como las insignias digitales y la blockchain crean oportunidades para resolver los desafíos de reconocimiento y credibilidad. En Europa, con el apoyo de la Comisión Europea, las microcredenciales parecen ser un prometedor segmento del paisaje postsecundario. Muchas instituciones de educación superior, principalmente en el sector de la educación profesional, están experimentando con estos nuevos certificados.

Después de un largo período durante el cual la educación superior estaba principalmente interesada en expandir la parte superior de la escala de cualificaciones, un mayor interés político se dirige a extender el extremo inferior de la escala. Esto coincide con un renovado interés político por una participación postsecundaria más equitativa, en trayectorias más cortas, en mayores tasas de éxito, y en cumplir con la demanda de habilidades de ocupación justo por debajo de las que requieren altas habilidades.

Cerrando la división entre la educación superior y la educación continua

Sin embargo, por muy prometedores que sean estos desarrollos, una transformación genuina del paisaje postsecundario no sucederán a menos que los países estén dispuestos a enfrentar el desafío de cerrar la brecha entre educación superior y educación continua. El sector de educación continua, que atiende a la población post-16 con programas principalmente orientados vocacionalmente, como está institucionalizado en países como Australia (con el sistema de Educación Técnica y Continua [TAFE en inglés]), Irlanda y Reino Unido. Estas ofertas existen también en otros países en formas menos institucionalizadas como “educación continua”, “educación adulta” o incluso “aprendizaje para toda la vida”. En las universidades, centros de entrenamiento, o a través de diferentes tipos de proveedores, a veces incluso fuera del sector educativo, varios tipos de problemas se ofrecen a estudiantes jóvenes o mayores.

En la mayoría de los países, la educación continua o adulta no se ve como una parte del paisaje postsecundario. Pero esto está empezando a cambiar. En Reino Unido, el gobierno ha iniciado varias políticas para modernizar la educación continua y para acercarla al sector de educación superior. En Irlanda, el ministerio de educación ha publicado recientemente un documento llamando a “un sistema terciario unificado para el aprendizaje, desarrollo de habilidades y conocimiento” (ver Hazelkorn y Boland “Irlanda: hacia un sistema unificado de educación terciaria” en este número). Y en Australia, fuertes voces han argumentado para integrar los sectores de educación superior y vocacional en un sistema de educación postsecundario integrado. Desarrollos similares están teniendo lugar en muchos otros países.

Prospectos

Los paisajes de la educación postsecundaria están cambiando y es una evolución positiva. La expansión de la demanda estudiantil después de terminar la escolaridad ha llevado a una masificación de la participación en educación superior. Pero tanto la demanda cambiante de habilidades y las diversas necesidades de los estudiantes piden ahora una respuesta educacional más amplia y diversa. El desafío parece ser el fortalecer el sistema de educación postsecundario que cae fuera de la educación superior. ▲

Dirk van Damme es un asesor educacional independiente y ex director del Centro para la Investigación e Innovación en Educación de la OCDE, París, France. Email: dirk@dirkvan-dammeedu.net.

Irlanda: hacia un sistema unificado de educación terciaria

Ellen Hazelkorn y Tom Boland

Para Irlanda, el énfasis en el logro en la educación superior ha llevado a éxitos sociales y económicos. Pero también ha llevado a un desbalance en el sistema postsecundario y otros desafíos. La educación superior es vista como la ruta principal para el éxito personal y laboral, mientras que la educación y entrenamiento continuo (EEC) es vista como la segunda mejor. La respuesta de las políticas públicas es desarrollar una estrategia para un sistema terciario unificado para el aprendizaje, las habilidades, conocimientos, en el que sin importar si los estudiantes entran en EEC, ES o en una carrera de investigación, estarán en un único sistema que responde a sus talentos, ambiciones y motivaciones individuales.

Una política nacional enfocada en los logros en educación superior...

Irlanda es típica en lo que Dirk van Damme en su artículo en este número, se refiere como países de ingresos altos donde más de la mitad de las cohortes jóvenes tienen un título de una institución postsecundaria. De hecho, Irlanda lidera este campo en muchas maneras. 91% de los estudiantes completan su educación secundaria, una de las mayores proporciones en la OCDE, y aproximadamente un 66% de quienes dejan la educación secundaria participan en la educación superior. De acuerdo con *El Reporte Temático de Logros en la Educación para 2022*, el 63% del grupo etario entre 25-34 en Irlanda tiene calificaciones de educación superior. Irlanda es tercera en la OCDE y segunda en el logro en la educación terciaria.

Por contraste, estimamos que alrededor de 20% de los graduados de secundaria asisten a la educación continua. La tasa de NEEE (no empleados, ni en educación ni entrenamiento) (15-24 años) es de alrededor de 13.4%, lo que pone a Irlanda encima de la tasa de la UE y el promedio de la OCDE.

Junto a la membresía en la Unión Europea, este nivel de participación en la educación superior ha llevado a una dramática transformación de la economía irlandesa. De haber dependido fuertemente en políticas proteccionistas y agricultura, Irlanda tiene ahora una de las economías más abiertas del mundo y con uno de los mejores desempeños de la Unión Europea. Sin lugar a duda, la adopción del paradigma de la economía del conocimiento ha transformado a Irlanda, con enormes implicaciones para la educación terciaria. Las implicaciones para la sociedad irlandesa también han sido profundas, el movimiento de una sociedad conservadora e introvertida, a una caracterizada por una actitud abierta de mente, democrática y liberal.

A lo largo de las décadas, la gran historia ha sido la masificación, en pocas palabras, para un país con pocos recursos naturales, el objetivo ha sido que la gente sea más educada. Desde 2012, el proceso ha sido apoyado por la Estrategia Nacional para la Educación Superior para 2030, lo que apoya la dirección y formulación estratégicas del paisaje de la educación superior para crear un sistema coordinado y coherente de instituciones de ES más grandes y diversas, a lo que se refieren como “diversidad dirigida.”

Resumen

Irlanda apunta a desarrollar una estrategia para un sistema terciario unificado para el aprendizaje, las habilidades, y el conocimiento. ¿Por qué y cuáles son los desafíos que enfrenta?.

Hay un reconocimiento de que sobreenfocarse en el creciente nivel del logro en la educación superior ha resultado en un menoscabo del sector de EEC.

... pero una que lleva al desbalance del sistema postsecundario y otros desafíos

Pero cada vez más, hay un reconocimiento de que sobreenfocarse en el creciente nivel del logro en la educación superior ha resultado en un menoscabo del sector de EEC. Esto ha creado una cultura, especialmente entre jóvenes y sus padres, donde la educación universitaria es considerada como la única ruta al éxito personal y profesional. Esta visión sesgada, de que EEC es la segunda mejor opción y principalmente para grupos de bajo nivel socioeconómico, ha sido alimentada también por cómo las escuelas secundarias son regularmente rankeadas en los medios de acuerdo con la proporción de estudiantes que transfieren a la educación superior.

También tienen la culpa las políticas y la inversión nacionales. Por ejemplo, aunque los campus de educación superior han disfrutado de una inversión significativa en grandes edificios, el sector EEC ha tenido que lidiar con salas de container y equipamiento deficiente.

Los retornos económicos de los graduados de la ES siguen siendo importantes. Pero, como señala Dirk van Damme, hay una creciente evidencia de los perversos efectos de las altas tasas de logros. Por ejemplo, la tasa de graduación esconde el subempleo y el desajuste laboral. De acuerdo con un estudio reciente, en 2019 aproximadamente 333.500 trabajadores, o 15% de la fuerza laboral, eran graduados sobrecalificados. De los nuevos trabajos creados en el período de 2008 a 2019, casi tres cuartos fueron llenados con graduados infrautilizando sus habilidades. Las mujeres tienden más a estar sobrecalificadas, siendo el 56% de todos los trabajadores sobrecalificados. Los trabajadores más notoriamente sobrecalificados estudiaron cuatro áreas generales: negocios, administración y leyes; artes y humanidades; ingeniería, construcción y manufactura; y salud y sanidad.

La polarización del mercado laboral es también una realidad actual en Irlanda. A pesar de los altos niveles de empleo (el desempleo se registró en 4.3% en enero de 2023) hay falta de habilidades importantes en áreas claves, como en todas las profesiones de la salud, finanzas, profesores y profesionales de la educación, etc. Hay una verdadera preocupación de que Irlanda no tiene el rango de conocimiento y habilidades para enfrentarse a los desafíos y oportunidades del futuro. Esta estructura polarizada de habilidades, como señala van Damme, lleva a una creciente desigualdad de ingresos. Hasta ahora, esto no se ha traducido en niveles significativos de tensión social, pero esa desigualdad, sumada al nivel de ambiciones no cumplidas de los graduados, escasez de viviendas, altos arriendos y el creciente costo de la vida, presentan una amenaza para el contrato social.

El perfil demográfico de Irlanda también está cambiando. Aunque todavía tiene una población relativamente joven, está envejeciendo más rápido que ninguna otra parte de Europa, presionando el sistema de salud y creando preguntas sobre el sistema de educación y entrenamiento. Como muchos países, Irlanda tiene una estructura educacional lineal, donde los estudiantes progresan de la primaria, a la secundaria, a la terciaria y luego al trabajo, pero el hecho de que la gente está viviendo por más tiempo y que los requerimientos del mercado laboral son cada vez más volátiles requiere una educación diferente y más flexible y sistema de entrenamiento. Y sin embargo, sólo el 12.6% de los adultos entre 25-64 participa en aprendizaje, lo que está bajo el objetivo de la Unión Europea de 15%.

La respuesta de las políticas públicas

En mayo 2022, el ministro de educación continua y superior, investigación, innovación y ciencia (DFHERIS) publicó una Plataforma de Políticas: Avanzando hacia un Sistema Terciario Unificado para el Aprendizaje, las habilidades y el Conocimiento. Una estrategia será publicada en 2023 y 2024.

El objetivo es crear un sistema en el que, sin importar donde entren los estudiantes a la EEC, ES, o a una carrera investigativa, están en un sistema único que responde a talentos, ambiciones y motivaciones individuales. El sistema provee oportunidades para aprender o mejorar habilidades y reutilizar las cualificaciones mejor adecuadas a la edad del estudiante, su estado de desarrollo, intereses y circunstancias de vida. Todas las instituciones en un sistema así pueden diferenciarse de acuerdo con su misión, rol y responsabilidades, pero que trabajarán colaborativamente dentro de un mismo sistema de conocimiento, habilidades e innovación.

Hasta ahora, la atención ha estado enfocada en crear una mayor conectividad entre los sectores de EEC y ES. Sin embargo, la atención a los caminos (como permitir a los estudiantes empezar sus estudios en instituciones de EEC y luego transferirse a universidades) simplemente refuerzan la idea de que una educación universitaria es la meta principal. Además, la creación de miles de nuevos cupos universitarios ha llevado a una pronunciada caída en las matrículas de EEC.

Cuando se pone un mayor foco en las habilidades, desarrollando un aprendizaje basado en el trabajo y realizando más investigación aplicada, hay una creciente competencia por estudiantes e inversión entre instituciones de EEC, universidades tecnológicas y universi-

dades dedicadas a la investigación. En el nivel del sistema, esto está creando potenciales tensiones en torno a la claridad de las misiones y los límites.

Irlanda se ha posicionado a sí misma como una economía de habilidades, pero necesitará desarrollar, financiar e implementar una educación más balanceada y estrategia de habilidades para el futuro. En particular, mayor atención será necesaria para fortalecer la EEC, abordando el desbalance entre las habilidades, al igual que desafiando sesgos culturales profundamente enraizados. ▲

Ellen Hazelkorn y Tom Boland son socios administrativos de BH Associates, www.bhassociates.eu. E-mail: info@bhassociates.eu.

De la expansión a la deriva académica y estudiantes en declive: el caso neerlandés

H.F. de Boer

La educación superior vocacional en los Países Bajos ha pasado por un tormentoso proceso de desarrollo desde principios de los 80. Mientras tanto, hasta entonces, había sido parte de la educación secundaria, dentro de unas décadas el sector se desarrolló como una parte completa de la educación superior neerlandesa (ES). Este fuerte crecimiento forzó a las universidades de ciencias aplicadas (UCA), como instituciones similares en Europa, se desarrolló en organizaciones resilientes, maduras y manejables, y a reflexionar cuidadosamente sobre sus responsabilidades dentro de la educación superior. El crecimiento de las UCA no sólo es visible en el enorme incremento en los números de estudiantes, pero también en la expansión de su mandato. En relación con este mandato expandido, temas claves en las UCA neerlandesas hoy son la deriva académica y la disminución en la cantidad de estudiantes.

Características de las UCAS en los Países Bajos

El sistema de ES neerlandés tiene 14 universidades de investigación financiadas públicamente (incluyendo la Universidad Abierta), 36 UCA financiadas públicamente, cuatro universidades filosóficas públicamente financiadas y algunos proveedores de educación privada. En este sistema binario, las universidades de investigación y las UCA son referidas como "iguales pero diferentes", indicando que ambas son parte de la ES, pero cada una tiene su propio mandato, énfasis, historia y cultura. Es importante destacar que el sector de UCA es muy heterogéneo. Hay, por ejemplo, 10 UCAS con más de 20.000 estudiantes, al igual que 10 instituciones con menos de 1.000 (principalmente en las artes y educación).

En 2021 aproximadamente medio millón de estudiantes en las UCA, de los cuales el 85% estaban matriculados a tiempo completo. Sobre 100.000 estudiantes se matriculan cada año, de los cuales un 10% viene del exterior (75% de ellos de Europa). En contraste con otros sistemas de ES europeos, la mayoría de las matrículas de ES, alrededor de 60-65%, están en el sector de la UCA.

Los 80 como punto de cambio

En los 80, las bases fueron establecidas para las UCA como las conocemos hoy. Primero, el ministerio garantizó mayor autonomía para las UCA. Esto fue un cambio radical porque hasta entonces, las UCA habían estado estrechamente controladas, especialmente en comparación con las universidades de investigación. Segundo, se debe hacer referencia a los procesos de fusión institucional. En 1983, el ministerio apuntó a incrementar notoriamente el tamaño promedio de las UCA y a reducir su número. Como resultado, el número de UCA declinó de 375 a 36 hoy. En tercer lugar, el Concejo de Educación Superior Vocacional fue establecido en 1975 como su abogado colectivo y punto central

Resumen

Las universidades de ciencias aplicadas en los países bajos han pasado por un tempestuoso proceso de desarrollo desde los 80. Subsecuentemente, una cantidad de problemas relacionados con este crecimiento han emergido y actualmente son el sujeto de reflexión y discusión, es especial la deriva académica y los números de estudiantes recientemente en declive.

de contacto para el ministerio. Esto fue un factor importante en la emancipación y la creación de políticas públicas y definitivamente dejó su marca en la mejoría del sector.

Durante los últimos 40 años, la binariedad del sistema de ES ha sido el tema de muchos debates.

La sustentabilidad del sistema binario

Durante los últimos 40 años, la binariedad del sistema de ES ha sido el tema de muchos debates. Desde los 80 en adelante, el gobierno siempre ha defendido la posición de “iguales pero diferentes” y ha introducido su visión dentro de la ley. Ambos subsectores de la ES tenían sus propios mandatos legales. De esta manera, el ministerio buscaba destacar la creencia ampliamente popular en las virtudes de un sistema de ES diferenciados (diferentes instituciones con su propio perfil distintivo).

Sin embargo, la realidad no siempre se permite ser estrechada en una chaqueta de fuerza legal. En la práctica, somos testigos de procesos de deriva académica en algunas UCA y de deriva vocacional en la mayoría de las universidades de investigación, lo que significa que los límites entre ambos sectores se están desvaneciendo gradualmente. Esto ha tentado a muchos en el pasado a predecir que es cosa de tiempo antes de que el sistema binario implotase. Por ahora, sin embargo, no hay señales de esto sucediendo en el future cercano.

Problemas relativos a las UCA

Varios problemas están relacionados al amplio mandato que las UCA han logrado adquirir. Esto concierne a la expansión de sus funciones, la expansión del rango de programas de título ofrecidos, y el cambio en la composición de su matrícula.

Las UCA tienen una función triple: enseñanza, investigación orientada a la práctica, e intercambio de conocimiento con la sociedad. La función de la investigación es relativamente nueva y muestra el desarrollo por el que han pasado las UCA neerlandesas. A diferencia de las universidades de investigación, las UCA no tenían una función activa de investigación hasta el cambio de milenio. Al introducir una nueva categoría docente en 2001 (el lector, también conocido como profesor en las UCA), se hizo un primer intento por establecer esta función de investigación. La principal tarea de un lector era llevar a cabo la investigación orientada a la práctica con un grupo de colegas (colectivamente, el “lectorado”), que también implicaba dar un ímpetu significativo a la enseñanza, para que las UCA entrenaran a “practicantes reflexivos”. Esta posición de investigación ha sido más institucionalizada desde entonces, por ejemplo, a través de la adquisición de financiamiento nacional (a través del consejo nacional de investigación), la introducción de sistemas de control de calidad, y una fuerte conexión con centros de conocimiento.

