

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

¿Qué permite y sostiene la corrupción en las universidades africanas?

JONATHAN D. JANSEN — **3**

El impacto transformativo de las Iniciativas de Excelencia Académica

JAMIL SALMI — **7**

Internacionalización en la Educación Superior: Reflexiones críticas sobre su evolución conceptual

HANS DE WIT — **14**

For weekly global higher education news and comment see our partner



universityworldnews.com
universityworldnews.com

El futuro de la participación de las universidades de RU en la educación transnacional

JANET ILIEVA Y VANGELIS TSILIGIRIS — **20**

El crecimiento de los doctorados en Alemania

BARBARA M. KEHM — **32**



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 Ulleró y Tessa DeLaquil

Oficina editorial

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

Tel: +1 617 552-4236

E-mail: ihe@bc.edu

www.internationalhighereducation.net

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.

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

ISBN: 978-3-96037-361-2

ISSN: 1084-0613 (impresa)

2372-4501 (en línea)

ASUNTOS GLOBALES

3___¿Qué permite y sostiene la corrupción en las universidades africanas?
JONATHAN D. JANSEN

5___La revolución global silenciosa de la educación superior privada de elite
PHILIP G. ALTBACH

PROGRAMAS DE EXCELENCIA ACADÉMICA

7___El impacto transformativo de las Iniciativas de Excelencia Académica
JAMIL SALMI

10___Excelencia académica à la Française: entre la excelencia y la igualdad
GARETH HUMPHREYS

12___La iniciativa de excelencia académica en China
YANNAN CAO Y RUI YANG

MODELOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

14___Internacionalización en la Educación Superior: Reflexiones críticas sobre su evolución conceptual
HANS DE WIT

16___Globalización del idioma y la cultura inglesa: cambiemos la enseñanza del inglés.
ROBERTA MALEE BASSETT

18___Perspectiva crítica sobre la movilidad a corto plazo: La experiencia kazaja
ALIYA KUZHABEKOVA Y BOTAGOZ ISPAMBETOVA

EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSNACIONAL

20___El futuro de la participación de las universidades de RU en la educación transnacional
JANET ILIEVA Y VANGELIS TSILIGIRIS

22___Bajo el radar: Universidades estadounidense en el exterior
KYLE LONG Y SAIANSHA PANANGIPALLI

CALIDAD Y EVALUACIÓN

24___El sistema para asegurar la calidad en Kirguistán: Logros y desafíos
CHYNARKUL RYSKULOVA

26___El dilemma de las “buenas practicas” en la educación superior Armenia
SUSANNA KARAKHANYAN Y ROBERT KHACHATRYAN

28___Evaluación de la investigación: Desentrañando las presiones derivadas de las mediciones
EMANUEL KULCZYCKI

PAISES

30___Los beneficios y límites del *Guanxi* en las colaboraciones investigativas entre EE. UU. y China
MORRIS HSIN-MU CHEN, JOHN P. HAUPT, DIE HU, WEN WEN Y JENNY J. LEE

32___El crecimiento de los doctorados en Alemania
BARBARA M. KEHM

34___Los colleges y universidades históricamente negras son esenciales y valiosos para Estados Unidos
JAMES V. KOCH Y OMARI H. SWINTON

36___El ataque curricular de los talibanes a la educación superior en Afganistán: Una nueva realidad para la educación superior en Afganistán
ABDUL AZIZ MOHIBBI Y NOAH COBURN

¿Qué permite y sostiene la corrupción en las universidades africanas?

Jonathan D. Jansen

¿Qué pasaría si una universidad fuera vista por la comunidad que la rodea no como un lugar de educación superior, un espacio para generar investigación con impacto o un foro para nuevas ideas, sino como un recurso altamente visible y concentrado para ser desfalcado?

Mi investigación sobre la corrupción en las universidades sudafricanas no empezó realmente con esa pregunta en mente. Estaba interesado en un principio en entender por qué la disfunción crónica persistía en un grupo de instituciones de educación superior; en otras palabras, ¿por qué ese grupo de universidades experimenta constantes crisis marcadas por protestas estudiantiles a menudo violentas, frecuentes cierres de los campus, permanente disfunción organizativa y alta rotación en los liderazgos de los campus?

Las intervenciones no parecen ayudar. Cuando una universidad pública se vuelve y permanece inestable, el ministro de educación en Sudáfrica designaba a un asesor para determinar las causas de inestabilidad y, después de un reporte, designaba a un administrador para asumir las funciones organizativas o administrativas de esa institución por uno o más años. El objetivo es reestablecer, arreglar problemas urgentes, poner la universidad en un camino más estable para el futuro. En la mayoría de las universidades que estudié, a menudo habría recaídas, y el ciclo de inestabilidad y sus síntomas mórbidos (protestas, cierres, etc.) recurrían con devastadoras consecuencias para la academia. ¿Por qué?

He descubierto que el centro de la disfunción crónica era un foco casi único entre las partes interesadas universitarias (estudiantes, académicos, autoridades, proveedores, etc.) en acceder ilícitamente a los recursos de estas instituciones multimillonarias. A primera vista, los recursos prófugos, desde las subvenciones a la infraestructura, al robo de recursos simbólicos como certificados de título, tenían sentido material. Varias de las universidades más rurales estaban ubicadas, y rodeadas por, comunidades empobrecidas viviendo en poblaciones, donde el desempleo era muy alto y las oportunidades escasas. Pero algo mucho más siniestro sucedía.

Conectando el interior con el exterior

Durante las últimas dos décadas, la sociedad sudafricana en general ha descendido a la corrupción en una escala industrial, especialmente en el contexto de empresas estatales, como lo son varias funciones públicas, desde el sistema nacional de trenes a los principales proveedores de electricidad. Varios libros se han escrito sobre la “captura del estado” para describir el fenómeno donde los poderosos intereses privados manipulan las reglas y regulaciones que gobiernan los recursos públicos para su propio beneficio.

Contra este trasfondo, fue siempre fue poco razonable esperar que las universidades (como entidades públicas) se librasen de la rampante corrupción dentro del estado. Las partes interesadas en otras entidades públicas como las municipalidades necesitadas de dinero y disfuncionales se quedaron en los cuerpos de organización (los concejos) de las universidades. Los estudiantes y trabajadores estuvieron conectados a proveedores externos que estaban determinados a obtener acceso a licitaciones eludiendo las reglas institucionales. En resumen, había redes corruptas conectando a las personas dentro y fuera de las universidades, de manera que todos los recursos sustanciales estaban bajo la atenta mirada de individuos corruptos.

La siguiente tarea fue examinar en mayor detalle no sólo cómo esta corrupción en las universidades fue permitida, sino también como se sostenía. Encontré dos mecanismos que mantenían a las instituciones corruptas bajo constante amenaza de colapso. Una era la capacidad institucional y la otra, la integridad institucional.

Capacidades institucionales

El tema de las capacidades institucionales no se reduce, sin embargo, a simplemente “la falta” de cosas como la habilidad de organizar/manejar/administrar una universi-

Resumen

La corrupción en las universidades no es algo nuevo. ¿Pero qué pasa cuando la corrupción se vuelve endémica a la vida institucional? ¿Qué sostiene a las prácticas corruptas que llevan a universidades crónicamente inestables? Este artículo describe las operaciones de dos importantes conceptos que explican la actual corrupción en universidades africanas: capacidad institucional e integridad institucional.

El tema de la integridad institucional está relacionado a los valores que reinan en cada institución.

dad moderna; eso podría haber sido un problema limitado, uno que rápidamente se podría solucionar a través de entrenamiento y desarrollo. El problema es que estas instituciones se vieron incapacitadas por miembros corruptos de la comunidad universitaria. Por ejemplo, mientras había reglas institucionales establecidas para todo, desde las formas correctas de licitar servicios universitarios como el catering o la jardinería, había reglas en paralelo que permitían que individuos corruptos compitieran alrededor de, y a pesar de, acuerdos formales. A lo largo del tiempo, las reglas no oficiales se han convertido en la norma institucional con el resultado de que todos los sistemas, desde las finanzas a los recursos humanos, se ven incapacitadas ante la pugna ilegal por los recursos.

Un ejemplo actual y reciente será suficiente. Importantes políticos que están en contacto con profesores al interior de las universidades subvirtieron los requisitos de admisión para programas de pregrado para que miembros de las élites políticas que sólo tenían calificaciones secundarias pudieran pasar inmediatamente a estudiar diplomados o programas de postgrado sin mayores restricciones por parte de la institución. Dos sets en paralelo de reglas institucionales (unas para la mayoría y otras para la minoría corrupta) existen hasta el día de hoy dentro de algunas de las instituciones estudiadas.