Ahora hay casi 700 *lectors* activos en los Países Bajos, un número pequeño considerando el número total de empleados. Pero ya que un “lectorado” no sólo consiste en uno o más *lectors*, sino que también incluye “profesores-investigadores” y estudiantes de doctorado, el número de empleados involucrados en la investigación orientada a la práctica excede los 700.

Aunque se han dado algunos pasos considerables en establecer la función investigativa, las UCA siguen siendo primariamente organizaciones educacionales. A pesar de su crecimiento anual, el tamaño de su ingreso de investigación es modesto, es decir el 6.3% de los recursos financieros. Por comparación, el 60% de los fondos en las universidades de investigación neerlandesas se utilizaron en investigación.

El tipo de programas que ofrecen las UCA ha crecido considerablemente en la última década. Después de la introducción de “Boloña” en 2003 (un proceso continuo a nivel europeo que apunta a establecer un Área de Educación Superior Europea, entre otras medidas, al crear una estructura de títulos similar a toda Europa), UCA estaban en principio sólo permitidas a ofrecer programas de licenciatura de 4 años. Hoy también ofrecen programas de títulos profesionales de dos años, y programas de máster de 1 o 2 años. Estos programas en UCA son orientados vocacionalmente, más que enfocados en la teoría. En contraste a las universidades, las UCA no tiene el derecho a ofrecer programas de doctorado (*ius promovendi*). Sin embargo, ellas buscan empezar sus propios programas de doctorado: el doctorado profesional (PD). Al hacerlo, buscan empujar los límites de la práctica profesional. Esto permitirá un aprendizaje continuo de una licenciatura a un máster, a un doctorado. El PD busca ser un nivel similar al de un PhD universitario, pero tiene un carácter diferente; internacionalmente, su título, el PD, es reconocido diferentemente.

En las últimas cuatro décadas, la matrícula en la educación superior vocacional neerlandesa ha crecido con fuerza, de poco más de 300.000 en 2000 a casi 500.000 en 2020. Esto ha puesto a las UCA bajo una presión considerable (dolores de crecimiento), pero recientemente un giro parece estar a la vista. La parte del mercado de las UCA en relación con las universidades de investigación está disminuyendo. Cuando hace unos

años atrás, más del 65% de los estudiantes de ES optaba por un programa UCA, ese porcentaje ahora estaba bajo el 60%. En especial, el número de estudiantes neerlandeses está disminuyendo (una caída del 10% en 2021 en comparación a 2020), aunque no igualmente en cada región. En algunas regiones, estos números en declive pueden causar serios problemas.

El declive en el número general de estudiantes en las UCA se enmascara un poco con el todavía creciente número de estudiantes internacionales, aunque bastante menos que en las universidades de investigación. Actualmente, hay aproximadamente 35.000 estudiantes internacionales matriculados, correspondiendo al 7% de la matrícula total de las UCA.

Relevancia internacional

Como sus contrapartes en otros países europeos, el sector UCA neerlandés sin duda se enfrenta a tiempos emocionantes. Por un lado, vemos una persistente deriva académica que se traduce, entre otras cosas, en un mayor desarrollo de la función investigativa y la posible introducción de un tercer ciclo (con el título de PD). Como resultado, el binarismo del sistema seguirá estando bajo presión. Por otro lado, vemos un declive en el número de estudiantes. La tensión creada por el crecimiento y el decrecimiento requerirá una reorientación moderna en muchas UCA. ▲

H.F. de Boer es un investigador en el Centro de Políticas para la Educación Superior, Universidad de Twente, Países Bajos. Email: h.f.deboer@utwente.nl.

“Community Colleges” en EE. UU: innovadores e influyentes

Richard R. Hopper

Los “community college” son a menudo vistos como la base de la educación superior en EE. UU, y a veces como un hijastro. Rara vez se les ve como estableciendo tendencias o señalando el cambio para el sistema terciario de educación completo, como sucede. Matriculando alrededor del 34% de los estudiantes de pregrado, el sector debe ser central a cualquier análisis general de la educación superior en Estados Unidos. Estas casi mil instituciones se perciben simultáneamente como una extensión de la educación secundaria, una opción más económica para los primeros dos años de educación universitaria, y un mecanismo confiable para educación vocacional post secundaria y entrenamiento (EVE). Hoy, reaccionando y adaptándose a los eventos sociales, económicos y políticos, estas instituciones están llevando algunas transformaciones claves que vemos en la educación superior estadounidense en general.

Génesis del sector práctico fuera de las élites

Para principios del siglo XX, los “junior colleges” privados que ofrecían títulos asociados de dos años tenían la intención original de actuar como escuelas de perfeccionamiento para mujeres jóvenes o como una oportunidad genérica para transferirse a universidades de cuatro años. Sin embargo, para los 50, gracias al Estatuto de Reajuste de Veteranos de 1944 (G.I. Bill) el gobierno federal ofreció reembolsar las matrículas a miles de soldados retornando de la II Guerra Mundial. Para acomodar la demanda, hubo una rápida expansión en el número de escuelas públicas de dos años, tantos que el sector público rápidamente eclipsó al sector privado. Los “community colleges” públicos así crecieron y se desarrollaron como puntos de acceso abiertos a la educación superior, es decir, que cualquier graduado de secundaria podría (y todavía puede) ser admitido. En resumen, los “community colleges” ha evolucionado admirablemente para servir a las necesidades locales sin la barrera del elitismo.

Los “community colleges” han mezclado las artes liberales con educación vocacional y técnica, a menudo llevado a una licenciatura esencial en muchas profesiones técni-

Resumen

Los “community colleges” en Estados Unidos son rudimentarios, ágiles y adaptables. Algunas innovaciones recientes han sido el desarrollo de la fuerza laboral y los microcredenciales; una diversificación de arreglos para compartir costos para el desarrollo profesional; transición de una educación de recuperación tradicional hacia una educación de desarrollo; una simplificación de los obstáculos administrativos para acelerar la graduación mediante caminos guiados; y créditos universitarios a estudiantes secundarios que toman cursos de nivel universitario a través de matrículas dobles y concurrentes. Estas innovaciones han influido en el sector universitario para abrazar cambios similares.

cas. Muchos consideran que los “community colleges”, más cortos y a menudo enfocados en la vocación, estar mejor adaptados para desarrollar habilidades rápidas para el empleo o la transferencia. Mientras el 80% de los estudiantes en estas instituciones señalan que desean transferirse a una institución de cuatro años, un promedio de 30% lo hace efectivamente. Este sector de la educación superior en Estados Unidos ha abrazado completamente la educación adulta y el desarrollo de la fuerza laboral, manteniendo un enfoque central en la equidad y el acceso. El sector universitaria ha intentado evolucionar de formas similares, comprometiéndose en esfuerzos para abrir las puertas a la oportunidad y abrazando una educación basada en competencias. Pero los “community colleges” han demostrado ser el segmento más ágil y adaptable dentro de la educación superior estadounidense.

Énfasis en programas cada vez más cortos

Ha habido un destacable crecimiento en los programas más corto, aplicados y acreditados en los “community colleges”. Esto empezó con la llegada de certificados profesionales especializados de un año en campos técnicos. Estos certificados de un año son generalmente elegibles para ayuda financiera federal. Mientras la matrícula en programas de grado ha bajado en EE. UU, también ha habido un notorio crecimiento en entrenamiento técnico más corto y sin título (sin créditos) y programas de desarrollo profesional ofrecidos por “community colleges”. La trampa: los estudiantes en estos programas sin título no son elegibles para ayuda financiera federal. La emergencia de microcredenciales (la codificación y reconocimiento de competencias técnicas a través de programas sin títulos), ha llevado a la práctica de “badging”, en la que los participantes que muestran competencias técnicas reciben una credencial o una “insignia” que señala su adquisición de conocimientos y habilidades específicas. Las universidades se están despertando a las microcredenciales, pero a menudo con menos vigor que el sector de “community colleges”.

Debido a que estos programas no son elegibles para ayuda financiera federal bajo Title IV, operan completamente a base de recuperación de costos, con los participantes, el gobierno estatal y la industrial local típicamente comparten el costo. Ahora está la discusión al nivel federal de aumentar la ayuda financiera a los estudiantes para incluir reembolsos por programas de entrenamiento laboral sin títulos. Una oportunidad expandida como esta para los subsidios de estudiantes sería un cambio completo, sacando a los programas sin título y de credenciales laborales de las sombras y empujándolos a los balances contables. Hay un puñado de filántropos entendiendo la importancia del desarrollo sin créditos de la fuerza laboral, entregando un importante apoyo financiero en un momento crítico. Si las donaciones caritativas para el entrenamiento laboral siguen creciendo, podrían alterar el paisaje del desarrollo humano estadounidense más rápidamente que el gobierno, mejorando las vidas y los sustentos en todo el país por generaciones.

Cosas que importan a las comunidades

Mientras que los rankings han sido vilificados como jugando con la educación superior, ha habido una tabla que se destaca como genuinamente útil: el ranking del Instituto Aspen de los 120 mejores “community colleges” en estados unidos. Este ranking ha sido más amable ya que se enfoca en datos verificables sobre temas de equidad, acceso, retención de estudiantes que buscan un título, finalización de estudios y tasas de transferencia a universidades de cuatro años. Están ausentes las medidas más competitivas de utilizadas en los diversos rankings para universidades de cuatro años, que tienden a basarse de nebulosos criterios de admisión, puntajes en exámenes, producción de investigación y otros factores percibidos como prestigiosos. El énfasis local de los “community colleges” significa que menos estudiantes elegirán una institución lejos de casa, por lo que el ranking del Instituto Aspen es muy útil ya que destaca a las instituciones que son excelentes en esta noble misión de igualdad.

Los “community colleges” tienen la equidad como centro, pero también han redoblado sus esfuerzos para romper las barreras al acceso, asequibilidad, retención estudiantil, diversidad racial y finalización de estudios. La preocupación sobre la preparación universitaria ha crecido, con instituciones cambian sus intervenciones, desde una educación recuperativa para estudiantes no preparados para concentrarse en vez en una educación de desarrollo ofrecida en un modelo de correquisitos incrustada en apoyos estudiantiles paralelos. La idea es asegurar que los estudiantes progresen hacia sus títulos desde el principio de su trayectoria académica, por tanto, reduciendo el tiempo para finalizar. Hay una fuerte evidencia de que este cambio a una educación de desarrollo con correquisitos es más efectivo. Cuando instituciones de cuatro años están compitiendo con “community colleges” por matrículas, también están experi-

Los “community colleges”
tienen la equidad como
centro, pero también han
redoblado sus esfuerzos para
romper las barreras al acceso,
asequibilidad, retención
estudiantil, diversidad racial y
finalización de estudios.

mentando con educación de desarrollo con correquisitos para incrementar las matrículas; tales prácticas, sin embargo, tienden a erosionar el precioso barniz del elitismo. En paralelo, los “community colleges” miran hacia adentro a sus propios aparatos administrativos para identificar políticas y prácticas onerosas que han crecido en cantidad y complejidad; la meta es identificar las formas en las que las operaciones institucionales pueden interponerse en el camino de las matrículas y el progreso. Esto requiere que las instituciones para conducir evaluaciones internas de admisión, registros, y requerimientos de titulación para poder clarificar y simplificar los caminos para guiar a los estudiantes a alcanzar sus metas académicas sin obstáculos burocráticos, requerimientos bizantinos, y rutas circulares para la obtención del título.

Mientras las matrículas caen en Estados Unidos, las universidades buscan maneras creativas de revertir la tendencia. Permitir que estudiantes secundarios participen directamente en cursos de nivel universitario ha crecido en popularidad no sólo como una herramienta de reclutamiento, sino como una forma de que futuros estudiantes ahorren tiempo y dinero en la finalización de sus estudios. Programas de matrículas duales y concurrentes para estudiantes secundarios están proliferando; estos a menudo se etiquetan como programas “universitarios tempranos” o “puentes”. Hoy, muchos community colleges tienen parte significativa de sus matrículas en estudiantes duales o concurrentes, por tanto escondiendo el declive mucho mayor en matrículas tradicionales. En algunos estados, la matrícula dual es gratis para estudiantes secundarios, esencialmente un esfuerzo no financiado (y caro). Otros estados reembolsan a las instituciones por los costos de matrícula y tarifas de estudiantes con matrículas duales, por tanto, apoyando los presupuestos institucionales. También preocupadas por las matrículas, las universidades estatales y privadas están intentando competir con “community colleges” lanzando y promoviendo sus propias iniciativas de universidades tempranas.

Los “community colleges” estadounidenses han evolucionado como organizaciones rudimentarias, ágiles y apreciadas localmente haciendo un servicio a la comunidad. Sus recientes innovaciones aseguran que el sector seguirá siendo un apoyo contra la inequidad, al tiempo que fomentan el desarrollo de metas vitales para la fuerza laboral de comunidades diversas en un gran país. ▲

Richard R. Hopper es jefe de partida en la Sociedad USAID-Vietnam para Reforma de la Educación Superior, Hanoi, Vietnam, y ex presidente del f Kennebec Valley Community College, Maine, EE. UU. Email: rick_hopper@post.harvard.edu.

Diferenciación y diversificación de la educación superior africana emergente

Patrício V. Langa

Resumen

Este artículo examina los procesos de diferenciación y diversificación en la educación superior africana y sus implicaciones para la futura investigación y políticas públicas. Estos procesos están quizás entre los conceptos mejor establecidos para ayudar a entender de cambios sociales y organizacionales en los sistemas de educación superior e instituciones en África. Basados en la teoría social, puede iluminar las prácticas institucionales, sociales, y de políticas públicas tácitas para distintas partes interesadas en la educación superior en África, guiando el cambio hacia una organización cada vez más democrática.

Con algunas excepciones (Sudáfrica y algunos países norafricanos) la mayoría de las naciones recientemente independizadas heredaron instituciones nacionales únicas o escasas (IES) de sus antiguos amos coloniales en los 60 y 70. Después de la independencia y en las siguientes seis décadas, aunque a diferentes velocidades, los sistemas de educación superior experimentaron cambios sin precedentes, particularmente marcados por el establecimiento de nuevas IES.

Diferenciación y diversificación guiadas por el gobierno

Ejecutando su nueva soberanía política, los gobiernos africanos fueron la principal fuerza de impulso detrás del crecimiento de la cantidad de IES, basados en políticas para expandir el acceso y la participación. Esta expansión fue hecha con cuidado, debido a los recursos limitados.

Estas políticas de expansión vieron a la educación superior jugando un rol instrumental en acelerar el desarrollo económico a través del entrenamiento de la fuerza laboral, principalmente para operar el aparato estatal y dirigir el desarrollo económico a través de una rápida revolución industria, que, sin embargo, nunca sucedió. De ser monoinstitucionales o limitados a la independencia, muchos sistemas de educación superior evolucionaron para acomodarse a una constelación de distintas IES con algún nivel de (a menudo) limitada diversificación en su oferta de cursos y programas.

Entre los 60 y los 80, los gobiernos nacionales jugaron un rol significativo en dirigir políticas para mantener a las universidades nacionales y establecer nuevas (pocas) IES públicas, para apoyar la agenda de desarrollo nacional. Aunque no siempre es explícito en sus metas, las políticas nacionales de diferenciación y diversificación influyeron en qué tipo de IES podrían establecerse, incluyendo estructuras, cuerpos de gobernanza y tipos de títulos.

Hasta finales de los 80, lo que podría ser considerado el primer período de países africanos políticamente soberanos, estas políticas de diferenciación y diversificación siguieron la agenda nacionalista de las recientemente independientes naciones africanas.

En algunos casos, un éxodo masivo de académicos casi llevó al cierre de la IES (a menudo única) nacional. Por tanto, a pesar de la necesidad de aumentar el acceso y la participación, establecer nuevas IES no era una opción. Sólo unas décadas después, con un crecimiento en los números de graduados de educación secundaria y la capacidad limitada del gobierno para servir a la creciente demanda, la presión por expandir se unió a la necesidad de diferenciar y diversificar la educación superior.

Crisis financieras y la corta vida de la soberanía de las políticas públicas

El giro financiero de los 70, como resultado de la escasez de combustible en Occidente y el aumento de precios, previnieron una expansión significativa y casi llevaron al cierre de la única (o de las pocas) IES operando nacionalmente, debido a severos déficits presupuestarios. Los 80 fueron testigos de cómo los estados africanos negociaron su adhesión a programas de corrección fiscal del Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), no sólo para salvar sus economías en colapso, pero también para prevenir el cierre de IES públicas.

Mientras las políticas que llevaban la diferenciación y diversificación de la educación superior tenían que estar sujetas a medidas de disciplina fiscal prescritas por el BM, la soberanía política de la gobernanza de la educación superior africana duró poco. Por la mayoría de los 80 y las siguientes tres décadas, el BM literalmente "tomó las riendas", transformándose las partes interesadas claves dirigiendo la diferenciación y diversificación en la educación superior africana, basada en una ideología neoliberal de libre mercado. La privatización, seguida por la mercantilización y comercialización, estaba a la orden del día, en un proceso de comodificación de la educación superior, lo que generó cierto descontento.

De acuerdo con el BM, la educación superior era por un lado un bien privado de lujo generando tasas de retorno social que eran demasiado bajas para justificar la inversión pública. Por otro lado, generaba retornos relativamente altos a los beneficiarios directos, justificando el compartir costos. En otras palabras, el financiamiento público de estudiantes privados en instituciones pública equivalía a financiar a una elite con dinero público. Enfrentando a una dura resistencia de vicerrectores amenazando con cerrar las universidades públicas, el BM recurrió a prescribir políticas para reestructurar la educación superior hacia una lógica más llevada por la lógica de mercado de oferta y demanda.

Buscando un principio para las políticas públicas

Casi seis décadas dentro de la educación postcolonial en África, es razonable preguntar: ¿quo vadis, diferenciación y diversificación? Hay una evidencia abrumadora de que los sistemas de educación superior africanos se han expandido, diferenciado y diversificado. Este cambio se demuestra por las distintas formas de IES que han emergido progresivamente como respuestas a diversas estrategias nacionales para incrementar el número de programas educacionales entregando distintos tipos de habilidades y conocimiento para un amplio número de estudiantes con intereses y habilidades divergentes.

Aunque esto es verdad, también hay una notoria ausencia de políticas concertadas a nivel nacional, regional, e incluso global para aconsejar a los procesos de diferenciación funcional en los niveles internos, externos, institucionales y sistémicos entre las IES en África. La tendencia predominante está basada en estrategias de creación de marca y diferenciación *nominal* (basada en el nombre), no en diferenciación *funcional* (con IES desempeñando diferentes funciones dentro de un sistema coordinado e integrado).

Los desarrollos actuales señalan la llegada de múltiples fuerzas que introducen y conducen la diferenciación y diversificación de los sistemas de educación superior en África. Implícita o explícitamente, estas fuerzas dirigen la diferenciación y diversificación para expandir el rango de elecciones disponibles para varios tipos de estudiantes, mejorar la eficiencia en la provisión de educación, y mejorar las habilidades y competencias con alta demanda en el mercado laboral.

Para concluir, aquí hay algunas tendencias que llevan la diferenciación y diversificación (mayor investigación y políticas públicas se requieren para una lista más completa). Para empezar, los rankings internacionales están llevando a algunas IES en África para encontrar formas de distinguirse de la tendencia dominante de prácticas basada y orientadas a la enseñanza, encontrando un nicho y perfil distintivo. A pesar de todo lo que se puede decir sobre sus fallas metodológicas, los rankings son conductores de la diversificación.

Además, la *búsqueda por obtener un estatus y un perfil enfocado en la investigación* y el discurso global sobre las iniciativas de excelencia también conducen la diferenciación y la diversificación a través de programas específicos y las acciones de las partes interesadas (ej. Los centros de excelencia financiados por el BM coordinados por la Asociación de Universidades Africanas y el programa del Servicio Alemán de Intercambio de Servicios Académicos (DAAD) de Centros de Excelencia para el futuro de África. Estos centros, especialmente las destacadas universidades nacionales africanas, buscan nichos de investigación para distinguirse de la mayoría de IES públicas y privadas orientadas a la enseñanza y con fines de lucro. El establecimiento de la Alianza Africana de Universidades Investigadoras (AAUI) es una evidencia de esta tendencia.

La *competencia por los estudiantes* también conduce una diferenciación nominal (más que funcional), con IES privadas intensificando sus estrategias de mercadeo y marca, incluyendo el hacer declaraciones sobre su excelencia (no siempre correctas). Tampoco es menor, aunque incipiente, la *internacionalización*. La introducción del inglés en países africanos no angloparlantes como medio de instrucción en algunos cursos y programas para atraer estudiantes y financiamiento internacional, es otra tendencia visible influenciando la diversificación de programas. Por último, la *política nacional* también es una fuerza conductora en la diferenciación y diversificación. Los políticos hacen promesas de campaña para llevar educación superior a las comunidades, que a menudo resultan en el establecimiento de nuevas instituciones, lejos de una estrategia coordinada, integrada y para todo el sistema de provisión para una educación superior equitativa y sustentable. ▲

Casi seis décadas dentro de la educación postcolonial en África, es razonable preguntar: ¿quo vadis, diferenciación y diversificación?

Patricio V. Langa es profesor de sociología y educación superior en la Universidad de Western Cape, South Africa, y la Universidad Eduardo Mondlane, Mozambique, y un miembro investigador distinguido de DAAD en la Universidad of Bonn, Alemania. Email: planga@uwc.ac.za.

Resguardando colaboraciones internacionales robustas

Ingrid d'Hooghe y Jonas Lammertink

Resumen

Países de todo el mundo han desarrollado estrategias nacionales para abordar los riesgos de la colaboración académica internacional. Basados en un análisis de nueve estrategias, descubrimos que relacionar las comunidades de educación superior e investigación, facilitando el apoyo y la coordinación entre el sector y el gobierno, e identificar las oportunidades para colaboraciones seguras es crucial. Esto permite la mitigación de peligros al mismo tiempo que se protegen los valores académicos y la investigación, lo que ayuda a incorporar a la comunidad.

Los desarrollos geopolíticos ofrecen nuevos y mayores desafíos para la colaboración internacional abierta en ciencia y tecnología. En especial, la rivalidad tecnológica entre Estados Unidos y China, y en menor medida entre otros miembros de la OCDE y China, han llevado a una mayor consciencia de los riesgos potenciales de estas cooperaciones. Esto incluye la transferencia involuntaria de conocimiento y tecnología, rupturas de la libertad académica y usos poco éticos de la investigación, para propósitos militares o políticos. Aunque a menudo impulsado por preocupaciones sobre China, estos riesgos existen en la colaboración académica en países de todo el mundo.

Como resultado, un creciente número de países sienten la necesidad de defender su ciencia y tecnología y desarrollar estrategias para mitigar los riesgos. Nuestro estudio reciente como LeidenAsiaCentre, *Cómo los gobiernos nacionales e Instituciones de Investigación Resguardan el Desarrollo del Conocimiento en la Ciencia y la Tecnología*, mira a nueve estrategias nacionales para fortalecer la seguridad del conocimiento y las fuerzas que las conducen. Estas estrategias no siempre son bienvenidas por los investigadores, muchos de quienes se sienten restringidos por las nuevas reglas y regulaciones. Ellos, a su vez, sienten la necesidad de defender un ambiente académico abierto y la independencia de la comunidad de investigadores y argumentan contra la “segurización” de la colaboración en investigaciones. Otros indican que podrían dar la bienvenida a más coordinación con, o mejores instrucciones de, el gobierno, a través de organizaciones intermediarias.

Esto genera la pregunta de cómo encontrar una estrategia balanceada que fomente colaboraciones internacionales robustas y seguras sobre los valores académicos de apertura e independencia. En nuestro estudio, identificamos prácticas inspiradoras entre las nueve estrategias nacionales. Estas buenas prácticas son: compromiso activo del sector de investigación; apoyo del gobierno a la implementación de evaluación y mitigación de riesgo; y atención a la administración de oportunidades.

Compromiso del sector investigativo

La mayoría de las estrategias nacionales son principalmente iniciadas por actores del gobierno con niveles variados de aportes de los sectores de la educación superior y la investigación. En algunos casos, el gobierno ha optado por una estrategia jerárquica consistiendo en guías, regulaciones, y a veces, legislación. Sin embargo, en otros países, el sector juega un rol relativamente grande en formar la estrategia nacional. Por ejemplo, en Alemania, donde el gobierno federal no tiene competencia en el área de educación, grandes asociaciones de universidades o institutos de investigación tomaron el liderazgo en desarrollar guías de seguridad para el conocimiento y folletos, y están involucradas activamente en crear consciencia.

Otro ejemplo es el de Finlandia, donde el gobierno organiza una mesa redonda sobre China como parte de una estrategia específica para el país. Esta es una reunión muy informal, no jerárquica, entre representantes de las oficinas internacionales de las universidades finlandesas, académicos chinos y varios ministerios. Hablando generalmente, los académicos aprecian estas estrategias no jerárquicas y a veces son críticos sobre la legislación, que se considera por muchos como demasiado motivadas políticamente o engorrosas.

Apoyo y coordinación entre el gobierno y el sector

Desarrollar e implementar medidas para resguardar la colaboración internacional es desafiante para universidades e institutos de investigación, que a menudo carecen del personal y el conocimiento específico para evaluar y mitigar los riesgos. Algunos países han establecido organizaciones especiales que facilitan la comunicación y coordinación directa entre los actores del gobierno y el sector. Esto le da a académicos y universidades acceso a experiencia de agencias del gobierno (como servicios de seguridad) y les provee con la oportunidad de demostrar al gobierno sus capacidades para autorregularse.

En el Reino Unido, el Equipo Asesor de Investigación Colaborativa, una colaboración entre el departamento de negocios, energía y estrategia industrial y la academia, provee al sector con un primer punto de contacto para consejos oficiales sobre riesgos a la seguridad nacional vinculados a proyectos concretos de investigación internacional, al mismo tiempo que mejora la comprensión de los actores del gobierno de las necesidades de los investigadores. Los Países Bajos han establecido una organización similar, el Punto Nacional de Contacto para la Seguridad del Conocimiento, que entrega consejos sobre riesgos y temas práctico con respecto a planes concretos para la investigación colaborativa. En Australia, el Grupo de Trabajo Universitario contra la Interferencia Extranjera permite la comunicación directa entre representantes de alto nivel en el sector y el gobierno.

Manejo de oportunidades

El énfasis de la mayoría de las estrategias nacionales está en manejar riesgos, al mismo tiempo la identificación de las oportunidades para colaboración segura apenas recibe consideración. Esto es en particular el caso para la colaboración países que son considerados al mismo tiempo como un posible riesgo e importantes socios académicos, como el caso de China. Los investigadores llaman a los gobiernos y a los creadores de las políticas de educación superior a invertir más en crear oportunidades e identificar áreas de investigación y formas de colaboración seguras, ej. al ofrecer “listas verdes” de temas de investigación de bajo riesgo. Integrar la administración de riesgos y oportunidades hacia una estrategia puede hacer que las políticas públicas de seguridad más atractivas para el sector.

Estableciendo estándares internacionales

La ciencia no tiene fronteras, y muchos proyectos de colaboración internacional involucran a investigadores de múltiples países. Por tanto, principios comunes, estándares y procedimientos sobre la seguridad del conocimiento son necesarios. Muchos países ya organizan reuniones para compartir y discutir sus estrategias, experiencias y mejores prácticas. De especial interés son los esfuerzos de países como Japón y Alemania de invertir en coordinación global sobre principios del desarrollo y medidas que abordan la infracción de la seguridad de la investigación científica a través del Grupo de Trabajo sobre la Seguridad y la Integridad del Sistema Global de Investigación del G7.

Conclusión

Los países del mundo han desarrollado estrategias nacionales para resguardar la colaboración internacional del conocimiento. Entre estas estrategias encontramos que al involucrar a la educación superior y la comunidad de investigadores, facilitando el apoyo y la coordinación entre el sector y el gobierno, y prestando atención a, e identificando, oportunidades para la colaboración segura como aspectos importantes. Esto permite mitigar los riesgos protegiendo los valores académicos de autonomía y libertad, que ayudan a la comunidad a sentirse parte. ▲

El énfasis de la mayoría de las estrategias nacionales está en manejar riesgos, al mismo tiempo la identificación de las oportunidades para colaboración segura apenas recibe consideración.

*Ingrid d'Hooghe es una miembro investigadora en el LeidenAsiaCentre y el Instituto Clingendael, Países Bajos. Email: ingrid@chinarelations.nl.
Jonas Lammertink es investigador LeidenAsiaCentre. Email: lammertink@leidenasiacentre.nl.*

Diplomacia del conocimiento: descubrimientos, malentendidos y desafíos

Jane Knight

Resumen

La diplomacia del conocimiento es un abordaje colaborativo, basado en valores de reciprocidad y beneficios mutuos, apuntando a fortalecer las relaciones entre países a través de educación superior internacional, investigación e innovación. A menudo se confunde con el poder suave formas de diplomacia culturales, científicas, y públicas. Este artículo clarifica similitudes y diferencias entre los diferentes abordajes e identifica desafíos actuales.

No hay dudas de que el paisaje de la educación superior internacional (ESI) está cambiando, como lo está haciendo el mundo de las relaciones internacionales (RI). Pero la intersección de estos dos fenómenos no se ha estudiado. Una revisión integral e interdisciplinaria de la investigación sobre el rol de la ESI en construir relaciones entre países y en abordar los desafíos globales revela varios descubrimientos importantes, malentendidos y desafíos.

Caos en la terminología

Entre las dos disciplinas, ahora hay más de una docena de términos utilizados (y confundidos) para describir la relación entre ESI y las RI. Estos incluyen el poder suave, relaciones culturales, y muchos tipos de diplomacia como la científica, pública, educativa, cultural, y de intercambio ciudadano, entre otras. Muchos de los términos son bastante específicos y no capturan el alcance de los desarrollos contemporáneos de la ESI o la realidad de que actores no estatales como universidades, centros de investigación y think tanks juegan un rol clave en las RI. Por ejemplo, las actividades de ESI más frecuentemente mencionadas en las RI son tradicionales, como la movilidad estudiantil, becas, y eventos y acuerdos institucionales bilaterales. Esto ignora los desarrollos recientes como el conocimiento de las ciudades y centros, centros de excelencia, redes internacionales de investigación, universidades conjuntas internacionales, alianzas educación-industria, y otros. Una revisión integral de la literatura académica tanto en el campo de la ESI como en las RI, reveló que la importancia de la investigación e innovación en el rol de la ESI en las RI no ha sido adecuadamente reconocido, excepto por el concepto de la diplomacia científica y que a menudo se encuentra en el contexto de la ciencia y la tecnología.

Diplomacia del conocimiento

Sin embargo, el término ESI es deliberadamente expandido ESIRI (educación superior internacional, investigación e innovación) para reconocer la importancia de la “investigación” y la “innovación” en fortalecer las RI y abordar desafíos globales. Esto lleva a la introducción del término *diplomacia del conocimiento*, como una manera de capturar el alcance y la importancia de ESIRI en las RI. La definición propuesta de la diplomacia del conocimiento, “el proceso de fortalecer las relaciones entre los países a través de la educación superior internacional, la investigación y la innovación” es genérica a propósito para poder ser aplicada a una variedad de situaciones geopolíticas, problemas y sectores. Esta definición no incluye lógicas, actividades y valores que son utilizados intencionalmente en una descripción como “la diplomacia del conocimiento involucra a diversos actores estatales y no estatales involucrados en educación, investigación e iniciativas de innovación colaborativas, que están basadas en beneficios mutuos y reciprocidad, y diseñados para construir y fortalecer relaciones entre países para incrementar la comprensión mutua y abordar problemas globales.”

Malentendidos sobre la diplomacia del conocimiento y el poder suave

Los malentendidos sobre las intenciones, valores y resultados del poder suave vs la diplomacia, especialmente en el sector de la educación superior necesitan ser abordados. El término poder suave es esencialmente entendido como el uso de la persuasión y atracción en las relaciones internacionales para lograr intereses propios y una ventaja competitiva a través de la conformidad o el cooptamiento.

Los países usan ESIRI como una estrategia de poder suave, pero no debería ser presentada como una manera de construir confianza y entendimiento mutuo, lo que para muchos líderes, investigadores y creadores de políticas en la ESI creen y promueven. Mientras los actores y actividades de la ESIRI pueden ser iguales en las estrategias de poder suave y diplomacia del conocimiento, los valores, formas de operación y resul-

tados, son notoriamente diferentes. La diplomacia en general, y la diplomacia del conocimiento en particular, se trata de encontrar terreno común, colaboración, negociar conflictos y asegurar beneficios mutuos pero diferentes para los socios, mientras todavía apuntan a cumplir los intereses nacionales propios. Esto difiere sustancialmente del poder suave. Aunque las dos estrategias existen en el uso de ESERI en las RI, es importante reconocer que tienen motivos, valores, estrategias y resultados muy diferentes.

¿Es la diplomacia del conocimiento lo mismo que las diplomacias culturales, científicas y públicas?

Mientras la diferencia en usar ESERI en una estrategia de poder suave versus una estrategia de diplomacia de conocimiento son distinciones claras entre el rol de ESERI en la diplomacia del conocimiento y diplomacias relacionadas como las diplomacias culturales, científicas y públicas son más sutiles.

La diplomacia cultural está primariamente orientada a los intercambios y eventos internacionales, en todos los campos de las artes, educación, deporte y otras expresiones culturales. La meta de la diplomacia cultural es fomentar la consciencia intercultural, la confianza, y las relaciones entre países. Cuando la ESI es referida como diplomacia cultural, las actividades más comúnmente citadas son intercambios de estudiantes o académicos, aprendizaje de idiomas, conferencias conjuntas y eventos culturales. Mientras la diplomacia cultural incluye un amplio rango de intercambios culturales y educacionales persona-a-persona, no es lo suficientemente amplio para incluir elementos centrales de la ESERI como la investigación y la innovación.