Integridad institucional

El tema de la integridad institucional está relacionado a los valores que reinan en cada institución. Una vez más, me tropecé con este concepto al comparar instituciones que se mantenían estables y funcionales a pesar de sus propias crisis con aquellas habían colapsado bajo la misma presión. Lo que diferencia a los dos tipos de universidades es que las primeras tienen un fuerte sentido de identidad académica y valores institucionales, como la integridad académica. De hecho, universidades con altos niveles de integridad institucional mantienen al proyecto académico en el centro de todas sus deliberaciones en todos los niveles de organización, gestión y administración. Cualquier amenaza al proyecto académico se manejará rápidamente. Hay reglas firmes e intransigentes establecidas que enfatizan la honestidad académica en las actividades diarias de la universidad.

Lo opuesto sucedió en universidades con bajos niveles de integridad institucional: las reglas se cambiaban constantemente y estaban abiertas a la negociación, rara vez había consecuencias a malas conductas y el liderazgo a menudo era cómplice en la ruptura de las normas. En temas que iban desde asignaciones de millones de rands sudafricanos para nueva infraestructura de IT al programa de asistencia socioeconómica financiado por el estado, la atención de la administración estaba dirigida hacia proteger o desfalcar estos recursos antes que avanzar con las actividades propias de las instituciones de Educación Superior, como lo son la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

En resumen, la corrupción triunfa cuando las reglas que establecen la capacidad institucional se rompen, dejando a las universidades vulnerables al abuso y su reputación académica en duda. Con inestabilidad crónica en su lugar, los estudiantes más móviles de la clase media, se dirigen a universidades más seguras, los mejores académicos que esperan calendarios predecibles y tiempo ininterrumpido de investigación buscan sus hogares académicos en otros lugares, y los principales donantes que apoyan a las universidades se llevan su dinero a otros lugares. Lo que queda, dirían algunos, es poco más que una escuela de bajo nivel educativo, más que algo que la mayoría reconocería como una universidad.

No es solo un problema sudafricano

Desafortunadamente, este ha sido el destino de muchas universidades africanas en el continente. Cuando las universidades corruptas se desmantelan, las clases medias africanas envían a sus hijos a las pocas buenas universidades en Sudáfrica o a instituciones en occidente. Lamentablemente, quienes quedan son los estudiantes más pobres, sin muchas opciones académicas y los académicos con increíbles carreras en investigación y publicaciones.

Una organización corrupta ciertamente puede imitar una institución de educación superior al cumplir con las rutinas de admisiones estudiantiles, matrículas, instrucción, evaluación y graduación incluso con constante interrupciones y corrupción rampante. ¿Pero es esto una universidad? ▲

Jonathan D. Jansen es profesor distinguido de educación en la Universidad de Stellenbosch University y presidente de la Academia de Ciencia de Sudáfrica. Email: jonathanjansen@sun.ac.za.

La revolución global silenciosa de la educación superior privada de elite

Philip G. Altbach

En el último medio siglo y especialmente desde el nuevo milenio, ha habido un pequeño pero notable desarrollo de universidades privadas sin fines de lucro y de alta calidad, especialmente en el Sur Global. Estas universidades son especialmente importantes en el cambiante paisaje de la educación superior global. Están ofreciendo nuevas ideas sobre la organización, currículum, e incluso la filosofía de la educación superior en países donde las instituciones académicas son a menudo tradicionales y burocráticas. Estas universidades, a menudo financiadas con sustanciales esfuerzos filantrópicos, tienen recursos significativos y han sido capaces de atraer estudiantes y académicos de excelencia.

El mapa de las universidades privadas de elite

El sector privado de elite es pequeño, quizás unas 150 en todo el mundo. La mayor cantidad están en Estados Unidos, con quizás la mitad del total, y unas pocas en países como Japón y Corea del Sur. Algunos países Latinoamericanos albergan universidades católicas de excelencia, y algunas otras. Pero el área de mayor crecimiento para las instituciones privadas ahora es el Sur Global.

Ha habido varios períodos de desarrollo para estas universidades. Al final del siglo XIX, los capitalistas ricos de los Estados Unidos financiaron las recién creadas universidades de investigación al estilo alemán, en un esfuerzo por fortalecer la capacidad científica de su país. La Universidad de Stanford, la Universidad de Chicago, y la Universidad Johns Hopkins, entre otras, fueron establecidas y rápidamente se convirtieron en instituciones de elite. Waseda y Keio fueron fundadas en Japón con fines similares.

La emergencia de las universidades privadas de elite en el Sur Global

Unas pocas universidades privadas de elite fueron establecidas a mediados del siglo veinte. Ejemplo incluyen el Tecnológico de Monterrey (Monterrey Tec) establecido en 1943 en México por industrialistas. Una década después, la Academia Manipal de Educación Superior fue establecida en India, seguida por el Instituto Birla de Tecnología y Ciencia. Estas universidades pioneras ahora tienen múltiples campus en India y están entre las mejores y más innovadoras instituciones nacionales. En las siguientes décadas, nuevas universidades innovadoras fueron fundadas. La Universidad Internacional Simbiosis en Pune, India, fue establecida en 1971 como una institución enfocada internacionalmente y la Universidad Pohang de Ciencia y Tecnología (POSTECH) fue fundada en 1986 en Corea del Sur. INSPER, una universidad independiente en Sao Paulo, Brazil, enfocada en negocios, economía e (posteriormente) ingeniería fue fundada en 1987. La Universidad LUMS (Universidad Lahore de Ciencias de las Administración) en Pakistán, fundada en 1984, creció desde una institución de entrenamiento para administrativos a una universidad completa. Hubo un pequeño número de otras universidades fundadas en este período en otros países.

Todas estas instituciones fueron fundadas con una visión que difería del espíritu tradicional de las universidades. Todas estaban comprometidas con la excelencia y todas (con la excepción de Simbiosis) fueron establecidas con considerables recursos privados y por tanto la habilidad, como Stanford y Chicago en Estados Unidos, de establecer infraestructura, contratar personal altamente calificado y apelar a estudiantes de excelente en un período breve de tiempo. Todas tenían fuertes vínculos con negocios e industrias locales. POSTECH fue fundada por la mayor empresa de acero en Corea, POSCO, con el objetivo de entregar capacidad investigativa y personal calificado a la economía en rápido crecimiento del país. De la misma forma, los fundadores del Monterrey Tec vieron la necesidad de talento en la región industrial más importante de México y los fundadores de Manipal tuvieron una visión similar en el período temprano de crecimiento económico.

Resumen

En el último medio siglo y especialmente desde el nuevo milenio, ha habido un pequeño pero destacable desarrollo en universidades privadas sin fines de lucro y de alta calidad, especialmente en el Sur Global. Estas nuevas universidades de "elite" en países como Brazil, India y algunos otros nos entregan nuevas ideas sobre educación superior. Muchas se financian mediante filantropía y son una nueva área de educación superior privada.

Todas estas instituciones fueron fundadas con una visión que difería del espíritu tradicional de las universidades.

Todas estas universidades tienen algunas características comunes. Han continuado floreciendo y expandiendo en el medio siglo o más de su existencia. Todas han expandido su oferta curricular más allá de las disciplinas fundadoras, y todas se han convertido en universidades completas. Todas son universidades privadas sin fines de lucro en países donde la mayoría de las instituciones son públicas. Fueron establecidas con una visión clara y foco educacional, han logrado mantener la misión original en el tiempo y se han enfocado en la calidad de la enseñanza desde el principio. Ofrecen a estudiantes y académicos una infraestructura y condiciones laborales notoriamente mejores que en la mayoría de instituciones académicas en sus países.

Nuevas iniciativas

El siglo veintiuno ha traído nuevas iniciativas significativas en la educación privada de elite. Este desarrollo es especialmente notable en India, donde la demanda por educación postsecundaria es enorme. India tiene un sector pequeño pero altamente selectivo de educación superior de elite (principalmente los Institutos Indios de Tecnología y Administración más algunas universidades), y por tanto hay mucha mayor demanda por educación superior de alta calidad entre la clase media india en rápida expansión, y una gran necesidad de apoyar la economía en crecimiento y cada vez más sofisticada. Algunos de los multimillonarios indios y otros líderes de negocios están preocupados por la necesidad del país de nuevas universidades de calidad y han respondido contribuyendo recursos significativos para establecer nuevas universidades con misiones innovadoras. Ejemplos incluyen la Universidad de O.P. Jindal, fundada en 2009 con financiamiento de un magnate del acero; la Universidad de Shiv Nadar (que recientemente abrió una segunda universidad en Tamil Nadu), con financiamiento de un multimillonario de las tecnologías; y la Universidad Ashoka, establecida por un grupo de líderes en negocios y tecnologías en 2014. Una nueva start-up, Universidad Jio, fuertemente financiada por el Conglomerado Reliance, abrirá pronto. Estas instituciones presentan campus impresionantes y ofrecen varios programas de postgrado y doctorado, pero por ahora principalmente educan a estudiantes de pregrado. Todas tienen currículos innovadores enfatizando las artes liberales y prestan atención considerable a la calidad de su enseñanza. Hasta la fecha, estas nuevas instituciones apuntan principalmente a estudiantes de las clases medias y altas que, de otra manera, erigirían estudiar afuera y todas tienen costos de matrícula que siguen los estándares indios. Su infraestructura es superior a todas, menos algunas instituciones públicas.