Una pregunta frecuente es si la diplomacia científica y de conocimiento no son la misma. Vale la pena considerarla y depende de qué tan ampliamente se defina y utilice la ciencia. Si la ciencia se interpreta generalmente para referirse al conocimiento, como en la palabra latina *scientia*, entonces hay una relación cercana. Pero tradicionalmente, la diplomacia científica ha sido vista desde la perspectiva de las ciencias naturales, y más recientemente, ha sido posicionada en el marco de la ciencia y la tecnología. No hay duda en que esto refleja la centralidad de la ciencia y la tecnología en la economía actual del conocimiento y que el número de desafíos globales como el cambio climático, pandemias, biodiversidad y seguridad del agua, entre otras. Sin embargo, uno puede preguntarse si el énfasis en la ciencia y la tecnología excluye, en gran medida, a otros sectores y problemas. Por ejemplo, es poco probable que las iniciativas o negociaciones de diplomacia científica incluyan temas sociales o humanitarias como la migración, envejecimiento, refugiados, género, justicia social, inclusión, pobreza o iniciativas de derechos humanos. Así, aunque se reconoce completamente la importancia y el rol de la diplomacia científica (y tecnológica), no excluye a la necesidad de la diplomacia del conocimiento, que es un concepto más inclusivo en términos de la producción y aplicación del conocimiento en un amplio rango de problemas globales.

La diplomacia pública ha sido descrita como los esfuerzos de un país por crear y mantener relaciones con los públicos de otras sociedades para avanzar en políticas y acciones. A menudo se vinculan a la idea de construcción de reputación. Esto involucra un amplio rango de actores estatales y no estatales y puede ser aplicado en un espectro igualmente amplio de problemas. No hay dudas de que la diplomacia pública puede incluir actores, temas y actividades relacionadas con ESERI, pero es un concepto paraguas, y el término de diplomacia del conocimiento está más enfocado en actores estatales y no estatales específicos y en sus actividades relacionadas a la educación superior internacional, investigación e innovación.

Desafíos actuales

El conocimiento en su sentido más amplio es un recurso crítico en abordar diversos problemas nacionales, regionales y globales. Pero viene con muchos desafíos. La seguridad del conocimiento, es decir, su protección de transferencia no deseada y utilización de conocimiento y tecnología sensible, incluyendo espionaje internacional, está cada vez en mayor peligro. Otra preocupación es la politización del conocimiento para acomodarse a los intereses propios de un amplio grupo de actores, incluyendo a políticos, académicos e investigadores. La democracia del conocimiento, al ampliarse y respetar a distintos tipos y productores de conocimiento, es otro desafío enfrentado por países en el Norte y Sur global. El riesgo de la diplomacia del conocimiento viéndose como “limpieza social”, es una desconexión entre el compromiso percibido con los problemas y una acción y reciprocidad genuina, también debe ser monitoreado.

ESERI se enfrenta a las realidades del mundo más competitivo, nacionalista y turbulento en que vivimos. Sin embargo, debemos preguntar si Podemos permitirnos ignorar el potencial de usar una estrategia de diplomacia del conocimiento a ESERI para contribuir a la resolución de desafíos nacionales, regionales, y globales, y para fortalecer relaciones entre países. ▲

Los malentendidos sobre las intenciones, valores y resultados del poder suave vs la diplomacia, especialmente en el sector de la educación superior necesitan ser abordados.

Jane Knight es profesora adjunta en el Instituto de Ontario para Estudios de Educación en la Universidad Toronto, Canadá. Email: jane.knight@utoronto.ca. Este artículo se basó en su publicación Knight, J. (2022) Diplomacia del Conocimiento en las relaciones internacionales y la educación superior. Springer Nature.

El (otro) problema racial en la movilidad académica en EE. UU

Gerardo L. Blanco

Resumen

El Programa Fulbright es emblemático de las ideas de internacionalización y el compromiso de EE. UU con el mundo. Lo que no se conoce es que el Senador Fulbright se opuso a la integración racial durante su carrera legislativa. Los estudiantes en la Universidad de Arkansas reclamaron la eliminación de su nombre y una estatua, pero no se han hecho esfuerzos similares en la comunidad educativa internacional. Considerando la justicia racial, ¿es Fulbright una buena marca para los estudiantes internacionales de EE. UU y la movilidad estudiantil?

La educación superior en Estados Unidos tiene múltiples problemas raciales, como [ha señalado una sección especial de *International Higher Education* documentada en 2020](#). Algunos de estos problemas incluyen una brecha importante de participación racial en los programas de educación en el extranjero y un discurso político recurrentemente hostil, a menudo impulsado por tensiones geopolíticas. Desde la pandemia de COVID-19, un creciente racismo anti asiático apuntando a chinos y otros estudiantes internacionales ha surgido como nuevo desafío.

A pesar de estos problemas, Estados Unidos ha seguido siendo atractivo como destino académico, como se ve en la recuperación de las matrículas de estudiantes internacionales ilustrada en [los datos de 2022 de Open Doors](#). Sin embargo, en Estados Unidos, la internacionalización sigue siendo demasiado dependiente en la movilidad entrante, y las consideraciones de las ganancias a menudo guían el interés del reclutamiento internacional de estudiantes. Estados Unidos, como destino académico, y las universidades estadounidenses se benefician de tener marcas fuertes y resilientes. El programa Fulbright es una de las marcas más visibles asociadas con la movilidad académica en EE. UU.

Celebrando a un segregacionista

La Escuela de Artes Liberales y Ciencias de la Universidad de Arkansas recibe su nombre de J. William Fulbright, uno de los personajes más prominentes en la historia de Arkansas, y su estatua recibe un lugar prominente en el campus, donde también fue rector. En 2020, un grupo de estudiantes negros en la universidad exigió la remoción de su nombre de la Escuela de Artes y Ciencia, y su estatua, dado su bien documentada oposición a la integración de afroamericanos en escuelas y espacios públicos en Estados Unidos. Estas protestas estudiantiles recuerdan a movimientos con demandas similares en la Universidad de Oxford y en universidades en toda África, que celebraban al colonizador Cecil Rhodes. Las Becas Rhodes son unos de los premios más prestigiosos para la movilidad académica. J. William Fulbright fue un becado Rhodes, el primero en la historia de su estado de origen, y se cree que esta experiencia lo inspiró a crear un programa de movilidad estudiantil en Estados Unidos

En la Universidad de Arkansas, una [comisión](#) debatió sobre qué hacer en relación con el legado de Fulbright y recomendó la remoción de su nombre y estatua. Sin embargo, el [Directorio de la Universidad](#) decidió mantener ambos, citando leyes estatales sobre la remoción de monumentos de espacios públicos.

En contraste con el vigoroso y abierto debate liderado por los estudiantes en la Universidad de Arkansas, la comunidad educativa internacional en Estados Unidos parece no haber prestado atención a las protestas estudiantiles y a los descubrimientos de la comisión en la universidad. No ha habido discusiones públicas entre las organizaciones profesionales de la educación internacional, o declaraciones públicas sobre este tema. El [sitio](#) que conmemora los 75 años del programa sacó toda referencia a J. William Fulbright y el [sitio web](#) del Departamento de Estado señala que su “registro de votaciones contra los derechos civiles contribuyeron a la perpetuación del racismo y la desigualdad en Estados Unidos.” Aunque correcto, esta declaración no sugiere ninguna implicación.

No es sólo un problema “woke”

El [número 110 de *International Higher Education*](#), Carel Stolker discutió los peligros del “wokismo” en la academia y protestó contra la llamada cultura de la cancelación. Sobre el tema actual, es importante no confundir análisis crítico basado en evidencia histórica con cultura de la cancelación. Explorar honesta y transparentemente el legado de J. William Fulbright no constituye un intento de cancelación. En lugar de eso, provee una oportunidad para enfrentar no sólo su “legado mixto”, sino también el campo profesional de la educación internacional, junto a posibles cómplices contemporáneos contra la justicia racial. En resumen, analizar el legado de Fulbright se trata más sobre nuestros valores profesionales como campo que los suyos.

La marca oficial y la guía para la identidad visual del programa Fulbright se enfoca en “Construir conexiones duraderas para un mundo más pacífico” como la fórmula central del programa, pero no tiene ninguna referencia significativa a J. William Fulbright o a su controvertido legado. Esto, junto con su desaparición visible en el sitio de los 75 años, que en su lugar destaca a figuras negras prominentes como Maya Angelou, Nelson Mandela (que no recibió una Fulbright) e incluso al primer ministro británico Rishi Sunak, el primer jefe de gobierno no blanco en ese país, sirve como un esfuerzo para empapelar o pintar encima de una realidad compleja que se merece sino una examinación espiritual, al menos un análisis crítico. Un artículo reciente describió el estado actual de la marca del programa Fulbright como habiéndose separado de Fulbright y dirigiéndose a los Fulbrighters en su lugar. Por supuesto, celebrar a los Fulbrighters diverso, cuyo legado no puede ser menoscabado por los defectos del carácter del fundador del programa, es apropiado. Sin embargo, al hacer esta transición, un paso importante es reconocer no sólo el legado personal de Fulbright, sino también de la historia temprana del programa, que en general ignoró al Sur Global, especialmente a África.

El camino por seguir

Este artículo no es un llamado a remover el nombre de Fulbright del programa de intercambio académico más importante de Estados Unidos. Hacerlo le haría un lavado de imagen a la injusticia racial que Fulbright sostuvo como senador. Dada la sorpresa que parece caracterizar a aquellos que aprenden sobre su trasfondo segregacionista, incluso entre educadores internacionales y quienes han recibido una Fulbright, un primer paso, y uno consistente con valores académicos, es aprender sobre cómo Fulbright veía el mundo, que también incluye discusiones inteligentes sobre la arrogancia de Estados Unidos al interactuar con el mundo.

Un buen lugar para empezar es que los académicos y quienes practican la internacionalización, y para las asociaciones de educación internacional y de profesionales, es aprender sobre, y diseminar, la evidencia y el análisis recolectado por la comisión que recomendó sacar el nombre y la estatua de Fulbright de la Universidad de Arkansas. También es importante sostener discusiones sobre movimientos estudiantiles como #RhodesMustFall y más generalmente, sobre la descolonización de la universidad. Una consideración muy práctica sería considerar los peligros de nombrar programas y edificios por individuos, una práctica común en la educación superior.

Finalmente, a pesar de algunos aspectos oscuros en su pasado, el programa Fulbright tiene una red diversa de exalumnos, que se ha organizado en grupos informales, como Fulbright Noir, para académicos negros, y Fulbright Latinx. Apoyar a estos grupos y cerrar las brechas de participación existentes por raza deberían ser prioridades para el trabajo de este programa de intercambio académico. ▲

Este artículo no es un llamado a remover el nombre de Fulbright del programa de intercambio académico más importante de Estados Unidos.

Gerardo Blanco es director académico en el Centro Internacional de Educación Superior en Boston College. También es Especialista Fulbright, con un Proyecto completado en Colombia en 2021. Email: blancoge@bc.edu

Ciudades para el talento: las ciudades europeas de tamaño medio se están volviendo más internacionales

Willem van Winden y Marian Counihan

Resumen

Las ciudades europeas de tamaño medio cada vez son más activas en atraer a migrantes cualificados. ¿Cómo pueden las partes interesadas en estas ciudades manejar mejor los desafíos de la internacionalización? Los autores combinan descubrimientos académicos con reflexiones sobre políticas públicas para proveer una guía especialmente interdisciplinaria para académicos, creadores de políticas públicas y profesionales en los gobiernos locales, universidades, departamentos de recursos humanos, para coordinar exitosamente la administración del talento internacional.

En las últimas décadas, las ciudades europeas de tamaño medio se han convertido en focos activos de atracción para migrantes con habilidades. Las universidades han sido los principales conductores, atrayendo a estudiantes internacionales tanto de la UE como fuera de ella, beneficiándose de la creciente demanda estudiantil internacional. Más aun, la integración económica europea ha causado un creciente flujo de profesionales internacionales (expats, trabajadores independientes) en estas ciudades. Las universidades y creadores de políticas urbanas han celebrado la internacionalización de las habilidades como una forma de impulsar sus ganancias, incrementar la diversidad y el cosmopolitismo (“no somos una ciudad provinciana), o una manera de contrarrestar la tendencia de un mercado de vivienda en declive debido a una población en envejecimiento.

Este artículo se sumerge más profundamente en la ola de internacionalización en ciudades de tamaño medio que está sucediendo en toda Europa hoy, combinando contribuciones analíticas con perspectivas de políticas públicas y buenas prácticas de varias universidades europeas.

Migración cualificada en ciudades de tamaño medio

Los procesos de migración cualificada suceden de maneras diferentes en ciudades de diferentes tipos. Ciudades bien consideradas como Heidelberg, Leuven, Lund, u Oxford han desarrollado economías del conocimiento orientadas internacionalmente alrededor de sus universidades, con ecosistemas de emprendedores y negocios basado en la ciencia. No sólo atraen estudiantes internacionales, sino a grandes números de científicos y trabajadores de conocimiento del exterior. Por contraste, ciudades en Europa Central, como Debrecen o Timisoara, han visto un enorme flujo de inversión directa de multinacionales europeas o asiáticas. Más que enormes números de estudiantes internacionales, atraen a ingenieros de medianas y altas habilidades para construir y hacer funcionar las fábricas.

Cada ciudad mediana tiene su propia mezcla de factores que produce una imagen de la migración cualificada particular, pero comparten algunos desafíos en común. A diferencia de las capitales o centros internacionales, las ciudades medianas no tienen grandes mercados laborales internacionales, haciendo más difícil para los migrantes cualificados (y sus parejas!) el planear una carrera, llevando a menores tasas de retención. Estas ciudades también carecen de la variedad de organizaciones de migrantes y expats que pueden ayudar a entregar una bienvenida amable para los migrantes; más aún, los servicios de las ciudades no están preparados para atender a una clientela más diversa en comparación con ciudades más grandes con una larga historia inmigración, las sociedades anfitrionas de las ciudades más pequeñas parecen tender a ser menos receptivas a los migrantes.

Cómo las ciudades y sus partes interesadas lidian con migrantes cualificados

Cinco temas clave elaboran sobre un aspecto específico de la migración cualificada y políticas relacionadas.

- ▶ **Marca ciudad:** las ciudades y universidades tienden a posicionarse a sí mismas como lugares atractivos, internacionales y cosmopolitas para el talento internacional, siguiendo la lógica de competencia por los mejores cerebros. Pero estas brillantes campañas de marketing no siempre resuenan con la experiencia diaria de estudiantes y residentes. ¿Cómo pueden las ciudades crear una marca favorable para sí mismas? ¿Y cómo pueden las partes interesadas colaborar efectivamente?
- ▶ **Integración sociocultural:** los migrantes cualificados están volando a las universi-

dades medianas en números crecientes por varias razones. Pero después de llegar, ¿cómo se integran dentro de la comunidad local? (si lo hacen) ¿qué barreras enfrentan? ¿qué conflictos descubren? ¿y qué políticas ponen las ciudades para incrementar la integración y evitar la emergencia de sociedades paralelas?

- Internacionalización de la educación superior: en la mayoría de las ciudades medianas, la universidad es el mayor conductor de la internacionalización. Las universidades siempre han estado orientadas internacionalmente, pero durante las últimas décadas han atraído a números rápidamente crecientes de estudiantes (tanto de intercambio como estudiando un grado) y docentes, y han internacionalizado su currículo. ¿Qué guía esta tendencia y cómo colaboran las partes interesadas?
- Integración del mercado laboral: la integración de los estudiantes internacionales y otros migrantes cualificados en mercados laborales urbanos viene con sus desafíos, especialmente en ciudades medianas que no tienen una larga historia de migración cualificada. La retención de estudiantes internacionales tiende a ser baja. Muchas empresas pequeñas y medianas tienden a tener dificultades para adaptarse a una fuerza laboral poliglota y multicultural. Y las trayectorias laborales no siempre funcionan como se planean; la descalificación es endémica. Más aun, el trabajo remoto en un mundo post COVID-19 está cambiando las prácticas laborales con posibles implicaciones de gran alcance.
- Gobernanza urbana: las partes interesadas en una urbe se enfrentan al desafío de cómo coordinar sus acciones para atraer y/o incorporar migrantes internacionales cualificados en la ciudad, abordando los desafíos delineados anteriormente. En nuestro libro *Ciudades para el talento: buenas prácticas para la internacionalización de ciudades medianas europeas*, se identifican varios modelos de “manejo coordinado de talento internacional”, basadas en prácticas de las ciudades europeas.

Algunos descubrimientos clave sobre la educación superior internacional

Primero, en la mayoría de las ciudades, las políticas para atraer a estudiantes internacionales y otros migrantes cualificados son apenas basadas en evidencias y fracasan en definir grupos objetivos específicos o rastrear como su población internacional vive en la ciudad. Las comunidades online contienen una cantidad enorme de información cualitativa de primera mano sobre cómo se sienten los migrantes cualificados, cómo aprecian la ciudad y cuáles son sus problemas y desafíos, pero las administraciones de las ciudades y universidades se demoran en usar estas fuentes gratuitas de datos cualitativos para informar sus políticas o para trabajar activamente con estudiantes y otros migrantes cualificados en estos temas. Un manejo coordinado del talento es necesario, lo que deberían incluir la recolección de información sobre el bienestar de migrantes cualificados en la ciudad y la región.

Segundo, la internacionalización no se trata sólo de facilitar la vida diaria de estudiantes internacionales y otros migrantes cualificados. Esto implica un cambio de la orientación para la ciudad completa, incluyendo instituciones, organización y residentes locales. Tendrá impactos que se sentirán ampliamente y que se necesita manejar activamente. Esto se aplica a organizaciones locales, que necesitan ser equipadas para proveer servicios a un rango más amplio de residentes. Algunas ciudades, ejemplificadas por Groningen o Leuven, han tomado un abordaje más estratégico y colaborativo. Estas estrategias requieren de financiamiento sólido y a largo plazo, y la construcción de capacidad, más que proyectos singulares aquí y allá. Más aun, las ciudades son inteligentes al codesarrollar una visión integrada sobre la internacionalización que va más allá de la migración, tomando en cuenta no sólo el nivel local, sino también los regionales, nacionales y supranacionales.

Finalmente, la internacionalización de la educación superior pueda exitosamente unir a ciudades y universidades alrededor de grandes desafíos sociales. Algunas alianzas de universidades europeas están liderando el camino, desarrollando los programas en los que los estudiantes trabajan en desafíos sociales con las partes interesadas de la ciudad en diferentes contextos urbanos, liderando a un rico aprendizaje y experiencia de intercambio para los estudiantes, al igual que un valioso aporte para las ciudades. ▲

Segundo, la internacionalización no se trata sólo de facilitar la vida diaria de estudiantes internacionales y otros migrantes cualificados.

Xiaojie Li es estudiante de Willem van Winden es profesor de innovación económica, en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Amsterdam, Países Bajos. Email: w.van.winden@hva.nl.

Marian Counihan es filósofa de estudios urbanos y migratorios y profesora en la Universidad de Groningen, Países Bajos. Email: m.e.counihan@rug.nl.

*Este artículo se basa en M. Counihan y W. van Winden (Eds) *Ciudades para el talento: buenas prácticas para la internacionalización de ciudades medianas europeas*, University of Groningen Press. El libro se puede descargar aquí: <https://books.ugp.rug.nl/index.php/ugp/catalog/book/94>*

¿Para qué sirve un PhD?

Cláudia S. Sarrico

Resumen

Cada vez más personas están obteniendo doctorados. Este crecimiento está siendo llevado por políticas de gobierno, cambios en el trabajo académico, la demanda por investigadores doctorales, credencialismo y la importación de talentos internacionales. No hay espacio en la carrera académica tradicional para quienes tienen doctorados. Mucho se han convertido en “permadoocs”, manteniéndose en la precariedad académica; otros deben transicionar a trabajos fuera de la academia. La educación doctoral necesita cambiar para preparar mejor a sus graduados para carreras diversas.

El nivel de logro de doctorado ha crecido rápidamente en economías de altos ingresos y, más recientemente, en aquellas de bajos ingresos también. En 2019, el promedio de gente entre 25-64 años con doctorados en la OCDE era de alrededor 1%. Si la tendencia continúa, 2.3% de los jóvenes adultos de hoy entrará a un programa de doctorado en algún momento de sus vidas. ¿Por qué sucede esta expansión y para qué sirve un doctorado hoy?

La cantidad de personas con doctorado ha crecido rápidamente

Preocupaciones sobre la cantidad de doctorados datan desde principios de los 80 en Estados Unidos, pero esta preocupación no ha impedido el crecimiento. Esta continua expansión ha creado la pregunta del retorno de la inversión en el doctorado para los individuos y la sociedad.

La expansión del doctorado sigue a la expansión general de la educación superior de una búsqueda de élite a una búsqueda masiva, como discutió Martin Trow en los 70, y la generalización de sistemas de educación superior de alta participación en todo el mundo.

La expansión de la educación doctoral, cuyo objetivo primario era entrenar a la gente para conducir investigaciones es un fenómeno bien establecido en países de la OCDE, donde la actividad investigativa estaba tradicionalmente concentrada, pero hoy la capacidad de investigación se ha expandido a más países, con el notable ascenso de China.

Los números son reveladores. De acuerdo con el Banco Mundial, en 2020, sólo 36 países tenían niveles de logro doctoral sobre el 0.6% de la población, como sólo unos pocos fuera de la OCDE. En la OCDE, el número de nuevos doctorados fue prácticamente doblado en las últimas dos décadas antes de 2017 (de 140.000 a 276.800). Para comparar, el gasto bruto doméstico en I&D creció sólo 18% durante 2000-2020. Esto significa que muchos doctorados no estarán involucrados en actividades de investigación.

El crecimiento en nivel de logro de doctorados es mucho más rápido que el logro en educación terciaria general. Entre 2014 y 2019, en la OCDE, la educación doctoral creció en 25% (0.93 a 1.16%), mientras que la educación terciaria creció en un 12.7% (33.65% a 37.90%)

¿Por qué se entregan tantos doctorados?

Los gobiernos han fomentado la producción de más doctorados con la esperanza de desarrollar economías del conocimiento para fomentar el crecimiento y la prosperidad. El financiamiento premia a las instituciones directamente por producir más doctorados, más posiciones postdoctorales, e indirectamente por las publicaciones y citas en las que ellos son instrumentales a la hora de producir. Muchos de los fondos adicionales de investigación están disponibles para proyectos a plazo fijo empleando a investigadores postdoctorales en contratos a plazo fijo. La expansión de la educación doctoral asegura una constante oferta de estas posiciones postdoctorales.

Una mayor disponibilidad de financiamiento para la investigación también ha generado demanda por una carrera académica para graduados universitarios, especialmente aquellos con “interés por la ciencia”. En algunos campos, estos doctorados también son valorados fuera de la academia, por empleadores que aprecian sus competencias técnicas transferibles. Esto es más posible en ecosistemas científicos, donde hay cooperación entre las universidades y el mundo exterior, y donde la intensidad tecnológica de los negocios y el grado de desarrollo de la economía son altos.

Algunos individuos pueden también estar utilizando el PhD para diferenciarse a sí mismos en mercado saturados para graduados en sistemas de educación superior de alta participación. Este credencialismo es más probable que suceda en áreas profesionales como los negocios, la administración pública, y la salud, y se trata más bien de incrementar el estatus de una persona que de dar una respuesta a las necesidades del mercado laboral. Discutiblemente, algunos de estos “doctorados profesionales” no cumplen con la definición tradicional y aceptada internacionalmente de un PhD: el resultado de un trabajo de investigación original y sustancial. En los Estados Unidos, la Fundación Nacional de la Ciencia en su encuesta de Doctorados usa una definición más estricta de “doctorado de investigación”, que la del Sistema de Datos Integrados de Educación

Postsecundaria, y pocos programas de EdD (doctorado en educación) y DBA (doctorado en administración de negocios) cumplen con el estándar.

Otro ejemplo extremo de credencialismo se ha demostrado con varias figuras públicas, a menudo políticos, perdiendo sus doctorados por plagio. Esto demuestra que la búsqueda de conocimiento no era su meta. En lugar de esto, usaron el doctorado para impulsar su carrera y estatus social.

La importación de talentos es otro de los mayores conductores en la producción de doctorados. Más de uno por cada cinco estudiantes de doctorado en la OCDE son estudiantes internacionales (en comparación a 4% en las licenciaturas). En muchos países, el inglés se ha convertido en la *lingua franca* de este nivel para atraer a los mejores talentos extranjeros, incluyendo fuera del mundo angloparlante. Muchos países dependen de estos migrantes para alimentar sus sistemas de investigación.

¿Qué pasa con los doctorados después de la graduación?

Aunque muchos lo intentarán, la mayoría de los doctorados no lograrán entrar a la profesión académica tradicional, convirtiéndose en “permadoc” por un largo tiempo, tomando una serie de trabajo a plazo fijo antes de transicionar a un trabajo fuera de la academia, algunos en investigación, la mayoría en actividades no investigativas

La inseguridad siempre ha caracterizado a las etapas tempranas de la carrera académica, pero con el crecimiento en el número de doctorados, las cohortes más jóvenes tienen menos éxito en transicionar a un contrato indefinido dentro de la academia. Aquellos que lo hacen deben moverse geográficamente y confiar en sí mismos, dedicar mucha energía a la investigación y a crear redes, y estar preparados para soportar un largo período de precariedad.

La precariedad genera serios problemas de equidad, diversidad e inclusión, ya que aquellos de trasfondos privilegiados tienen menos posibilidad de ser disuadidos por ella. En cuanto a las mujeres, están ahora a la par en la mayoría de los campos de educación doctoral. Pero siguen estando subrepresentadas en posiciones titulares, en las posiciones más altas en la carrera académica, y en campos que ofrecen mejores oportunidades fuera de la academia, como la ingeniería. La movilidad internacional requerida para una carrera académica es otro disuasor que enfrentan las mujeres, especialmente aquellas con hijos.

El peligro para la academia es que ya no atrae ni retiene a los más talentosos, ya que los trabajos más allá de la academia ofrecen contratos indefinidos antes, al igual que mejores sueldos y prospectos de progresión laboral. Y aunque las recompensas intelectuales son consideradas mejores en la academia, los doctorados en otros trabajos tienden a estar satisfechos con su situación. La academia debe ofrecer mejores condiciones laborales, o la calidad de la ciencia sufrirá. Hay evidencia anecdótica de que, en algunos campos, las posiciones postdoctorales están siendo más difíciles de llenar.

Más aun, si se sigue produciendo doctorados en cantidades que el mundo académico no puede absorber, entonces la educación doctoral debe preparar mejores candidatos para opciones diversas de carreras en la educación superior, los negocios, gobierno, el sector privado sin fines de lucro y el autoempleo.

¿Qué significa esto para la educación doctoral?

El crecimiento en la educación doctoral ha resultado en programas de estudios más formales, estructurados y regulados. También ha traído estrategias más diversas, balanceando la tensión entre el doctorado tradicional en investigación disciplinaria con la necesidad de preparar a los candidatos doctorales para trabajos productivos más allá de la academia.

Preocupaciones sobre el valor del doctorado más allá de la academia son comunes a todas las disciplinas. Nuevos programas colaborativos de PhD en ambientes de cotrabajo han emergido con instituciones públicas y privadas. Se supone que tienen el mismo estatus que los doctorados tradicionales, se siguen considerando “doctorados de investigación”, pero buscan conocimiento aplicado más que teórico. Exigen nuevas demandas de ambas partes, con diferentes culturas y prioridades. También generan preguntas sobre la integridad académica y libertad en acuerdos colaborativos, que deben ser examinadas.

Los candidatos doctorales también se han vuelto más diversos. Algunos no vienen directamente de estudios anteriores, son mayores y tienen experiencia profesional. Esto significa que un modelo único de educación doctoral no cumple su propósito y una diversidad de ofertas se hace necesaria.

La educación doctoral necesita preparar a su graduados para trabajos fuera de la academia, pero también para requerimientos académicos más amplios, como la investigación, educación, compromiso social, tareas de liderazgo y administración, es decir, carreras más diversas dentro y fuera de la academia. ▲

Aunque muchos lo intentarán, la mayoría de los doctorados no lograrán entrar a la profesión académica tradicional, convirtiéndose en “permadoc” por un largo tiempo.

Cláudia S. Sarrico es profesora de administración en la Escuela de Economía y Administración, Universidad de Minho y CIPES (Centro para Investigación de Políticas de Educación Superior), Portugal. Email: c.s.sarrico@eeg.uminho.pt.

Repensando la educación terciaria en África: reforma e implementación de políticas

Resumen

La necesidad de responder a los problemas educacionales no abordados del pasado y a nuevas realidades tales como la equidad, calidad y relevancia, empleabilidad y digitalización se está convirtiendo en un componente de estrategias de desarrollo nacional y reformad de políticas en el sector de educación terciaria en África. Este artículo explora la necesidad de aprender de debilidades del pasado y entendiendo la naturaleza de demandas en evolución, que es clave para preparar el sistema de educación superior africano para un futuro complejo y desafiante.

Wondwosen Tamrat

África ha demostrado un crecimiento económico considerable durante la última década y media, con la mitad de las economías de crecimiento más rápido ubicadas en el continente. Sin embargo, el crecimiento no se ha traducido en empleos suficientes para la creciente población joven. Crear trabajos para los 10-12 millones de jóvenes dejando los distintos niveles del sistema de educación se ha convertido en una tediosa tarea para muchos países africanos.

La necesidad de enfocarse en las habilidades y creación de empleo

A diferencia de lo que sucedía en el pasado, obtener empleo le toma años a los graduados jóvenes. El desfase de las habilidades y un bajo porcentajes de graduados en ciencias e ingeniería son comunes. La consiguiente frustración ha llevado a baja autoestima, desesperación, migración permanente en busca de mejores posibilidades y mayores tasas de crimen, presentando un serio problema para la cohesión social y la estabilidad nacional.

Como consecuencia, la adquisición de las habilidades relevantes y la creación de empleo están inevitablemente convirtiéndose en componentes de las estrategias nacionales de desarrollo y las reformas de políticas públicas de reformas del sector de la educación terciaria. Esto se refleja en las estrategias de desarrollo de las habilidades que los gobiernos individuales están desarrollando y en iniciativas regionales como la Estrategia TVET Continental y la Estrategia Continental de Educación para África 2016-2025, desarrollada por la Unión Africana (TVET significa educación y entrenamiento técnico-vocacional, por las siglas en inglés). Se espera que los gobiernos africanos aborden la necesidad de un sistema terciario apropiado que sea relevante para las necesidades del mercado laboral y que puedan reducir el desempleo creciente en todo el continente.

Se espera que la población africana crezca de 1.4 millardos actuales a 2.5 millardos en 2050 y 4.3 millardos para 2100. Los estimados 364 millones entre 15 y 35 ofrecen una inmensa oportunidad y desafíos para invertir en el sector terciario, que es clave para el desarrollo económico a través del desarrollo del capital humano y la creación/difusión de conocimientos. Actualmente, 9.4% de la cohorte etaria relevante en África Subsahariana acceden a la educación terciaria, en comparación con el promedio global de alrededor de 38%. La región gasta un 21% del gasto gubernamental en educación en la educación terciaria, 27% en educación secundaria y un 43% en educación primaria.

Responder a las necesidades en evolución de los jóvenes para la educación terciaria requerirá un esfuerzo hercúleo de los gobiernos, instituciones y otras partes interesadas. La historia de reformas a las políticas públicas en este subsector está, sin embargo, repleta de altibajos, ideas equivocadas, e influencias poco saludables que afectan a las presuposiciones y direcciones establecidas por los gobiernos nacionales. Aprender de las debilidades del pasado y entendiendo la naturaleza de las demandas en evolución es clave para entender al sistema de educación superior africana para un futuro complejo y desafiante.

Influencias y lecciones del pasado

La historia colonial de África es conocida por sus múltiples daños, incluyendo la alienación de la juventud de sus raíces históricas, culturales, religiosas y lingüísticas. El impacto del colonialismo todavía es evidente en las tendencias y dependencias isomórficas de las instituciones de educación superior africana (IES) hacia instituciones de sus antiguos colonizadores.

Durante el período de posindependencia de los 60 y 70, las IES africanas asumieron las grandes responsabilidades de construcción nacional, fomentando el crecimiento económico y africanizando el sistema, pero su éxito fue limitado. Durante los 80 y durante los 90, desafíos adicionales demográficos, sociopolíticos y económicos redu-

ieron el ingreso gubernamental, resultando en sistemas ineficiente de gobierno y administración, infraestructura pobre, calidad en decadencia, y una pobre producción de investigación. Estos desafíos fueron exacerbados por políticas públicas prescritas por donantes influyentes como el Banco Mundial, que, entre otras medidas, redujo el énfasis en la educación superior en favor de la educación primaria, promovió la privatización y mercantilización dentro de un sistema mayormente público, y diversificó las estrategias de financiamiento, que incluía estrategias de compartición de gastos. Muchas de estas prescripciones no estaban alineadas con las necesidades y realidades africanas, llevando a una serie de repercusiones.

El volver a enfatizar la educación superior africana desde mediados de los 90 está empujando a las instituciones terciarias africanas a reposicionarse a sí mismas como motores del crecimiento y desarrollo económico. Además de acciones gubernamentales discretas, África se ha embarcado en varios compromisos e iniciativas regionales y globales que fomentan la recuperación y revitalización de su sistema de educación terciario. La necesidad actual de reformas a las políticas públicas sigue siendo llevada por temas viejos y emergentes incluyendo la empleabilidad, digitalización, calidad y relevancia, y equidad y desigualdad.

Digitalización

África necesita beneficiarse del uso de las tecnologías digitales, a menudo descritas como el cambio más rápido de paradigmas jamás visto en educación. Hay una necesidad urgente por invertir y modernizar la infraestructura digital, que está impidiendo el acceso confiable a internet. Los costos exorbitantes, una falta de habilidad y consciencia y la aceptación cultural también son barreras claves que deben ser abordadas.

Las instituciones necesitan incrustar la transformación digital en sus planes estratégicos, estructuras organizacionales, y procesos operativos. Sin un cambio de políticas, prácticas y perspectivas, no será posible abordar los futuros desafíos de la digitalización.

Equidad y desigualdad

A pesar de las ganancias importantes en el nivel primario, la matrícula terciaria en África está muy por detrás del resto del mundo. El sistema de educación terciaria del continente se caracteriza no sólo por la menor tasa de participación, sino también por su considerable fracaso en abordar la cuestión del acceso equitativo para estudiantes de grupos de menores ingresos, mujeres, y estudiantes con discapacidad o refugiados.