Hay quizás otra docena más o menos de universidades similares en India, representando una pequeña parte del paisaje de la educación superior en India, pero con fuerte influencia en términos de presentar nuevas ideas sobre la educación superior que puedan influir en otras universidades.

La idea de universidades privadas de elite financiadas filantrópicamente parece menos común en el resto del mundo. Ejemplos incluyen a la Universidad Habib, que generalmente apunta a estudiantes de pregrado con un currículo de artes liberales, establecida en 2012 en Karachi, Pakistán, y la Universidad Westlake, universidad de postgrado semiprivada en Hangzhou, China, fundada en 2016. Westlake apunta a desarrollar un currículo de clase mundial orientado a STEM.

La importancia del “nuevo modelo”

Estas universidades privadas de elite, bien financiadas y del “nuevo modelo” son adiciones significativas al paisaje de la educación superior global. Aunque hay probablemente menos de 50 instituciones de este tipo en el Sur Global, son de gran importancia. Aunque cada una tiene su misión, hay algunos elementos que comparten. Quizás el más crucial es el hecho de que estas universidades reflejan un modelo diferente de organización, currículo y espíritu al de otras instituciones académicas en su ambiente, y por tanto, nuevas formas de pensar sobre la educación superior. Entre estos elementos están:

- **Financiamiento:** estas universidades son, en sus contextos nacionales, bien financiadas dado que son establecidas por individuos o negocios con recursos.
- **Innovación:** las universidades representan nuevas ideas sobre el currículo, la enseñanza, organización, asuntos estudiantiles y otros aspectos de la vida académica.
- **Excelente infraestructura:** han construido campus con tecnología de punta, atractivos para estudiantes y académicos, además de permitir investigación avanzada y académica.
- **Organización:** como universidades privadas sin fines de lucro, estas universidades difieren de las instituciones públicas en sus países en su abordaje de la administración y organización, a menudo están menos influidas por presiones políticas nacionales y entregan un mayor grado de libertad académica.

- **Estudiantes y académicos altamente calificados:** con amplios recursos, estas universidades son capaces de atraer a la gente más calificada. Algunas contratan a excelentes académicos en el mercado internacional, mientras que otras “roban” a los mejores profesores de las universidades públicas.
- **Calidad local y orientación global:** al ofrecer educación comparable con los estándares internacionales, estas universidades se encargan de mantener en el país a estudiantes que de otras maneras estudiarían en el extranjero.
- **Inglés:** muchas de estas universidades usan el inglés como su único idioma de instrucción e investigación, o como uno de sus idiomas predominantes.
- **Internacionalización:** vínculos, investigación conjunta, títulos colaborativos, y otras iniciativas internacionales son integrales a estas instituciones. A los estudiantes a menudo se les ofrece una oportunidad internacional como parte de su programa.

Desafíos

La mayoría, sino todas, de estas universidades privadas de elite dependen de los recursos de los costos de matrícula, y eso determina los programas académicos y direcciones futuras. Los costos de matrícula tienden a ser altos, por lo que estudiantes de familias de bajos ingresos no pueden asistir; la diversidad es limitada. Muchas, como LUMS en Pakistán, tienen un robusto programa de becas apuntando a estudiantes de bajos recursos o rurales, pero en general, las nuevas universidades de elite siguen siendo bastiones de familias ricas, de hecho, este es uno de sus atractivos. Estas universidades siguen siendo principalmente instituciones de pregrado. Sólo unas pocas se han convertido en universidades dedicadas a la investigación, con importantes programas de postgrado en las disciplinas tradicionales, aunque algunas tienen escuelas profesionales bien evaluadas en campos como los negocios y las leyes. Estas universidades son, debatiblemente, las mejores en sus países, pero al mismo tiempo a veces se miden contra el top global de instituciones, un alto desafío. A pesar de los desafíos, estas instituciones de elite han entregado vitalidad a un ambiente a veces moribundo en la educación superior de sus países. ▲

Philip G. Altbach es profesor investigador y miembro distinguido del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. E-mail: altbach@bc.edu.

El impacto transformativo de las Iniciativas de Excelencia Académica

Jamil Salmi

La emergencia de los rankings universitarios globales ha impulsado a muchos líderes universitarios a unirse a esta carrera por el prestigio global, y presionado a los gobiernos a lanzar programas nacionales llamados “Iniciativas de Excelencia Académica” (IEAs). Estas destacan de los programas de inversión regulares, apuntando a crear capacidad investigativa. Primero, son un fenómeno relativamente reciente. Excepto por China, que empezó este camino a comienzos de los 90s, todas las otras IEAs se han lanzado en los últimos 15 años. Segundo, las IEAs tienen como objetivo las universidades, más que centros de investigación. Tercero, una de las características básicas de IEAs es su naturaleza competitiva, resultando en ganadores y perdedores cuando se trata de acceder al financiamiento adicional disponible.

La lógica de lanzar iniciativas de excelencia académica

Las IEAs que empezaron antes de la emergencia de los rankings globales, principalmente en China en 1995 y en Corea del Sur en 1999, han tenido un carácter más bien endógeno, reflejando una preocupación estratégica nacional a largo plazo sobre el desarrollo económico. En contraste, la segunda ola de IEAs fue inducida por considera-

Resumen

Las iniciativas de excelencia académica, programas auspiciados por el gobierno para construir universidades de clase mundial orientadas a la investigación se han vuelto comunes en las últimas décadas. Estas IEAs han tenido un impacto significativo en algunos de los países en los que se han implementado. Este artículo discute las configuraciones más amplias de las IEAs y aborda su éxito y los principales problemas encontrados.

ciones externas vinculadas a la desventaja competitiva percibida en comparación con el desempeño estelar de las universidades destacadas en EE. UU y R.U.

La segunda ola ocurrió en un momento en el que el concepto de “Universidad de clase mundial” empezó a ganar tracción como una estrategia para desarrollar la capacidad de competir en el escenario de la educación superior global a través de la creación de conocimiento científico avanzado. El posicionamiento global se ha convertido cada vez más en una preocupación para las instituciones de todo el mundo y para quienes crean las políticas públicas.

En términos de distribución geográfica, la mayoría de las IEAs han tenido lugar en Europa y Asia Oriental, ya que el fenómeno de las “universidades de clase mundial” ha tenido poca tracción en el resto del mundo.

Cambio en los modelos de distribución del financiamiento

Las IEAs representaron un cambio importante en el sentido de que universidades completas fueron invitadas a postular a financiamiento adicional de manera competitiva, sin garantías de éxito. Una característica relacionada y destacable del proceso de selección fue delegar la toma de decisiones a grupos de expertos independientes, incluyendo a científicos extranjeros en muchos casos, excepto en China. El abordaje más común incluye un extenso proceso de revisión de pares para seleccionar las mejores propuestas.

La mayoría de los gobiernos que lanzaron una IEA gradualmente se dieron cuenta de que mejorar las universidades de investigación era un proceso de largo plazo que requería más que una ronda de financiamiento exclusivo. La mayor serie de IEAs ha ocurrido en China, a lo largo de las últimas tres décadas, y en Corea del Sur, por más de veinte años.

Movilización de los recursos

Los recursos que se movilizaron para financiar IEAs han venido exclusivamente de la cartera pública, con algunas características innovadoras en algunos países. La iniciativa alemana de excelencia académica involucró una asociación entre el gobierno federal y los gobiernos estatales. Quizás el modelo más original es la IEA francesa, donde el financiamiento es entregado a través de una gran dotación (equivalente a 9.5 millardos USD) cuyo rédito anual entrega los recursos destinados a las universidades beneficiarias. Este abordaje ofrece un elemento de estabilidad financiera a largo plazo que está ausente de otras IEAs.

En términos de volumen de financiamiento, los países exhiben grandes disparidades. China destaca en términos de la gran proporción de recursos adicionales que van a las mejores universidades del país en el contexto de varias IEAs sucesivas.

Es interesante notar el contraste entre Europa y Asia al decidir si las universidades privadas serían elegibles para el financiamiento IEA. En Japón, Corea del Sur y Taiwán, universidades tanto públicas como privadas son elegibles para competir, y un número significativo de universidades privadas reciben financiamiento para desarrollar su capacidad investigativa.