Mientras los países debieran mejorar sus política hacia crecimiento inclusivo, las instituciones terciarias africanas deben igualmente hacer de temas como equidad y la desigualdad sus prioridades principales para promover la cohesión social y el crecimiento mutuo.

Calidad y relevancia

La educación terciaria en África se enfrenta a severas restricciones de su calidad general y desempeño. La creciente población estudiantil han sido un factor importante en contribuir al deterioro en la calidad de la educación superior. La relevancia de los programas sigue siendo problemática, como es evidente en los fracasos de vincular la TVET y la educación superior con el desarrollo socioeconómico, y los persistentes desfases entre la educación terciaria y las exigencias del mercado laboral.

El porcentaje promedio de académicos con doctorados en las instituciones de educación superior públicas en África es menos del 20%. Los profesores titulares son pocos y se retiran rápidamente. Los bajos salarios de los docentes, la falta de financiamiento y equipos para investigación, al igual que una limitada autonomía institucional llevan a muchos escolares a abandonar sus países por campos más verdes.

Mejorar la calidad de los graduados implica crear ambientes favorables de aprendizaje y trabajo, fortaleciendo a las infraestructuras existentes, y desarrollando sistemas formales de aseguramiento de la calidad para mejorar las nuevas iniciativas en el área.

Conclusión

El sistema de educación terciaria en África provee oportunidades para traducir el crecimiento poblacional del continente a un dividendo demográfico. El sector es a menudo considerado clave en la erradicación de la pobreza, el desarrollo tecnológico y la cohesión social y política. La Declaración y el Plan de Acción de la Primera Cumbre de Educación Superior Africana realizada en Dakar, Senegal, en marzo de 2015, imagina el paisaje de la educación superior africana para 2050 como un sistema mejorado y a la par con el resto del mundo. Se asume que esto se logrará a través de un creciente acceso, creando un sistema financieramente sustentable, eficiente y globalmente competitivo; un sistema integral caracterizado por la diversificación, diferenciación, armo-

Responder a las necesidades en evolución de los jóvenes para la educación terciaria requerirá un esfuerzo hercúleo de los gobiernos, instituciones y otras partes interesadas.

Wondwosen Tamrat es profesor asociado, president fundador de la Universidad de St. Mary en Etiopía, y afiliado PROPHE. Es director administrativo de la Red Internacional de Educación Superior en África y coordina el subgrupo de educación privada de la Estrategia Continental de Educación en África (ECEA) de la Unión Africana. Email: wondwosentamrat@gmail.com or preswond@smuc.edu.et.

nización, relevancia, flexibilidad y resiliencia, y capaz de producir graduados altamente calificados, innovadores, empleables, éticos y con mentalidad cívica.

A la vista de estas aspiraciones, el proceso de crear políticas debe proveer lo suficiente para repensar sobre la receptividad del sector terciario para los desafíos actuales y realidades emergentes. Las instituciones de educación terciaria africanas deberían en especial justificar su relevancia para la economía y las demandas de la sociedad y las comunidades locales. Especial atención se debe prestar a los factores que inhiben la transición de las políticas a los resultados deseados, ya que esto es un serio obstáculo en todo el continente, y crítico para abordar los inmensos desafíos y realidades en evolución dentro del sector de educación terciaria. ▲

La transformación de los sistemas de educación post soviéticos

Dana Abdrasheva y Emma Sabzalieva

Resumen

En el futuro, la educación superior estará centrada en los estudiantes y estará al servicio de la sociedad, de acuerdo con la investigación global sobre el futuro de la educación superior dirigidos por el Instituto Internacional de Educación Superior de la UNESCO (UNESCO IIES) en 2021-2022. Este artículo se enfoca en las implicaciones de estos descubrimientos en el espacio post soviético, donde estas transformaciones que no son la realidad hoy en día.

Conducido dentro del marco general de la Iniciativa por el Futuro de la Educación de la UNESCO, un reciente proyecto de investigación de UNESCO IIES estudió los caminos futuros para el desarrollo de la educación superior. El proyecto de dos años fue informado por asesorías con 25 expertos en educación superior en 22 países, una encuesta pública completada por 1.199 individuos en 97 países, y talleres con 150 jóvenes en 43 países. Aunque no hay una única ruta para lograr una mejor educación superior para todos, dos de los aspectos claves descubiertos en esta investigación apoyan un escenario futuro que por un lado estará centrado en los estudiantes, y por el otro, estará al servicio de la sociedad.

Este artículo discute las transformaciones que necesitan tener lugar para que estos dos cambios clave se vuelvan una realidad en el espacio post soviético, una región donde la huella de la Unión Soviética en la educación superior sigue siendo evidente, más de tres décadas después de su colapso.

La Unión Soviética fue un enorme estado con múltiples contextos culturales, socioeconómicos y políticos que llevaron a una estructura de gobierno con el comando central y una ideología dominante. Estos principios compartidos de gobierno vertical y el gobierno de una persona fueron integrados en el contenido de la educación, resultando en una organización del conocimiento donde el profesor era una autoridad incuestionable. Las rígidas líneas de reporte a las autoridades dejaron poco espacio para relacionarse con la sociedad, porque la educación superior principalmente cumplía con expectativas jerárquicas.

¿Puede el autoritarismo pedagógico dar espacio a centrar a los estudiantes?

La educación soviética está formada por las ideas de comunismo. El estado dependía de la incuestionable autoridad del profesor para promover estas ideas entre la sociedad. Para las autoridades estatales, los profesores eran un medio para asegurar la expansión de las ideas comunistas, aula tras aula. Los países postsoviéticos heredaron este sistema centrado en profesores firmemente establecido, donde el educador es la fuente clave de información.

Por contraste, participantes de todo el mundo en la encuesta pública de UNESCO IIES comentaron la necesidad de poner a los estudiantes, no a los profesores, al centro, y de reflejar una diversidad de opiniones en el aula de educación superior. Los participantes explicaron que el centrar a los estudiantes los hace cocreadores de su

propio aprendizaje, permitiéndoles desarrollar sus propias trayectorias dependiendo de sus expectativas personalizadas.

Este descubrimiento resonó entre los participantes de los países postsoviéticos. Como un participante de Tayikistán señaló, la educación superior en 2050 podría ser “flexible y menos estandarizada”, con un participante de Kazajistán añadiendo que en general, la educación superior podría ser “más inclusiva, basada en distintas metodologías educativas.”

La educación superior centrada en los estudiantes, en el futuro, haría de la educación superior algo más relevante para el mundo laboral y el bienestar individual y social. Como una respuesta rusa a la consulta pública señaló: “espero que la educación superior provea no sólo conocimiento teórico, sino que, más, ayude a los estudiantes a adquirir experiencia práctica.”

En los últimos 30 años, con la deslegitimización de la ideología comunista y el desdoblamiento de trayectorias independientes en economía y política en países postsoviéticos, movimientos graduales hacia abordajes más centrados en los estudiantes para la educación superior se han observado, y bolsillos de innovación y creatividad han florecido. Sin embargo, no hay indicación de que esta transformación sistémica haya tenido lugar: en general, el poder y la autoridad dentro y más allá del aula siguen siendo jerárquicos.

Sistemas de educación superior involucrados socialmente

Las respuestas a la encuesta pública de UNESCO IEES reconocieron la responsabilidad de la educación superior, su significancia dentro de los contextos locales y su función global mayor de contribuir al conocimiento. En el futuro, señalaron los participantes, las instituciones de educación superior debieran convertirse en centros para la producción de conocimiento apoyados a nivel local, nacional y global a través de esfuerzos activos por satisfacer las necesidades locales.

Un constructo así choca contra el sistema soviético, para el cual el propósito establecido de la educación era servir a la economía como se delineaba con las expectativas del gobierno central. Los lazos con las comunidades, como entendía la “tercera misión” de la educación superior, no eran prioridad. Esto se reflejaba, por ejemplo, en un currículo altamente estandarizado, a través del cual estudiantes de toda la Unión Soviética aprendían el mismo contenido, a pesar de las enormes diferencias sociales.

Sin embargo, las respuestas a la encuesta del espacio post soviético expresaban esperanza en que la educación superior pudiera tener mayores beneficios en el futuro al mirar a los contextos locales y generales; como propuso un participante de Kazajistán “incrementando su rol en el desarrollo de la sociedad local, haciendo crecer el impacto de la investigación y proyectos para el beneficio de todos; fortaleciendo más la cooperación internacional entre instituciones de educación superior.” Un mayor compromiso con las comunidades tendría también una orientación doméstica, como señaló una respuesta de Kirguistán, quien señaló que “la educación superior debería contener los conceptos que sobrepasen la situación actual de tensión social.”

Para hacer esto, la educación superior necesitaría ser un “lugar de debate libre y curiosidad académica,” de acuerdo con otro participante de Kazajistán y ser “completamente autónoma del Ministerio de Educación”, en las palabras de un participante de Tayikistán. Como la investigación fue conducida antes de la invasión rusa a Ucrania, también incluimos las respuestas de un participante ruso, que agudamente señaló el rol de la educación superior en “traspasar ideas de trato humanitario [e] igualdad sin importar raza [u] origen.”

Conclusiones

Más de 30 años han pasado desde el colapso de la Unión Soviética, sin embargo la mayoría de los sistemas de educación superior en el espacio postsoviético siguen siendo caracterizados por un alto grado de centralización y control. La libertad académica está limitada, los estudiantes tienen opciones cerradas de cursos y abundan los reclamos sobre un desfase entre lo que se enseña y lo que la sociedad necesita. Porque los estudiantes son vistos como consumidores silenciosos en lugar de participantes activos en el aprendizaje, pierden su habilidad para conectar realidades externas y el proceso de aprendizaje.

Dada esta realidad, las llamadas a un abordaje más centrado en los estudiantes y un mayor compromiso con las comunidades (sin importar la raíz de esto) claramente demuestra un deseo por mejorar las experiencias humanas, al mirar colectivamente al 2050 y más allá. En una región donde los desafíos geográficos tienen un impacto global, se vuelve más urgente para los sistemas de educación superior el buscar maneras de incorporar estos mensajes y responder a las esperanzas de la gente por un futuro mejor. ▲

Más de 30 años han pasado desde el colapso de la Unión Soviética, sin embargo la mayoría de los sistemas de educación superior en el espacio postsoviético siguen siendo caracterizados por un alto grado de centralización y control.

Dana Abdrasheva es miembro, y Emma Sabzalieva es directora de investigación y previsión en UNESCO IEES. Emails: d.abdrasheva@unesco.org y e.sabzalieva@unesco.org.

Este artículo fue escrito en relación a la conferencia Nueva generación: reflexiones y perspectivas futuras sobre la educación superior en la ex Unión Soviética, organizada por UNESCO IEES y la Escuela Superior de Economía de la Universidad Nacional de Investigación (Moscú) el 14 y 15 de febrero de 2022.

Treinta años de transformaciones en la educación superior post soviética: resultados y lecciones

Anna Smolentseva

Resumen

Este artículo ofrece una vista general de las transformaciones de la educación superior en 15 países post soviéticos desde 1991. Las transformaciones post soviéticas fueron parte del cambio global que priorizó los bienes y valores individuales sobre la acción política. Las transformaciones neoliberales han contribuido a las desigualdades sociales en sociedades post soviéticas y sistemas de educación superior. La comodificación del conocimiento han llevado a la erosión de su valor intrínseco.

Después de que Rusia empezó una guerra completa en Ucrania, fue obvio que debíamos reflexionar más sobre la naturaleza, resultados y lecciones de las transformaciones postsoviéticas. La educación superior es sólo parte de la imagen, no explica todo, ni funciona independientemente de otras instituciones políticas y sociales. Pero ya que lidia con conocimiento, normas y valores sociales, y valor social, sus contribuciones a la sociedad son importantes de entender. Este artículo discute los principales desarrollos en la educación superior en el período postsoviético y cómo, a pesar del crecimiento en participación de los 15 países de la región, estos desarrollos han limitado la potencial contribución de la educación superior en sociedades postsoviéticas.

Negación de lo soviético y avance de lo neoliberal

El ascenso global del neoliberalismo y el desmantelamiento gradual del sistema soviético empezaron a aproximadamente el mismo tiempo, en los 80. El liderazgo tardío soviético intentó revivir el socialismo utilizando la liberalización política y económica y mecanismos de mercado. Las reformas neoliberales postsoviéticas fueron construidas sobre ese legado soviético tardío.

Después de la disolución de la Unión Soviética en 1991, el pasado socialista fue rechazado como un “experimento trágico”, un camino sin salida alejándose del desarrollo “normal”. Con él, las ideas del bien común en la sociedad se vinieron abajo también. En lugar de esto, aparecieron individuos neoliberales, trabajando para sí mismos y sus familias, enfocándose en sí mismos, tomando decisiones libres de consumo, invirtiendo en su educación superior y eligiendo su educación superior y su camino laboral basado en resultados percibidos para el mercado laboral. Una reducción del financiamiento público, mecanismos de mercado, y la competencia eran parte del modelo neoliberal que fue implementado en varios niveles en la mayoría de los países postsoviéticos. Las reformas en la educación superior sucedieron junto a otras reformas socioeconómicas que tuvieron altos costos humanos y fueron asociadas a turbulencia política y conflictos militares.

Transformaciones a nivel de sistema

Treinta años de transformación en países postsoviéticos han creado 15 sistemas nacionales formalmente diferentes de educación superior. Estos 15 sistemas evolucionaron del mismo modelo soviético, que restringía el número de sectores institucionales y sus aspiraciones reputacionales. Liberando los mercados posicionales basados en el mercado en los 90 ayudó a fortalecer las ventajas de estas instituciones educativas que ya eran fuertes, y a incrementar la brecha entre instituciones de alta y baja categoría. En ese sentido (en términos de estratificación institucional), los sistemas postsoviéticos son comparables a otros sistemas mercantilizados.

El estado siguió marcando las diferencias, tanto vertical como horizontalmente: sistemas institucionales de clasificación; sistemas de títulos; rango de proveedores; rankings institucionales; subordinación sectorial; financiamiento basado en el desempeño; y la clasificación de estudiantes basado en un examen de admisión nacional y otros medios. Mantener o reducir las jerarquías del sistema fue una decisión política, y como muchos países rechazaron el ideal igualitario soviético, no había un compromiso en las políticas públicas para superar las desigualdades sociales. En unos pocos países, las tasas de participación y el involucramiento de las mujeres en la educación superior bajaron en comparación con el período soviético.

Transformaciones a nivel institucional

La mercantilización tuvo lugar generalmente dentro del sector público dominante y contribuyó a las desigualdades sistémicas, no sólo al nivel institucional, sino también al nivel intrainstitucional. El llamado sistema de aranceles de doble camino divide la matrícula en cada institución pública en segmentos financiados estatal o privadamente. El cambio de la educación superior soviética gratis a una basada en aranceles tiene sus bases en el período soviético tardío. Esto ayuda a explicar por qué el mismo modelo se adoptó en todos los 15 países. En 13 países, la mitad o más de la población estudiantil pagan aranceles (en Armenia, Georgia y la República de Kirguistán, el porcentaje de estudiantes que pagan arancel es más de un 80%). Los otros estudiantes en el sector público reciben una educación financiada públicamente. A diferencia de todos los otros modelos de financiamiento internacionales, el sistema no aplica las mismas reglas a todos los estudiantes, manteniendo estándares dobles de valor social (mérito/dinero).

Aunque el dinero es decisivo, legitima y fomenta la desigualdad. Es característico de sociedades postsoviéticas el que el sistema casi nunca es cuestionado. Reproduce una división cultural entre los valores soviéticos de la educación superior como un bien común y su compromiso con la igualdad, y las ideas postsoviéticas sobre la educación superior como un bien privado, una decisión de consumo y desigualdad normalizada. Pero donde sea que el estado interviene, puede reducir la desigualdad inherente, como en Estonia, donde el sistema de pagos doble fue cancelado en 2012 para estudiantes con progreso normal.

Los propósitos de la educación superior

Las reformas liberales están en la base de reenfocar la educación superior hacia las necesidades y resultados del mercado laboral. Para sistemas postsoviéticos, esta “vocacionalización” fue más fácil de adoptar porque hacia eco a la orientación soviética hacia las necesidades de la economía nacional. El sistema soviético vio a la educación superior como un instrumento de desarrollo social y económico, para entrenar a grupos para la economía nacional y para formar un nuevo individuo para el bien común del socialismo, una sociedad igualitaria libre de explotación.

La Perestroika, que intentó sobrepasar los sesgos soviéticos, destacó el valor intrínseco de la educación superior como un completo desarrollo de la personalidad, priorizando los propósitos humanistas de la educación. Basada en la teoría de capital humano y el imaginario neoliberal, la educación superior post soviéticas redujo la educación superior a un instrumento de desarrollo económico. Se enfocaba en el mercado laboral y la empleabilidad, pero esta vez por el bien del individuo, no del colectivo.

Comodificación del conocimiento

Quizás mas importantemente, la mercantilización afectó al centro de la educación superior: el conocimiento, que perdió su valor intrínseco. El conocimiento se volvió un “commodity”, que podía tomar distintas formas. En una situación de desfinanciamiento, descrita como “diversificación de fuentes de financiamiento” todo lo que podía hacer la educación superior era vender “conocimiento”. Aquí, el modelo de la “universidad emprendedora” era muy útil para asegurar que el estado no tuviera nada que hacer y las instituciones tuvieran que reunir fondos por sí mismas, lo que hicieron. La primera forma de conocimiento que se vendieron fueron los títulos de educación superior, que fue facilitada por el modelo de arancel de doble camino.