El empuje a la internacionalización

Una característica común a todas las IEAs ha sido apoyar la internacionalización acelerada para atraer al talento y reducir el incesto académico al ofrecer generosas remuneraciones e instalaciones científicas de alta gama a investigadores extranjeros y entregar becas a estudiantes internacionales de postgrado. Las universidades beneficiarias han retornado a destacados académicos de la diáspora, notoriamente en China, Francia, Alemania y Corea del Sur.

Resultados e impacto de las iniciativas de excelencia académica

Midiendo el impacto de las iniciativas de excelencia no es una tarea fácil. Primero, mejorar una universidad toma varios años, entre ocho y 10 por lo menos. Dado que muchas iniciativas de excelencia son relativamente recientes, los intentos de medir el éxito podrían ser prematuros en la mayoría de los casos. El segundo desafío está relacionado con la atribución. Establecer si y cómo las IEAs han causado realmente los cambios positivos que pueden ser observados requeriría una evaluación en profundidad.

El primer y quizás principal efecto de las IEAs es que han construido una masa crítica de excelentes académicos y estudiantes.

El progreso en las universidades beneficiarias

Los resultados del ranking de Shanghai son una medida cercana de cómo las universidades dedicadas a la investigación se han desempeñado en los últimos 20 años. China muestra el alza más notoria, de no tener universidades entre las primeras 200 en 2004 a tener siete instituciones entre las primeras 100 en 2022. Dinamarca tiene

ahora dos universidades entre las primeras 100 (de una en 2004). Francia ha mantenido el mismo número de universidades, mientras que Alemania y Japón han perdido tres y dos, respectivamente.

El primer y quizás principal efecto de las IEAs es que han construido una masa crítica de excelentes académicos y estudiantes. Las universidades beneficiarias han hecho serios esfuerzos por atraer a investigadores altamente calificados. También se han vuelto más selectivas en términos de las matrículas en sus programas de máster y PhD.

En cuanto al financiamiento adicional, China está en una categoría aparte, ya que la escala de inversión es gigante en comparación a cualquier otro país del mundo. China se ha convertido en la mayor productora de artículos científicos, superando a Estados Unidos y a Reino Unido. En otros países, la principal ganancia puede no haber sido los recursos adicionales recibidos. En lugar de esto, las universidades beneficiarias han disfrutado de un mayor reconocimiento público a nivel nacional, y un creciente prestigio internacionalmente.

La falta de reformas organizativas que acompañarían y facilitarían los esfuerzos hacia la excelencia en la investigación parece ser uno de los elementos faltantes en las IEAs, con algunas pocas excepciones. En Alemania, un saludable debate sobre las barreras gubernamentales estructurales ha llevado a reformas administrativas en algunos estados. En Dinamarca, una reforma radical de organización tuvo lugar a principios de los 2000, entregando a las universidades mayor autonomía institucional. En Japón y Taiwán, las reformas organizativas para traer mayor flexibilidad administrativa también han sido realizadas.

Un aspecto de la organización que no se ha tocado por las IEAs es la forma en la que se seleccionan a las autoridades. En los países en los que los rectores universitarios son elegidos democráticamente (Francia y Alemania, por ejemplo), este tema tabú no se ha presentado oficialmente, a pesar de que incluso puede ser una limitación cuando se trata de empoderar a líderes visionarios y arriesgados con estrategias de transformación a largo plazo. En países donde las autoridades universitarias son designadas directamente por el gobierno, como en China, Malasia y Rusia, hay un riesgo de que las designaciones se decidan basándose en consideraciones políticas más que en calificaciones profesionales.

La libertad académica es también una dimensión organizativa que vale la pena considerar por la tensión entre la búsqueda de la excelencia y los límites que resultan de la interferencia política. Es dudoso que las universidades de excelencia puedan mantener de manera sustentable su destacada producción científica cuando la libertad académica está restringida.

En general, las IEAs han generado mejoras significativas en términos de la internacionalización. Esto se ha traducido en mayores proporciones de estudiantes de postgrado y postdoctorados, máster y programas de doctorado enseñados en inglés, reclutamiento de académicos extranjeros e investigadores de la diáspora, y proyectos de investigación colaborativos con compañeros extranjeros. Otro resultado positivo en muchas universidades beneficiarias ha sido una visible reducción en el incesto académico.

Conclusión

Los estudios sobre las IEAs han revelado una sensación de que no hay vuelta atrás en muchos países. En el contexto de un creciente escrutinio del desempeño universitario por parte de los gobiernos, las autoridades universitarias han encontrado maneras de hacer que sus instituciones sean más distintivas en términos de temas de investigación, excelencia en la enseñanza y vínculos con la economía para fomentar su ventaja competitiva.

Aunque reconocemos que los rankings globales y las IEAs han contribuido a un mayor nivel de competición entre las universidades, las virtudes de la cooperación no pueden ser ignoradas por las autoridades universitarias. Crecientes colaboraciones entre equipos de investigación en distintas universidades pueden fomentar la misma investigación. También son indispensables a la hora de abordar preguntas científicas de naturaleza regional o global, como lo son los fenómenos relacionados con el clima o las enfermedades contagiosas.

Existe la necesidad de una definición más amplia de excelencia académica que la que se promueve mediante las IEAs. En lugar de enfocarse estrechamente en publicaciones científicas en revistas de elite, las universidades investigadoras líderes deberían adherirse a los principios de la inclusión social, verdad científica, valores éticos, investigación responsable, y solidaridad global como pilares morales de su compromiso social. Estas dimensiones pueden ser difíciles de medir a través de rankings, pero son fundamentales para la misión de las universidades de clase mundial. Finalmente, las IEAs no son sustitutos para las reformas cuando se trata de reforzar los sistemas de educación superior. Las iniciativas de excelencia buscan principalmente apoyar el

Jamil Salmi es profesor emérito en la Universidad Diego Portales, Chile, y miembro investigador en el Centro Internacional para la Educación Superior en Boston College, EE.UU. E-mail: jsalmi@tertiaryeducation.org.

desarrollo de universidades globalmente competitivas y dedicadas a la investigación. Esto puede ser complementado con reformas sistémicas que mejorarían la equidad y la inclusión, promover modelos educativos innovadores, asegurar financiamiento sostenible y modernizar la organización. ▲

Excelencia académica à la Française: entre la excelencia y la igualdad

Andrée Sursock

Resumen

Francia lanzó un programa de financiamiento en 2010 dedicado a asegurar la emergencia de cinco a diez universidades francesas en la cima de los rankings internacionales. La meta inicial cambió a lo largo del tiempo para incluir a un grupo mayor de instituciones y objetivos. Este artículo discute cómo la extensión de la excelencia desafía el rol regulatorio del Estado, la capacidad de las universidades de actuar estratégicamente, la relación entre el Estado y las universidades y el paisaje de la educación superior en Francia.

En 2010, Francia lanzó un programa dedicado a apoyar financieramente a varias de sus universidades en respuesta a los pobres resultados en rankings internacionales. El objetivo inicial del Programa de Inversión para el Futuro (*Programme d'Investissements d'avenir*, o PIA) era asegurarse de que cinco a diez universidades francesas llegaran a la cima de los rankings internacionales. La meta inicial fue cambiada a lo largo del tiempo para incluir a un grupo mayor de instituciones y objetivos al expandir la definición de excelencia.

Este artículo discute cómo la extensión desafió tanto al estado, en su rol regulatorio, y a las universidades como agentes estratégicos. Ambos deben realinear su relación en un contexto en que la autonomía universitaria sigue siendo constreñida y donde el estado se ve desafiado a reconfigurar su rol como promotor de las actividades institucionales a aquellas de un financista y regulador.

El PIA distribuyó USD 96 millardos en un período de 13 años, en cuatro rondas. Durante este tiempo, la definición de excelencia cambió para incorporar más que las universidades de clase mundial. Se extendió a diferentes tipos de instituciones, desde universidades completas y dedicadas a la investigación a aquellas más especializadas; de aquellas con aspiraciones internacionales a aquellas cuyo foco primario es el desarrollo regional. Más allá del financiamiento de la investigación, el PIA fue utilizado para promover excelencia en la enseñanza y aprendizaje, estudios doctorales, vida estudiantil, vínculos con las partes interesadas, internacionalización, organización y administración.

De excelencia a excelencias

La ampliación de la idea de excelencia culminó en el más reciente programa de financiamiento, titulado "ExcelenciaS: excelencia en todas sus formas", donde la "s" en la palabra "Excelencia" fue escrita en mayúscula para enfatizar que los criterios de selección eran lo suficientemente flexibles para permitir que cada universidad estableciera su propia estrategia para lograr su excelencia específica y que el estado les apoyaría en definir sus propios perfiles. Para muchos fuera de Francia, esto puede parecer poco original. Para Francia, con su larga tradición de centralismo estatal y énfasis político en igualdad, fomentar que las universidades agudicen sus perfiles y estrategias individuales ha sido verdaderamente transformador.

El PIA acentúa la diferenciación entre universidades, una tendencia que empezó en el siglo XX y que vio la creación de nuevos tipos de universidades en tres períodos. El PIA fue el último empujón que llevó al establecimiento de nuevas universidades, aunque a través de un proceso de fusiones universitarias (ocasionalmente con *grandes écoles* y organizaciones de investigación) más que a través de la creación de instituciones completamente nuevas.

Estos desarrollos, que avanzaron lentamente en el siglo XX, se aceleraron en el siglo XXI, han dado como resultado una mayor heterogeneidad dentro del sector. Ha fomentado que incluso aquellas universidades que no recibieron financiamiento del PIA a fortalecer sus perfiles y a construir sobre sus fortalezas.

De acuerdo con la Corte de Auditores, esta heterogeneidad presenta un desafío tripartito al Estado Francés: encontrar las herramientas correctas que permitan al gobierno entender esta diversidad; establecer criterios transparentes para la distribución de recursos, y monitorear tanto la calidad como la relevancia del desempeño universitario.

Mientras el Estado se ha visto empujado fuera de su zona de confort, algunas de las universidades se las han arreglado para volverse más estratégicas, a pesar de los constantes límites a su autonomía institucional. De hecho, la puntuación en autonomía universitaria que realiza la Asociación Europea de Universidades cada tanto sigue señalando el pobre desempeño de las universidades francesas. Carecen de control sobre su organización (definida por ley), y administración de sus trabajadores (que son generalmente trabajadores del estado) y de su actividad investigativa (que depende en parte de poderosas organizaciones de investigación); todo esto significa que su espacio para maniobrar es extremadamente estrecho.

¿Cómo ha surgido esta heterogeneidad institucional a pesar de las fuertes tendencias isomórficas?

Heterogeneidad e isomorfismo

¿Cómo ha surgido esta heterogeneidad institucional a pesar de las fuertes tendencias isomórficas? Una clave para el éxito del PIA es la confluencia de tres factores que abrieron un espacio para negociar y generar cambio.

En primer lugar, unos pocos rectores universitarios lideraron el camino y entregaron modelos de liderazgo para los demás. Estos rectores demostraron liderazgo efectivo para persuadir a sus comunidades de adoptar estrategias institucionales y a adoptar el concepto de excelencia: una idea controvertida en la igualitaria Francia.

En Segundo lugar, la dependencia en los jurados internacionales y más notoriamente en la estabilidad del jurado que adjudicó el programa PIA más importante (IDEX, financiamiento I-SITE) aseguró la constancia en la toma de decisiones. Este jurado fue designado en 2010, manteniendo al mismo líder y prácticamente a los mismos miembros durante 11 años, y buscaron tomar decisiones consensuadas. Las autoridades políticas reconocieron que el jurado era inmune a las presiones políticas y al lobbying individual, ya fuera de universidades o actores políticos. El entonces presidente, François Hollande señaló que solo el Concejo Constitucional de Francia tiene precedencia sobre el Estado, pero las autoridades políticas hicieron una excepción y aceptaron que el jurado operara en total independencia como condición para el reconocimiento internacional de las universidades francesas.

En tercer lugar, la independencia del Jurado no significó que no habría un rol del Estado. El ministerio responsable de la educación superior y la investigación influía sobre los criterios de selección y fue clave en desviar la definición de excelencia de enfocarse en las universidades individuales a incorporar a grupos regionales, lo que estaba más alineado con sus políticas. Esto significó que el énfasis inicial en la fuerza de la investigación creció para incorporar a las estructuras organizativas de estos grupos como un criterio central de selección.

Impacto del PIA

¿Ha cumplido el PIA con sus objetivos? Los resultados han sido diversos.

En el lado negativo, una meta tácita al crear grupos regionales y promover las fusiones, ha sido reducir la fragmentación causada por la presencia de *grandes écoles*. Su existencia hace que el sistema de educación superior francés sea bastante único en tener pequeñas instituciones en la cima de la jerarquía nacional, pero apenas visibles en los rankings internacionales, incluyendo aquellos que son activos en la investigación. La mayoría de las *écoles* se resistieron a esta política, reclamando sus potentes marcas institucionales y su sentimiento de superioridad sobre las universidades. Aquellas que aceptaron ser incluidas dentro de universidades creadas recientemente lo han hecho manteniendo su nombre y su autonomía después de que el Estado pasara un decreto que les permitía hacerlo.

Más aún, el financiamiento extra ganado a través del PIA es relativamente pequeño y no compensa por el relativamente bajo financiamiento central de las universidades francesas en comparación a sus pares en la OCDE. Sin embargo, el financiamiento extra del PIA impone cambios importantes. Administrar el cambio en el contexto de una penuria relativa llevó a los trabajadores universitarios a comentar sarcásticamente: “¿deberíamos lograr la excelencia con tres elásticos y dos clips?”

Sin embargo, el financiamiento PIA fue clave en estimular el cambio positivo. Resultó en una mejor organización y liderazgo, entregó financiamiento muy necesario para mejorar la investigación, la enseñanza y el trabajo con la sociedad, mejorando las intenciones estratégicas y la internacionalización enfocada. Ayudó a algunas universidades

Andrée Sursock es consejero senior en la Asociación Europea de Universidades. E-mail: andree.sursock@eua.eu.

francesas a alcanzar la cima de los rankings internacionales y resultó en un paisaje institucional más diversificado.

Para consolidar estas ganancias, el Estado ahora debe enfocarse en asegurar una mayor autonomía institucional, un mayor financiamiento para la educación superior, y más importante, mayor coherencia y constancia en las políticas públicas. ▲

La iniciativa de excelencia académica en China

Yannan Cao y Rui Yang

Resumen

China a menudo es citada como un ejemplo clásico de iniciativas de excelencia académica exitosas, con un rol importante del gobierno. Su próxima etapa de desarrollo necesita explorar nuevos modelos para apoyar la innovación y sustentabilidad en la educación superior.

Desde mediados de los 90, China ha invertido mucho en educación superior, apuntando específicamente a un grupo altamente selectivo de universidades. Las principales iniciativas en este campo incluyen el Proyecto 211 en 1995, Proyecto 985 en 1999, y el Plan de Universidades de Doble Clase Mundial lanzado en 2015. Su objetivo es elevar las mejores universidades de China al nivel de Clase Mundial con alcances e impactos globales. Como parte del Proyecto 211, 112 universidades fueron seleccionadas y recibieron un total equivalente a 2.7 millardos USD del gobierno central. El Proyecto 985 eligió 39 universidades con un compromiso de 7.97 millardos USD. El Plan de Universidades de Doble Clase Mundial incluyó a 137 universidades y 465 disciplinas en su primera versión, y más de 14.14 millardos USD se gastaron entre 2018 y 2020.

Las listas de universidades participantes en estas iniciativas coinciden en gran parte. Desde 1995, el gobierno chino ha invertido casi 25 millardos de USD en estos proyectos, enfocándose especialmente en las universidades nacionales emblemáticas. Siempre se ha exigido que los gobiernos provinciales provean montos similares para las universidades participantes bajo su jurisdicción. El gasto público general, por tanto, fácilmente excedería los 42 millardos USD si se consideran los aportes provinciales, haciendo así de este una de las mayores inversiones en la educación superior en el mundo.

¿Han logrado el estatus de Clase Mundial?

Los académicos se encuentran divididos sobre si las iniciativas antes mencionadas han logrado alzar las mejores universidades de China a niveles de Clase Mundial o no. En 2021, el ministerio de educación (Mde) oficialmente empezó a evaluar la primera ronda del Plan de Doble Clase Mundial. Antes de esto, cada universidad participante debía llevar a cabo una revisión de expertos externos y una autoevaluación. De acuerdo con estas evaluaciones, varias universidades, incluyendo la Universidad de Tsinghua, declararon que habían logrado el estatus de Clase Mundial. Aunque esta declaración es apoyada por su crecimiento en los rankings universitarios globales, también ha provocado un escepticismo general. En una conferencia de prensa subsecuente, el Mde enfatizó que, en general, aún había una gran brecha entre las universidades chinas y las Instituciones de Educación Superior de Clase Mundial.

El retorno de la inversión es especialmente claro en términos de indicadores de desempeño cuantificables y medibles, como evidentemente se observa en los rankings globales. China es el único país que ha avanzado sustantiva y consecutivamente por años en casi todos los rankings. China continental tiene actualmente 71 universidades en las 500 superiores y ocho en las 100 superiores en el Ranking Académico de Universidades del Mundo (RAUM) en 2022, en comparación a sólo nueve entre las primeras 500 en 2023, cuando la Universidad de Tsinghua quedó en el lugar 201-250. Siete y seis universidades de China continental han llegado al top 100 en los últimos rankings de Times y QS, respectivamente, con las Universidades de Tsinghua y Pekin consideradas entre el top 20.