Dando acceso a cambio de pagos para aquellos no tenían el desempeño suficiente en el examen nacional legítimo la no-excelencia en la educación superior. Contribuyó al entendimiento de que la educación superior sólo era un producto para vender, sin valor intrínseco, en lugar de demostrar un triunfo de la libertad de elección individual. Para la profesión académica, menoscabada por décadas de bajos salarios, empleo inseguro, falta de estatus social y estratificación, la comodificación del conocimiento resultó en la erosión del centro académico de la educación superior. Esto llevó a la priorización del conocimiento aplicado, investigación aplicada, y trabajo de asesoría, para complementar el bajo financiamiento público.

La comodificación también facilitó el desarrollo de un mercado a gran escala en papers académicos construidos, incluyendo tesis doctorales, ensayos, y artículos académicos. Todo está a la venta. Los valores y la libertad académicos nunca han sido fuertes y no han recibido ningún apoyo en el período post soviético, siendo todavía más socavada por presiones políticas externas.

La mercantilización tuvo lugar generalmente dentro del sector público dominante y contribuyó a las desigualdades sistémicas, no sólo al nivel institucional, sino también al nivel intrainstitucional.

Anna Smolentseva es una estudiante de doctorado en el Departamento de Sociología en la Universidad de Cambridge, RU. Email: asmolentseva@yahoo.com.

Este artículo fue escrito en relación con la conferencia: Nueva generación: reflexiones y perspectivas futuras en la educación superior en la ex Unión Soviética, organizada por UNESCO IEES y la Escuela Superior de Economía en la Universidad Nacional de Investigación (Moscú) el 14 y 15 de febrero de 2022.

Resumen

La integración en la economía global del conocimiento a través de la internacionalización se creía que sería un factor importante en la transformación de sistemas de educación superior en el espacio post soviético. La transición y transformación fueron paradigmas importantes a través de los cuales analizamos los desarrollos en educación superior. En lugar de esto, fuimos testigos de la emergencia de dos culturas investigativas paralelas. El problema de la publicación predatoria nos ayuda a ver este fenómeno más claramente. La publicación predatoria se está transformando en una cultura que se perpetúa a sí misma.

La contribución de la educación superior a la Sociedad y sus limitaciones

La parte amarga de la experiencia post soviética es que la naturaleza y las implicaciones de la mercantilización y comodificación de la educación superior no eran del todo desconocidas al principio de las reformas; esto era discutido en la literatura internacional. Las transformaciones postsoviéticas fueron parte del cambio global que priorizó los bienes y valores individuales sobre bienes y valores colectivos, y un orden económico natural y espontáneo por sobre la acción política.

Mientras la educación superior se expandió durante los últimos 30 años y vimos unos buenos ejemplos institucionales del desarrollo de la educación superior, las contribuciones de la educación superior a la sociedad sólo pueden ser consideradas exitosas y se realizan en un nivel sistémico y global. Esto no ha sucedido. La competencia, un fetiché de la perspectiva neoliberal, divide y separa a los académicos, estudiantes, instituciones, sistemas nacionales, políticos estados y sociedades individuales de combinar sus esfuerzos para lograr metas comunes como la paz, lidiar con el cambio climático, manejar las pandemias, buscar la justicia y otros. Esto puede y debe cambiar. ▲

La crisis de publicación predatoria en el espacio post soviético

Ikboljon Qoraboyev

Estamos siendo testigos, más de 30 años después de la caída de la Unión Soviética, de lo que puede ser la emergencia y consolidación de dos culturas de investigación paralelas, donde lo viejo y lo nuevo parecen coexistir por más tiempo del que creemos. El tema de la publicación predatoria parece ayudarnos a ver este fenómeno de culturas de investigación paralelas más claramente.

Aunque es un problema global, la publicación predatoria está tomando una dimensión desproporcionada en países postsoviéticos, donde vemos una proliferación de máquinas de artículos operando a través de sitios web y, cada vez más, a través de aplicaciones de mensajería como Telegram. Más que ser sólo un problema temporal y parte de los “costos de transición”, la publicación predatoria se está convirtiendo en una cultura que se perpetúa a sí misma. Con la emergencia de herramientas basadas en la IA como ChatGPT, que ya se han utilizado para escribir artículos en revistas académicas o para pasar exámenes de leyes, el problema de la publicación predatoria en países de ingresos medios y bajos, incluyendo el espacio post soviético, sólo empeorará. Una de las características que ayudaban a discernir si un texto era o no predatorio era su baja calidad, “mal inglés”. Con ChatCPT, los emprendedores de la publicación predatorial ciertamente atraerá más a los investigadores que luchan por publicar artículos internacionalmente.

El ascenso de la publicación predatorial en el ex espacio soviético

Hay una preponderancia de medios de investigación de baja calidad (artículos publicados principalmente en revistas Q3 y Q4 en Scopus) en países postsoviéticos (ver: La imagen general: estudio bibliométrico de publicaciones académicas de países postsoviéticos). La publicación predatoria es un fenómeno global. Según *Natur*, las prácticas de publicación predatoria, incluyendo pagar por coautorías, se han tornado en una industria multimillonaria y se están expandiendo por el mundo. La publicación predatoria está tomando una dimensión excesiva y está teniendo un impacto importante en países postsoviéticos.

De acuerdo a Andrei Rostovtsev, el fundador de Dissernet, un famoso proyecto científico ruso que detecta y publicita casos de plagiarismo académico en Rusia, el giro hacia la publicación predatoria se ha vuelto común y sistemático después de que el objetivo de incrementar la producción de los académicos rusos en revistas académicas indexadas en Scopus y Web of Science fuera introducido en 2012. Miles de académicos rusos empezaron a publicar en revistas predatorias que siguen el modelo de “pagar por publicar lo que sea”. Usualmente, estos textos eran traducciones al inglés (usando traductores online) de artículos escritos por otros y a originalmente publicados en otros idiomas, con estos autores predatorios invitando a otros colegas a unirse como coautores para compartir los costos de publicación. Rostovtsev y sus colegas se refieren a este fenómeno como “una catástrofe que se ha convertido en una norma”. En 2021, un estudio de investigadores uzbekos descubrió que la introducción de una lógica de publicar o morir llevó a una situación en la que Uzbekistán lideraba la lista de países con los mayores índices de artículos publicados en revistas discontinuadas por Scopus; revistas que usualmente terminan siendo predatorias. Según Bulat Kenessov, professor en la Universidad Nacional de Kazajistán, la publicación predatoria empeoró durante 2022: Kazajistán ocupó el segundo lugar en términos de la cantidad de artículos académicos apareciendo en revistas académicas sospechosas que fueron discontinuadas de ser indexadas en la base de datos Scopus.

Publicación predatoria: ¿un fenómeno temporal asociado a la transición?

En este contexto, ¿deberíamos ver el ascenso de la publicación predatoria como un fenómeno temporal que viene necesariamente de la mano de la transición, y esperar que se desvanezca con la exitosa integración de investigadores postsoviéticos en el paisaje global de la investigación? Desde esta perspectiva, el incremento en publicaciones predatorias se explica por la falta de experiencia de los investigadores postsoviéticos en la publicación en revistas internacionales. Esta falta de experiencia se debe al aislamiento de la investigación soviética de la comunidad científica global. Las barreras lingüísticas también agravan el problema. Una mayoría absoluta de las revistas en WoS y Scopus se publican en inglés, mientras que el ruso sigue siendo la *lingua franca* en la región postsoviética, incluyendo a la educación superior.

Como resultado, investigadores en los países postsoviéticos necesitan tiempo y recursos para adquirir las habilidades de conocimiento necesarias y socialización para poder publicar en revistas internacionales de alta calidad. Durante este proceso, es normal que muchos investigadores se vean absorbidos por las redes de marketing de las publicaciones predatorias. Por tanto, las publicaciones predatorias pueden ser vistas como uno de los costos de la transición post soviética.

¿La publicación predatoria como una cultura persistente que se perpetúa a sí misma?

Otro abordaje es considerar la que la publicación predatoria es un fenómeno de larga data, que inevitablemente penetró en la región post soviética como resultado de su exposición a la globalización, y que ha sido abrazado por mucho tiempo y ampliamente practicado por actores locales.

La publicación predatoria, en combinación con otras formas de mala conducta académica (plagio, invención de datos, pagar por escribir artículos, etc.) es ampliamente utilizada para inflar la producción investigativa de los académicos, para ayudar a los individuos a obtener un doctorado que usarán como símbolo de estatus o para permitir a los docentes subir en las escaleras de la jerarquía académica. Por ejemplo, los títulos de doctorado son atractivos entre las elites políticas rusas como símbolo de estatus, lo que genera una presión para un gran número de burócratas, políticos y ejecutivos por buscar un doctorado (Abalkina & Libman, 2020).

El uso versátil de las publicaciones académicas y títulos en la sociedad postsoviética lleva a la emergencia de una industria sustancial de emprendedores especializados en la publicación predatoria. Estamos enfrentando una multiplicación de emprendedores en serie e intermediarios ofreciendo a los futuros autores y científicos autorías y coautorías en artículos publicados en revistas indexadas en bases de datos internacionales. Anna Albakina analizó el caso del “International Publisher”, una compañía ofreciendo a investigadores post soviéticos autorías en revistas indexadas en WoS y Scopus, estimando que las autorías falsas obtenidas mediante esta compañía en cientos, con unos ingresos de USD 6.5 millones en el período 2019-2021. Hay algunos canales de Telegram con nombres como “Wos-Scopus”, “International articles”, “Conferences, journals,” etc., ofreciendo a los autores oportunidades de publicar sus artículos en índices falsos. Aunque no estén indexados en Scopus, pueden servir también como métricas calificadas para obtener posiciones, títulos y promociones.

¿Deberíamos ver el ascenso de la publicación predatoria como un fenómeno temporal que viene necesariamente de la mano de la transición, y esperar que se desvanezca con la exitosa integración de investigadores postsoviéticos en el paisaje global de la investigación?

Ikboljon Qoraboyev es profesor asociado en la Escuela Internacional de Economía, Universidad de M. Narikbayev KAZGUU, Kazajistán. Email: i_qoraboyev@kazquu.kz.

Este artículo fue escrito en relación con la conferencia: Nueva generación: reflexiones y perspectivas futuras en la educación superior en la ex Unión Soviética, organizada por UNESCO IEES y la Escuela Superior de Economía en la Universidad Nacional de Investigación (Moscú) el 14 y 15 de febrero de 2022.

Desde esta perspectiva, la publicación predatoria debe ser vista como una parte de una cultura que se perpetúa a sí misma de mala conducta académica apoyada por una industria de publicación predatoria. La inclusión de objetivos cuantitativos en documentos regulatorios está creando cadenas específicas de oferta-demanda en donde la coautoría en artículos en revistas internacionales está monetizada, donde los costos van desde unos cientos hasta miles de dólares para artículos en Web of Science o Scopus, hasta unas docenas de dólares en artículos publicados en revistas online autoproclamadas como “internacionales” con falsos indicadores.

Conclusión

La prolongada transición en la investigación y la educación superior, 30 años después de la disolución de la Unión Europea, ha llevado a la emergencia de culturas de investigación paralelas. Por un lado, un número pequeño de investigadores, principalmente educados en Occidente, participan en proyectos colaborativos con contrapartes internacionales (mayormente occidentales). Este grupo de investigadores han tenido un mejor puntaje en términos de publicaciones internacionales de alta calidad. Por otro lado, un grupo mayor de investigadores, empujados de universidades e institutos de investigación locales, enfrentan una presión similar por publicar, pero carecen de los recursos, entrenamiento, y apoyo colaborativo para publicar en revistas internacionales decentes. En lugar de transformaciones reales, lo que estamos viendo son instituciones e investigadores adaptándose a nuevas realidades y presiones introducidas por la globalización, para sobrevivir al peligro de “publicar o morir”. ▲

Realismo y la educación superior india

Philip G. Altbach

Resumen

La educación superior india se está abriendo al mundo, pero hay muchos aspectos del Segundo sistema de educación superior más grande del mundo que necesitan ser comprendidos por la comunidad global. Un énfasis en la expansión ha impedido la emergencia de universidades de clase mundial. Ahora mismo, el nacionalismo hindú y la politización son fuerzas importantes para la India. La academia ha sido tradicionalmente altamente burocrática. Estas son las realidades subyacentes de uno de los sistemas académicos nacionales claves para el paisaje local.

La educación superior india se ha puesto “de moda” con delegaciones de líderes universitarios y políticos de todo el mundo visitando el país, el último grupo desde Australia. Los gobiernos y las universidades de todo el mundo están firmando documentos de colaboración con contrapartes indias y haciendo grandes planes para colaboración en investigación, títulos conjuntos, y otras iniciativas. Las recientes regulaciones para establecer sedes internacionales de campus en Gujarat y el interés expresado por algunas universidades extranjeras por hacerlo es la tendencia más reciente.

Esto no es sorprendente. India es ahora el segundo sistema de educación superior más grande del mundo, con alrededor de 38 millones de estudiantes en 50.000 instituciones académicas (incluyendo a 1.057 universidades) y una meta de doblar las tasas de matrícula del 26.3% al 50% para 2035. Además, India es la segunda fuente de estudiantes internacionales (después de China) en el mundo. El interés también es estimulado por la Política Nacional de Educación (PNE) lanzada en 2020, que promete una mayor inversión en la educación post secundaria y una mejora significativa en las mejores universidades india, con un énfasis, por primera vez, en la internacionalización. Importantemente, la PNE promete abrir un sistema académico altamente regulado y muy cerrado al mundo. La ideología tradicional de swadeshi (fomentando los productos locales) será, según se propone, reemplazada por una puerta abierta. Escepticismo sobre China, especialmente en países occidentales, su política “cero COVID” y un pequeño declive en los estudiantes móviles internacionalmente chinos han estimulado también el interés por la India.

Aunque hay entusiasmo, poco se sabe sobre las realidades de la educación superior india y los datos son limitados. Vale la pena mirar a algunos de los desafíos que los socios internacionales encontrarán en India. Esta breve discusión sobre estos desafíos se pretende como una contribución a un abordaje realista de la futura colaboración

La educación superior india se ha puesto “de moda” con delegaciones de líderes universitarios y políticos de todo el mundo visitando el país.

y alianzas. Por supuesto, hay grandes oportunidades para aquellos que se relacionen realistamente entendiendo el contexto.

Populismo y política

La educación superior india existe hoy en un ambiente político y social altamente tóxico (como la mayoría de los países) y esto tiene implicancias fundamentales para cómo las instituciones académicas de otros países deben considerar la posible colaboración e involucramiento. Unos pocos ejemplos ilustran este punto. La ideología Hindutva del partido gobernante Bharatiya Janata, especialmente en su retórica y activismo anti musulmán, es sin duda un obstáculo para la colaboración en la educación superior global. Hay numerosos ejemplos de visas denegadas, como el caso de un profesor de la Universidad de Sussex, experto en Kerala, a quien no se le permitió entrar al aeropuerto de Thiruvananthapuram y fue deportado en su camino a una conferencia, sin explicación.

Los problemas con la libertad académica en India como se reportan en los medios internacionales son problemáticos. De hecho, reportes de amenazas a la libertad académica son frecuentes. Ha habido reportes de que la interferencia del gobierno llevó a la renuncia de un eminente profesor, Pratap Bhanu Mehta, de la Universidad de Ashoka. La reciente propuesta del ministro del interior Amit Shah de enfatizar el hindi en las universidades centrales y en los estados que hablan hindi se verá similarmente como un giro hacia el nacionalismo. Promoviendo la pseudociencia en el nombre de promover sistemas de conocimiento indio en instituciones prominentes, promoviendo el hindi para títulos médicos en el estado de Madhya Pradesh, etc., pueden ser dañinos para el sistema de educación del país en sus esfuerzos por competir globalmente.

Complejidad y burocracia

Sin lugar a duda, India tiene uno de los sistemas de educación superior más complicados del mundo. La mayoría de los estudiantes de pregrado estudian en universidades privadas de calidad diversas. De las las 1.057 universidades que principalmente ofrecen programas de postgrado, casi 450 son privadas. La mayoría de las instituciones de educación superior están bajo la jurisdicción de los 28 estados de India y 8 territorios unidos. Las universidades públicas de mejor calidad e institutos de investigación, alrededor del 7% del total, son instituciones del gobierno central. Hay un complejo acuerdo para asegurar la calidad, a través del Concejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) para colleges y universidades, y a través del Directorio Nacional de Acreditación para evaluar la calidad de la ingeniería y tecnología, administración, farmacia, arquitectura y varios otros campos. Pero sólo una minoría de las instituciones (alrededor del 14% de los colleges y 35% de las universidades) han sido acreditados por CNEA.