En China, los rankings globales son utilizados como sinónimos para las universidades de clase mundial y la vara para el desarrollo. Las universidades chinas logran buenos resultados en términos de los indicadores claves de desarrollo de los rankings que se enfocan principalmente en resultados comprobables de investigación. En 2018, China

se convirtió en el mayor productor mundial de *papers* académicos, destronando así a Estados Unidos y convirtiéndose en el país más citado entre el 10% superior de *papers* científicos y técnicos citados a nivel mundial. China y Estados Unidos representaron 24.8% y 22.9% del 10% de *papers* científicos y técnicos más citados en el mundo, respectivamente. En 2019, 1.67% de los artículos científicos con autores chinos se encontraban en el 1% de los artículos más citados, en comparación 1.62% de los artículos con autores estadounidenses. China también lidera en las postulaciones a patentes, con 40% del total mundial.

Organizando la Educación Superior a través de Iniciativas de Excelencia Académica

A menudo llamados “proyectos claves de construcción”, las iniciativas de excelencia académica en China (IEAs) siempre se han basado en los proyectos. Libres del abordaje burocrático convencional al gasto fiscal, estas prácticas efectivamente permiten que el gobierno distribuya el financiamiento flexible y desigualmente, creando fuertes incentivos para las instituciones seleccionadas. Centradas en tareas claramente definidas, los proyectos están hechos a medida para implementar metas específicas de políticas con prioridades estratégicas en diferentes etapas. Aunque los distintos proyectos se manejan de manera diferente, todas las instituciones participantes traducen sus intenciones en tareas específicas. Son cuidadosamente monitoreadas y evaluadas. El Plan de Doble Clase Mundial ha introducido un mecanismo de competición basado en el mérito y orientado a los resultados, en donde las universidades de bajo desempeño quedarían descalificadas de la lista, mientras que las de alto desempeño podrían añadirse durante la siguiente ronda. La lista es ajustada cada cinco años.

Las IEAs en China muestran los estilos típicamente chinos de hacer políticas públicas y de implementación de proyectos: de arriba hacia abajo, liderados por el estado, mentalidad de alcanzar, concentración de recursos donde se necesitan apuntando a efectos rápidos, y organización de estilo de campaña con énfasis relativamente de corto plazo. Tales características estructurales crean preguntas sobre la sustentabilidad de estos proyectos y los desafíos subyacentes. Primero, estas iniciativas han transformado significativamente las prácticas universitarias y la cultura académica. Para ganar financiamiento y la reputación asociada con las iniciativas, las universidades se reorganizan para alcanzar los requerimientos de los proyectos medidos con indicadores de desarrollo simplificados para los rankings globales y la evaluación gubernamental. Herramientas de organización de tipo corporativo, incluyendo evaluaciones basadas en el desempeño y recompensas financieras directas por publicaciones académicas, se adoptan para incrementar la productividad. La cultura académica está cada vez más imbuida con utilitarismo y cortoplacismo.

En segundo lugar, las IEAs en China han contribuido a la desigualdad en un sistema de educación superior cada vez menos balanceado. Mientras que las universidades participantes han recibido continuamente generoso financiamiento para proyectos, muchas de las instituciones no participantes sufren de escasez de fondos, con crecientes brechas entre ellas en enseñanza e investigación. La disparidad entre las regiones más y menos desarrolladas también es notoria porque las universidades seleccionadas se concentran en las áreas más cosmopolitas y costeras. Esta distribución desigual de financiamiento gubernamental empuja a las universidades de diferentes niveles y categorías a competir intensamente para ser incluidas en las iniciativas. Tienden a recibir guía sobre ICD de las Universidades de Clase Mundial, lo que lleva a la erosión de la diferenciación sistémica e institucional, al igual que su relevancia para la sociedad local.

En tercer lugar, a pesar del crecimiento de China como poder científico, sus humanidades y ciencias sociales han sido generalmente sobrepasadas por las disciplinas relacionadas a STEM. La brecha es parcialmente generada por los sesgos inherentes de las IEAs hacia las ciencias naturales y tecnológicas, que son favorecidas por su contribución directa percibida al desarrollo social y económico. Una enorme mayoría de los esfuerzos para ganar estatus de clase mundial en el nivel institucional se han enfocado exclusivamente en disciplinas STEM, ya que producen más publicaciones y citas que pesan fuertemente en los rankings globales y los ejercicios de evaluación nacional. Brechas similares existen entre la investigación fundamental y aplicada.

Conclusiones

China es posiblemente el caso más extraordinario de las iniciativas de excelencia académica en el mundo. El ejemplo de China es atractivo para varios países que apuntan a crear universidades de clase mundial y a modernizar sus sistemas de educación superior. Con apoyo financiero sustantivo y consistente, las iniciativas chinas han influido de manera importante en las principales universidades y han estimulado el cambio en sus marcos de referencia para abrazar las normas internacionales y competir en el mer-

Las IEAs en China muestran los estilos típicamente chinos de hacer políticas públicas y de implementación de proyectos: de arriba hacia abajo, liderados por el estado, mentalidad de alcanzar, concentración de recursos donde se necesitan apuntando a efectos rápidos, y organización de estilo de campaña con énfasis relativamente de corto plazo.

Yannan Cao es profesora asistente en la Escuela de Postgrado en Educación, Universidad de Estudios Extranjeros en Beijing, R.P. China. E-mail: caoyannan@bfsu.edu.cn.

Rui Yang es profesor y decano, Facultad de Educación, Universidad de Hong Kong, R.P. China. E-mail: yangrui@hku.hk.

Resumen

La internacionalización es un fenómeno multifacético y en constante evolución, y sus teorías y definiciones siguen siendo ajustadas para adaptarse a nuevas comprensiones en evolución. Dado el complicado ambiente global, es importante desafiar más allá de las percepciones orientadas al mercado y definir nuevas direcciones relevantes para la internacionalización en la educación superior.

cado global. Aunque los logros de China han sido generalmente cuantitativos y a veces incluso imitativos, pavimentan el camino para la siguiente etapa cualitativa.

Las IEA de China también han generado preocupaciones. La reforma de educación superior necesita continuarse para encontrar un balance matizado entre un estado poderoso y un sistema académico vigoroso. El abordaje tradicional de arriba abajo que ha funcionado bien puede no ser demasiado efectivo en el futuro. Cambios culturales profundos son necesarios para crear un ambiente que apoye la innovación y sustentabilidad en la educación superior. Mientras tanto, la evidencia muestra que ciertos esfuerzos se han hecho para explorar nuevos modelos de desarrollo en la educación superior. ▲

Internacionalización en la Educación Superior: Reflexiones críticas sobre su evolución conceptual

Hans de Wit y Lizhou Wang

En 1995, Jane Knight y yo escribimos que no había una definición simple, única o que abarque completamente la internacionalización de las instituciones de educación superior y que no sería útil si internacionalización se convirtiera en una frase “comodín” para todo y cualquier cosa internacional. En 2018, 23 años después, escribimos que esa idea probablemente era verdad en ese momento y que la internacionalización se había convertido en un concepto muy amplio y variado, incluyendo nuevas lógicas, abordajes estrategias en contextos diferentes y en constante cambio. Otros, también, destacaron que la internacionalización en la educación superior es un fenómeno multifacético y en evolución y que su concepto continúa siendo refinado y revisado, y las teorías y definiciones se ajustan para adaptarse a nuevas comprensiones en constante evolución.

Es en estas dos dimensiones (multifacéticas y en evolución) que se encuentran las características claves de la internacionalización de la educación superior. Uno también podría añadir lo mismo sobre varios de sus componentes, como el estudio en el extranjero, estudiantes internacionales, la internacionalización doméstica, educación transnacional o a cruzando fronteras, digitalización, las Metas de Desarrollo Sustentable, el uso de términos como “ciudadanía global” y mucho más.

Después de la pandemia y en medio de complicados desafíos geopolíticos globales, es importante desafiar las percepciones del pasado y definir nuevas direcciones relevantes para la internacionalización en la educación superior.

Desorden problemático

Uno puede señalar que durante las últimas cinco décadas, ha evolucionado un desorden problemático en el uso del término “internacionalización” en el contexto de la educación superior, mezclando y confundiendo el “por qué” (las razones para la internacionalización), el “qué” (sus programas y acciones), el “cómo” (su organización), el “impacto” (sus resultados), y el “quién” (sociedades) e ignorando el “dónde” (su contexto). Uno puede discutir que su percepción por los líderes en educación superior, tanto a nivel institucional como nacional, se ha movido más hacia la competencia, movilidad para una pequeña elite, y generar ingresos más que hacia la cooperación y el aprendizaje global para todos.

No hay un modelo, o forma de abordar, para la internacionalización que sirva para todos; su diversidad se define institucional, local, nacional y regionalmente, y ha cambiado y evolucionado a través del tiempo como respuesta a contextos cambiantes y desafíos que

aparecen. Esta adaptación los contextos históricos y geográficos es una de sus fortalezas. Al mismo tiempo, es, junto con su cualidad multifacética, su principal problema, ya que el significado de “internacionalización” se ha usado por las partes interesadas en un rango diverso de (en algunos casos incluso oponiéndose fuertemente) significados y políticas, con una tendencia general hacia la competencia y la comercialización; en otras palabras, hacia la internacionalización como industria.

Implicancias para el significado de la internacionalización

La definición de 2004 de internacionalización en la educación superior de Knight como “un proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global hacia el propósito, funciones y entrega de la educación postsecundaria” es ampliamente aceptada como una definición operativa y tiene sus bases en su definición de 1993 centrada en las instituciones de la internacionalización como un proceso. Desafió las dimensiones internacionales del sector de educación superior de lo que había sido previamente una perspectiva más bien estática, ad-hoc y fragmentada, basada en actividades y procedimientos administrativos relacionados, y a menudo vinculados con burocracias gubernamentales, denominadas “educación internacional”.

En lugar de esto, la definición de Knight enfatizaba una perspectiva de procesos que involucran distintos errores y consecuencias inesperadas y dejan un amplio espacio para distintas formas de abordar la comprensión de la internacionalización, con formas más competitivas y guiadas por el beneficio económico siendo dominantes sobre las formas más tradicionales de cooperación e intercambio. En ese aspecto, el cambio gradual desde el término “educación internacional” a “internacionalización de la educación superior” no creaban suficiente claridad sobre su significado y enfoque, e incluso lo recanalizaban hacia una nueva dirección económica.

Una contrarreacción

Durante el cambio de siglo, los propulsores de ideas como “internacionalización doméstica” en Europa en 1999, “internacionalización del currículum” en Australia y Reino Unido, “internacionalización completa” en Estados Unidos empezaron a criticar el énfasis exclusivo en la movilidad y las razones económicas como sinónimo de internacionalización. Como respuesta a este amplio rango de preocupaciones, era el momento óptimo para actualizar la definición de 2003 de Knight, dejando en claro que el proceso de internacionalización debe ser intencional y dándole una dirección clara y enfocándose en la inclusividad y la responsabilidad social. En este sentido, una nueva definición de internacionalización apareció en 2015, enfatizando estos factores. Aunque estos conceptos y la definición de 2015 se han convertido en parte del discurso común, en realidad se usan más como retórica que como una base para acciones concretas.

Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos detrás del concepto de la internacionalización de la educación superior han evolucionado durante las últimas cuatro décadas. En 1996, Teichler describió la investigación sobre la educación internacional como ocasional, fortuita, esporádica y episódica. En los años que siguieron, una evolución en el pensamiento conceptual sobre la internacionalización en y sobre la educación superior tuvo lugar. La *Revista de Estudios sobre Educación Internacional*, fundada en 1997, fue un factor importante en este proceso, pero la internacionalización sea convertido en uno de los temas principales en otras revistas sobre Educación Superior, y hay muchos otros libros, blogs y seminarios web sobre internacionalización también. Al mismo tiempo, la idea de internacionalización de la educación superior como un paradigma occidental dominado por autores occidentales se ve cada vez más desafiado y abordado por una comunidad académica global más diversa, a pesar de que sus fundamentos teóricos sigan siendo bastante débiles.

Reflexiones críticas para el futuro

Uno no debería ignorar los potenciales positivos de la internacionalización en la educación superior, pero también estar alerta ante la creciente desigualdad de sus dimensiones, que sólo ha aumentado en el último período. La internacionalización como un proceso de la educación superior requiere más claridad en el significado, en las razones que la respaldan, sus programas y su organización, al igual que sus resultados e impacto. Aceptando y describiendo sus múltiples facetas y el contexto histórico/geográfico es un punto de partida clave.

Debido a un uso desordenado del término, la internacionalización de y dentro de la educación superior se ha convertido en un obstáculo más que en una solución para el futuro de la educación superior, y es muy fácil culpar a factores y actores externos. Tanto los académi-

Los fundamentos teóricos detrás del concepto de la internacionalización de la educación superior han evolucionado durante las últimas cuatro décadas

Hans de Wit es Miembro Distinguido y Profesor Emérito, en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. E-mail: dewitj@bc.edu.

Esta contribución se construye sobre de Wit, Hans (2023). La internacionalización de y sobre la Educación Superior: Reflexiones Críticas sobre su evolución conceptual. Capítulo 2 en Engwall, Lars and Börjesson, Mikael (Eds.). Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior. Cham: Springer (Próximamente).

cos como quienes hacen las políticas públicas necesitan ser más claros sobre qué quieren decir y sobre el contexto en que usan este u otro significado de la internacionalización y sus diferentes dimensiones. Lo que sigue siendo esencial para la próxima década es la necesidad para avanzar de perspectivas neoliberales a corto plazo a intereses sociales a largo plazo, de la educación internacional como beneficio para una pequeña elite hacia el aprendizaje global para todos, y de un paradigma occidental a un concepto global e igualitario. Esto es más verdad que nunca dado el actual ambiente geopolítico y teniendo en cuenta que los gobiernos y las instituciones tienden a ofrecer sólo palabras vacías a la inclusividad e igualdad, continuando con la preferencia a la movilidad y a los ingresos como factores claves en la internacionalización. ▲

Globalización del idioma y la cultura inglesa: cambiemos la enseñanza del inglés.

Gareth Humphreys

Resumen

La globalización del idioma inglés ha llevado a un nuevo reconocimiento de la diversidad en el uso y los usuarios del idioma. Esta diversidad necesita de una desconexión del idioma inglés con su asociación única tradicional con hablantes ingleses nativos y sus culturas nacionales. Todos los usuarios del inglés son usuarios legítimos, y sus trasfondos culturales diversos representan las culturas del uso del inglés como idioma. Sigue existiendo la necesidad de una mayor representación de estos cambios en la enseñanza del inglés.

Aunque hay otros idiomas que se hablan de manera internacional, el inglés está ahora más disperso internacionalmente y es usado entre una gran diversidad de persona y de contextos. Otros idiomas pueden tener más hablantes como lengua materna, como el chino mandarín, pero la distinción aquí es que estos tienden a hablarlos como primera lengua.

El idioma y la cultura inglesa en contexto

El inglés, sin embargo, tiene a muchas más personas que lo utilizan como idioma de contacto en la comunicación intercultural. De hecho, hay estimaciones de que el 80% de la comunicación global que involucra al inglés es entre hablantes no nativos del inglés, una cifra que es considerada como subestimación por algunos investigadores. Dada la globalidad de su uso, es sorprendente que el hablante nativo sea aún considerado el estándar para el aprendizaje, con prácticas lingüísticas estándares y culturas anglófonas, especialmente EE. UU., que sirven como la base del aprendizaje. Siguiendo esta perspectiva, el aprendizaje del inglés debería enfocarse en preparar a los estudiantes a aproximarse a los hablantes nativos y a tomar una posición cultural consistente con las normas (percibidas) de las sociedades anglófonas.

Esta perspectiva es problemática ya que la noción de que las naciones de habla inglesa son monolíticas en términos de su lenguaje y cultura no es acertada. Esto es especialmente verdad en sociedades multiculturales, que pueden ser muy diversas y ambiente políglotas. A pesar de esto, persiste el concepto en la educación lingüística en todo el mundo de la necesidad de usar el inglés como hablantes nativos (imaginarios) de localidades anglófonas, y adoptar una perspectiva sociocultural a la hora de percibir conformidad con culturas fijas (imaginarias).

Con la variedad de contextos y multitud de usuarios entre los hablantes no nativos que superan a los nativos, los estándares anglófonos y las culturas (nacionales) deberán ser reemplazadas en la educación en idioma inglés para ayudar a los estudiantes a reconocer sus propios trasfondos y formas de usar el inglés como legítimas. El llamado al cambio no es exactamente nuevo, pero la ausencia de un impacto amplio en la enseñanza y el aprendizaje sugiere que vale la pena hacer estas preguntas de nuevo. Esto llevará, esperamos, a una reflexión entre los profesores en todo el mundo sobre sus prácticas educacionales, y las prácticas de las instituciones en las que trabajan.