El país es conocido por su burocracia, heredada del colonialismo británico, e in-crustada en la India independiente. Las reglas y regulaciones, a menudo aplicadas inconsistente o lentamente, cubren muchos aspectos de la educación superior. La burocracia interna se combina con complicada regulación gubernamental. La constitución de India permite que tanto el gobierno central como los estatales creen leyes relacionadas al sector de educación superior. La división de poderes a menudo ha llevado a confrontaciones entre el gobierno central y los estatales. Estas confrontaciones han sido entre los gobernadores nombrados centralmente y los gobiernos estatales de Bengala Oeste, Tamil Nadu y Punjab en temas relacionados con el nombramiento de vicerrectores, incluyendo la despedida masiva de nueve vicerrectores en Kerala, como ejemplos recientes.

Bajo financiamiento

La educación superior india, tanto a nivel estatal como central, ha estado dramáticamente mal financiada por décadas. Mucha de la notoria expansión de los últimos años ha sido en colleges que no reciben financiamiento directo del gobierno, aunque una pequeña proporción de estudiantes en instituciones selectas son elegibles para ayudas basadas en sus necesidades, o becas basadas en sus castas u otro estatus. El sector universitario privado ha experimentado crecimiento significativo en años recientes. Pero la mayoría de las universidades son sólo “colleges grandes” en términos de matrículas o infraestructura física. El PNE 2020 promete una mayor inyección de fondos para la educación superior y la investigación, pero asignaciones significativas no han sido distribuidas aún. Y el PNE cubre principalmente estándares y procedimientos gobernados por el gobierno central y no afecta demasiado a los estados, donde reside la mayor parte de la organización de la educación superior. Sin lugar a duda, ni mejoras notorias en la calidad ni la expansión masiva en las matrículas planeada pueden ser logradas sin incrementar el financiamiento por parte del gobierno central y los estatales.

Bueno (en parte) pero no grandioso

Mientras India quiere asociarse con universidades de clase mundial en otros países, no puede declarar poseer ninguna universidad de clase mundial propia, al menos como son medidas por el ranking de 2023 de Times Higher Education. La institución mejor evaluada de India es el Instituto Indio de Ciencia, que está en el rango 251-300. India tiene 75 universidades incluidas en los rankings, pero mucho más abajo en las listas. El país tiene varias instituciones especializadas bien evaluadas, incluyendo los Institutos Indios de Tecnología (especialmente los cinco IIT originales ubicados en Delhi, Mumbai, Kanpur, Kharagpur y Chennai), los Institutos Indios de Administración y varias instituciones de investigación.

India también tiene algunas excelentes universidades públicas con programas de postgrado reconocidos en todo el mundo en algunos campos. Además, un programa de Instituciones de Excelencia (IdE) se lanzó en 2017, con la meta de identificar 20 universidades para lograr “estándares de clase mundial”. Aunque cada institución pública seleccionada para este programa es elegible para recibir USD 122 millones en un período de cinco años, menos de la mitad de los montos originalmente asignados han sido liberado para las ocho instituciones públicas reconocidas por este programa. La pobre implementación de proyectos y la capacidad de absorción de las instituciones beneficiarias son las principales razones para subutilización de fondos. Para agosto del 2022, sólo ocho instituciones públicas y tres privadas fueron aprobadas por el gobierno bajo este programa, incluyendo el Instituto Jio, una universidad nueva aún no establecida en la categoría “en verde”. Sólo ocho instituciones públicas son elegibles para recibir fondos del gobierno bajo este programa. El plan IdE es, por ende, un trabajo en desarrollo.

Aproximadamente 20 de las 54 universidades centrales de la India y 20 de sus 126 “consideradas universidades” cumplen con estándares razonables, y algunas como Instituto Indio de la Ciencia en Bangalore, la Universidad Jawaharlal Nehru en Nueva Delhi, el Instituto Tata de Investigación Fundamental en Mumbai, y el Instituto Tata de Ciencias Sociales en Mumbai, son excelentes. La mayoría de los 28 estados de la India tiene al menos una universidad integral con cierto foco en investigación que sean de calidad razonable. Algunas de las universidades más antiguas, como la Universidad de Mumbai, la Universidad de Calcuta y la Universidad de Madras son auspiciadas por los gobiernos estatales.

Hay también un gran sector privado en crecimiento. Alrededor de 78% de los colleges en India están en el sector privado (recibiendo o no ayudas gubernamentales) y constituyen alrededor de 66% de la matrícula total del país. Hay alrededor de 480 universidades privadas, la mayoría de mala calidad y reputación marginal. Sin embargo, hay un pequeño, aunque en crecimiento, número (quizás una docena) de universidades privadas de alta calidad, sin fines de lucro y bien financiadas. Estas nuevas instituciones que han obtenido un buen estatus en poco tiempo principalmente atienden a estudiantes de pregrado.

India tiene más de 100 laboratorios de investigación en áreas diversos auspiciadas por el Concejo de Investigación Científica e Industrial y otras agencias del gobierno central. Algunas se han destacado en términos de sus contribuciones a la investigación.

Desde la perspectiva de las universidades en el extranjero buscando socios en la India, un estimado del número de universidades indias apropiadas como socias pueden ser alrededor de 50, basadas en su calidad general. Es importante planificar una estrategia específica para la institución como para el departamento a la hora de identificar posibles socios en India. Como en otras partes del mundo, algunas universidades de segunda tienen unos pocos departamentos que están a la par con sus contrapartes en las 50 universidades mejor calificadas, incluso si la universidad completa no es de alta calidad.

La profesión académica

En el corazón de la calidad y la cultura universitaria está el profesorado. La profesión académica en India está constantemente bajo problemas. Sujeta a estrictas reglas burocráticas, con muchos docentes sujetos a extensas responsabilidades de enseñanza en el nivel de pregrado y a menudo sin la infraestructura adecuada para enseñar STEM y otros campos, la profesión se enfrenta ahora a una escasez importante. En gran parte del sistema, hasta el 38% de los puestos están vacantes. Alrededor del 33% de las 18.905 posiciones académicas en las universidades centrales estaban vacantes el año pasado y la situación es peor en instituciones estatales. Las contrataciones en los IIT es particularmente problemática, ya que el talento de excelencia puede ganar mucho más en el creciente sector tecnológico, tanto en India como en el extranjero. El resultado es que 2.231 puestos académicos dentro de los IITs de Delhi, Mumbai, Madras, Kharagpur, y Kanpur estaban vacantes recientemente. Mientras ha habido esfuerzos por incre-

mentar la proporción total de docentes con doctorados, muchos académicos no tienen un título final. Y, más preocupante aún, muchos de los principales investigadores indios trabajan en el extranjero.

Internacionalización

El PNE ha puesto énfasis en la internacionalización, especialmente en incrementar la pequeña cantidad de estudiantes internacionales en India, al igual que construir vínculos y programas con universidades altamente consideradas en el extranjero, estableciendo oficinas de estudiantes internacionales en las instituciones, y atrayendo sedes de campus extranjeros. Pero el hecho es que India nunca ha tenido una estrategia académica internacional y ha sido un sistema generalmente cerrado por medio siglo. La infraestructura y las políticas necesarias para la internacionalización efectiva siguen faltando. Pocas universidades tienen docentes preparados para lidiar con colaboración el extranjero, o números importantes de estudiantes internacionales. Las regulaciones gubernamentales en todo desde regulaciones financieras a políticas de visas tendrán que ser cambiados significativamente, y esto no es fácil en el contexto indio. La recomendación del PNE de que sólo universidades entre las 100 superiores en los rankings internacionales es completamente poco realista y una mala política también (esta recomendación está siendo repensada). El PNE sin duda dará un empujón a la internacionalización de la educación superior, pero sin mayores reformas y una inversión significativa de tanto las universidades como el gobierno, el éxito será imposible.

Estos desarrollos son al mismo tiempo esperanzadores y disuasivos. Las recientes Regulaciones Centrales “Autoridad de Centros de Servicios Financieros Internacionales, (Estableciendo y Operando Sedes de Campus Internacionales y Centros Educativos Extranjeros 2022” permite que tanto las universidades “top 500” y “otras instituciones extranjeras” establezcan campus y ofrezcan programas de administración financiera, Fintech, ciencia, tecnología, ingeniería, y matemáticas en la “Ciudad GIFT” de Gujarat. Estas regulaciones sólo permiten que campus extranjeros se establezcan en ese sitio específico. Cómo afectará esto a otras partes del país aún no es claro. Las cláusulas de estas regulaciones también permiten que “Instituciones Educativas Extranjeras” además de universidades puedan establecer campus. Esto puede permitir la entrada de operaciones de dudosa reputación.

En resumen, la comunidad académica global necesitará examinar las realidades de la educación superior india antes de buscar ningún grado de involucramiento en el segundo sistema académico más grande del mundo. ▲

Philip G. Altbach es profesor investigador y miembro distinguido, Centro Internacional de Educación Superior, Boston College, EE. UU. Email: altbach@bc.edu.

Educación superior privada en Taiwán: de la prosperidad a la adversidad

Angela Yung Chi Hou y I-Jung Grace Lu

Resumen

Los cambios demográficos, baja en las matrículas, la pandemia de COVID, y las crecientes tensiones geopolíticas pueden presentar muchos desafíos para el sector de la educación superior privada (ESP) en Taiwán. Este artículo discute el modelo de organización estatal en relación con el sector de ESP con menores matrículas y analiza las estrategias pluralistas y de orientación de mercado adoptado por instituciones privadas de semielite, en un contexto de competencia local y global.

La educación superior en Taiwán ha experimentado cambios sustanciales en la orientación de sus políticas durante décadas. Como en otros países asiáticos del este, el sistema era altamente regulados por el estado. Durante los 80, después de un proceso de democratización política y desarrollo económico, el gobierno taiwanés se vio presionado a entregar más oportunidades para los estudiantes en la educación superior.

Educación superior privada en Taiwán

Como resultado, el sistema de educación superior, especialmente el sector privado se expandió significativa y rápidamente, en términos de instituciones y de matrícula estudiantil. Para fines de los 2000s, las instituciones del sector privado de la educación superior (ESP) en Taiwán superaban por mucho a las instituciones públicas. En 2020, 102 de las 149 instituciones de educación superior eran privadas, con una matrícula de 1.244.822, igual a un 68.5% de la población estudiantil total.

Las instituciones de ESP de Taiwán son diversas y siguen patrones observados en Asia Oriental y más allá. Como en Japón y Corea del Sur, donde la ESP también concentra la mayoría de las matrículas, los tipos de institución privada van desde afiliadas religiosamente, financiadas por negocios (asociadas con empresas e industrias), y filantrópicas (donantes familiares). La primera Universidad privada, Universidad Tunghai, era afiliada religiosamente, reestablecida en Taiwán por la Junta Unida para la Educación Cristiana en China en 1953. Actualmente, la mayoría de universidades e instituciones privadas en Taiwán se caracterizan como instituciones que “absorben la demanda”: dependen principalmente de los ingresos de la matrícula y se enfocan principalmente en programas enfocados en la enseñanza, recibiendo donaciones limitadas. De hecho, aproximadamente la mitad de los programas que “absorben la demanda” se enfocan en programas vocacionales.

Sólo una pequeña porción de las universidades privadas en Taiwán (como la Universidad Chang Gung, la Universidad Médica de Taiwán, y la Universidad Médica China) pueden ser caracterizadas como semielite. Estas instituciones están bien conectadas a la industria, normalmente tienen una escuela médica y ofrecen un puñado de programas STEM. En general, se consideran mejores que las instituciones públicas de segunda categoría.

El modelo de organización guiado por el gobierno en la ESP taiwanesa

La distinción entre los sectores público y privado en la educación superior (distinción intersectoral) en Taiwán es insustancial. Bajo el Estatuto de Educación Superior Privada de 1974 y el Estatuto Universitario de 1994, las instituciones privadas y públicas son sujeto de las mismas regulaciones sobre aspectos importantes, incluyendo fundación, nombramientos de presidentes, desarrollo de programas, administración financiera, reclutamiento de docentes y trabajadores, matrícula de estudiantes, aranceles, etc. Por ejemplo, después de haber sido seleccionado por el comité institucional, el presidente de una universidad privada debe ser aprobado por el ministerio de educación (MD). Este procedimiento es básicamente el mismo para el sector público. De una forma similar, el Estatuto Docente apenas distingue entre los dos sectores cuando se trata de la contratación, promoción, suspensión, y despidos del cuerpo docente. Incluso así, tanto universidades privadas como públicas deben ser acreditadas en base a los mismos estándares de calidad, por las mismas agencias de aseguramiento de la calidad.

Un aspecto intrigante de distinción intersectoral limitada, y de control sustantivo por parte del gobierno, tiene que ver con la política de aranceles. Por un lado, el MDE ofrece subsidios en base a los números a las universidades privadas para proteger a los estudiantes de recibir una educación de baja calidad al igual que para asegurar la responsabilidad de las instituciones privadas. Entre 2014 y 2019, el valor total de estos fondos subió de USD 750 a USD 877 millones (un 17%). Actualmente, los subsidios

del MDE consisten en más de un quinto de los ingresos regulares de las instituciones privadas. Por otro lado, todas instituciones privadas, reciban subsidios del MDE o no, no pueden subir las matrículas y aranceles. Aunque mezclada con complejidades políticas, esta política de limitar los aranceles presenta una amenaza a la gobernanza institucional, estabilidad financiera, mantención de la calidad y competitividad global.

En el sector de la ESP, la organización de la ESP en Taiwán ha cambiado de un modelo “guiado por el gobierno” a uno de “mercado pluralista”. Por ejemplo, el Estatuto de Educación Privada revisado de 1997 estipulaba que las universidades e instituciones privadas tendrían autonomía en la operación de su junta directiva y la ejecución de promociones del cuerpo docente. Sin embargo, el MDE todavía mantiene una vigilancia estrecha en la calidad mediante una serie de revisiones y evaluaciones externas.

El rol del estado en una era de cambios demográficos

En 2022, la tasa de fertilidad de Taiwán cayó a un mínimo histórico de 0.89. 51 universidades, incluyendo a 29 universidades privadas, tuvieron juntas un déficit de 14.000 estudiantes, mientras que la tasa de aceptación, de 98.94%, fue la máxima registrada. Los cambios demográficos y la baja en las matrículas parecen haber causado una reacción doble por parte del Estado.

Por un lado, el MDE presentó el “Estatuto Sobre el Cierre de Instituciones Educativas Privadas” con el propósito de proteger los derechos de aprendizaje de los estudiantes y los intereses de los profesores. A través de este “plan de escape”, el MDE pretende retomar su control sobre las universidades privadas con baja matrícula. Por ejemplo, en 2022, 12 instituciones privadas que llegaron a menos del 60% de sus objetivos de reclutamiento fueron forzadas a cerrar. De hecho, por mucho tiempo antes de la creación del plan de escape, el MDE había estado monitoreando de cerca los aspectos académicos y administrativos de las instituciones privadas con bajas matrículas.

Por otro lado, para ser capaces de lidiar con la dramática baja en la matrícula de estudiantes locales, las instituciones privadas de semielite están buscando fomentar y consolidar su alcance internacional y responder mejor al mercado laboral. Un par de universidades privadas con largas historias (por tanto, con suficientes recursos y redes heredadas), un fuerte énfasis académico y en el desempeño profesional, o llevando una escuela médica (buscando los rankings globales con investigación y publicaciones avanzadas) empezó a transformarse en universidades orientadas a la investigación buscando excelencia académica. Dos instituciones privadas, la Universidad Chang Gung y la Universidad Yuan Ze, recibieron exitosamente Iniciativas de Excelencia en la Investigación Académica (EIA) del MDE desde 2005 a 2016. Distintas instituciones privadas de semielite que recibieron EIA de enseñanza han intentado fortalecer sus vínculos industriales y comprometer a los estudiantes a través de ofrecer una variedad de programas de pasantías. La alianza entre la Universidad Yuan Ze, una institución privada y el Far Eastern Group, un conglomerado internacional de telecomunicaciones y manufactura, es un caso revelador. Otra estrategia, actualmente adoptada por la Universidad Feng Chia, la Universidad I-Shou, y la Universidad Católica Fu Jen es buscar socios internacionales para ofrecer programas colaborativos internacionales y reclutar más estudiantes internacionales que pagan aranceles. En general, el “plan de escape” junto con las IEA, han creado factores de impulso para ayudar a transformar muchas universidades privadas de semielite, algunas de las cuales sobrepasan a las universidades públicas en los ranking internacionales.

A pesar de la actual actitud discriminatoria del público, las instituciones de ESP de Taiwán se han esforzado en demostrar su responsabilidad y ganarse la confianza del público. Sin embargo, cambios demográficos, baja en las matrículas, el brote de COVID y las crecientes tensiones geopolíticas en la región han presentado muchos desafíos para el sector. En este contexto, el estado Taiwanés, se ha alejado del modelo guiado por el estado a uno de mercado pluralista. ▲

En el sector de la ESP, la organización de la ESP en Taiwán ha cambiado de un modelo “guiado por el gobierno” a uno de “mercado pluralista”.

Angela Yung Chi Hou es profesora y decana asociada en la Escuela de Educación en la Universidad Nacional Chengchi, Taiwán. Email: yungchi@nccu.edu.tw. I-Jung Grace Lu es profesora asistente en el Instituto de Postgrado en Educación, Universidad Tunghai, Taiwán. Email: gracelu@thu.edu.tw.

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 participantes 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.