Educación convencional

Aunque son necesarias algunas regulaciones y normas, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje del lenguaje, es esencial dirigir la atención de los estudiantes a la diversidad del uso del inglés fuera de los límites fijos del idioma inglés. Aunque algunos libros de texto representan conceptualizaciones más amplias del uso del lenguaje, el “hablante nativo” a menudo sigue siendo el foco principal. Este énfasis está en las normas estándares de usos codificados ofrecidos por las autoridades del idioma, incluyendo libros de texto, guías de gramática y marcos de referencia para la evaluación. En especial, influyentes sistemas internacionales de evaluación (ej. TOEFL, IELTS, TOEIC) siguen dando forma a las políticas lingüísticas y prácticas educativas. Más aún, este énfasis es evidente en las perspectivas de muchos profesores. Además, los elementos culturales presentados en los libros de texto más conocidos están limitados a algunos países y sobrerrepresentan a las culturas anglófonas. Aunque estudiar la cultura y aprender sobre ella puede ser un aspecto interesante de la educación en idiomas, es vital el ir más allá del idioma y la cultura como metas, dada la diversidad en su uso y entre sus hablantes. De otra manera, los estudiantes pueden no desarrollar los recursos o la confianza en que ellos mismos son hablantes legítimos de inglés, y que ellos, como todos quienes lo utilizan, representan las culturas del uso del inglés.

Global Englishes

Debido a la variabilidad y complejidad del uso del inglés, es imposible preparar estudiantes de antemano para todo el conocimiento cultural y variaciones lingüísticas que pueden encontrar. Por tanto, es necesario entregarles algún tipo de educación que los equiepe para estas eventualidades. La diversidad en el uso del inglés es reconocida en los *global englishes*, un término paraguas que encapsula *World Englishes* y el inglés como lengua franca (ILF). *World Englishes* es un área de estudio establecida que mira a las variedades distintivas y codificables de los usos en distintas partes del mundo. Su énfasis está en las estandarizaciones y regularidades, a menudo en corpus de usos registrados en distintos lugares. ILF es diferente de *World Englishes* al enfocarse en interacciones que involucran al inglés. Refleja las distintas maneras en que el lenguaje se utiliza para la comunicación, con la diversidad y variabilidad siendo demasiado impredecibles para ser reflejadas en patrones encontrados en los datos del lenguaje en los corpus. ILF se enfoca en cómo los individuos usan sus recursos políglotas individuales y otros para comunicarse en donde el inglés puede ser usado como idioma de contacto (aunque puede no ser elegido). La base de la comunicación está en la adaptación, flexibilidad y acomodación a la negociación del significado, en lugar de adherirse a las rigurosas expectativas tradicionales de los (asumidos) hablantes nativos del inglés.

En los últimos años, ILF se ha convertido en una importante área de estudio. Como profesores de idiomas, debemos adaptar nuestras propias prácticas para reflejar estas realidades. Deberíamos estar exponiendo a los estudiantes la naturaleza global del inglés y fomentar que piensen en sí mismos como ciudadanos interculturales, es decir, conectados a distintas culturas y comunidades. Esto involucraría ir más allá del énfasis en las normas estándares anglófonas y desarrollar entre los estudiantes las habilidades para utilizar distintos recursos lingüísticos (y no lingüísticos) en su comunicación políglota incluyendo al inglés. Esto también significaría el desvincular al inglés de las culturas nacionales de los países anglófonos y ayudar a los estudiantes a percibirse a sí mismos como usuarios legítimos del inglés, sin importar su trasfondo cultural. Desconectando el idioma inglés de las culturas anglófonas al enseñar es importante para permitir que todos los hablantes del inglés aprendan y utilicen el idioma de una manera que es más relevante y aplicable a sus propias vidas y contextos.

Estas son metas realistas. Hay un creciente interés en la enseñanza de *Global Englishes* y un creciente fomento de su significado para la educación en inglés. Sin embargo, parece ser que esto es principalmente en el área de investigación. El efecto de los *Global Englishes* es el cambio educacional actual todavía es limitado, y parece poco probable que se hagan grandes avances basándose en las perspectivas convencionales sobre el lenguaje que son la base de las políticas sobre idiomas y el manejo de los idiomas dentro de las instituciones. Es esencial que la educación en inglés sea ampliamente consciente de los problemas en torno a los *Global Englishes* y aborde estos puntos en las prácticas educativas. ▲

Debido a la variabilidad y complejidad del uso del inglés, es imposible preparar estudiantes de antemano para todo el conocimiento cultural y variaciones lingüísticas que pueden encontrar.

Gareth Humphreys es profesor asistente en la Universidad Sojo, Japón. E-mail: ghumphreys@m.sojo-u.ac.jp.

Perspectiva crítica sobre la movilidad a corto plazo: La experiencia kazaja

Aliya Kuzhabekova y Botagoz Ispambetova

Resumen

Basados en los resultados de entrevistas con estudiantes internacionales kazajos financiados por el gobierno, este artículo discute que los beneficios de la movilidad a corto plazo no benefician de la misma manera a las instituciones anfitrionas y a las que envían estudiantes. Las instituciones del norte son las principales beneficiarias, generando beneficios con las matrículas de estudiantes internacionales. Las instituciones del sur a menudo se ven degradadas a roles secundarios en proyectos que crean capacidad, donde deben cumplir con responsabilidades administrativas y de campo que requieren mayor esfuerzo y son poco reconocidas, obteniendo menores resultados.

Este artículo mira al fenómeno relativamente poco estudiado de la movilidad internacional a corto plazo de los académicos de una perspectiva crítica de la internacionalización. Usa datos de entrevistas con académicos de Kazajistán que participaron en viajes de desarrollo profesional a corto plazo en el extranjero. Los datos muestran que la movilidad internacional y la internacionalización en general no son tan benignos como a menudo se presentan. La movilidad académica trae beneficios económicos y contribuye a la misión social de desarrollar consciencia internacional y producir graduados equipados con la competencia intercultural requerida para el éxito en la competencia global. Sin embargo, también puede contribuir a reproducir estructuras existentes de desigualdad.

Internationalización y Kazajistán

La internacionalización se ha convertido en el abordaje principal para la modernización de la educación superior en Kazajistán. Desde que Kazajistán se convirtió en un estado independiente, los reformistas kazajos han intentado posicionar al país (que no es ni miembro del club desarrollado en Occidente, ni una antigua colonia en el Sur Global), como un “tigre asiático” emergente. Varias iniciativas se adoptaron en un esfuerzo por modernizar la educación superior y desarrollar la capacidad investigativa.

Uno de los primeros pasos fue un compromiso con el Proceso de Bolonia, que facilitó el desarrollo de sociedades internacionales entre universidades kazajas y europeas y distintos planes de movilidad. En paralelo, el gobierno kazajo apoyó generosamente los programas de movilidad nacional, siendo el más notable el programa “Bolashak”, originalmente planteado para entregar becas en estudios de grado en universidades de excelencia en el extranjero. Además de Bolashak, el gobierno apoya la movilidad a corto plazo de académicos y estudiantes matriculados en universidades domésticas. Este financiamiento de la movilidad es distribuido directamente a los beneficiados y busca apoyar el desarrollo de consciencia intercultural de los estudiantes y la mejora de la enseñanza, investigación y habilidades administrativas de los académicos.

La movilidad académica a corto plazo se refiere a la movilidad medida en días y semanas, más que meses o años, durante los cuales la facultad trabaja en contratos a largo plazo en el extranjero. Recientemente, la cantidad designada para el entrenamiento a corto plazo incrementó de manera significativa, en comparación con el estipendio recibido por estudiantes de grado internacionales. La movilidad académica a corto plazo es un tema que es relativamente menos discutido dentro de la academia global. Aunque hay algo de investigación sobre la movilidad académica y sus beneficios, se sabe menos sobre la movilidad a corto plazo. Nuestro estudio reciente sobre los académicos kazajos móviles podría iluminar este tema.

Sin embargo, con los académicos recibiendo poco apoyo de las instituciones anfitrionas, los programas a corto plazo rara vez llevan a cambios significativos en las habilidades individuales de enseñanza o investigación.

Movilidad a corto plazo: apuntes críticos desde Kazajistán

Conducimos 21 entrevistas con académicos de universidades kazajas que tomaron parte de los programas de movilidad a corto plazo. Los participantes de las entrevistas fueron seleccionados entre individuos empleados en la academia con al menos un año de experiencia académica después de volver. Algunos de los participantes fueron académicos de las humanidades y sus países de destino estaban dentro de la Unión Europea.

El análisis de los datos mostraba que este tipo de movilidad podía ser beneficiosa para todos los involucrados. Algunos participantes reportaron que habían obtenido nuevas habilidades de enseñanza e investigación y también habían desarrollado redes útiles, que ayudaron a mejorar su desempeño, lo que les ayudó a mejorar sus desempeños al volver a Kazajistán. Sin embargo, la impresión general a partir de los datos fue que esa movilidad fue beneficiosa principalmente para las instituciones anfitrionas. Estos beneficios también parecían venir principalmente en la forma de dinero. Aunque hacen esfuerzos por atraer

visitantes kazajos, las instituciones anfitrionas entregan apoyos limitados una vez que sus visitantes llegan al campus. Los mentores académicos no priorizan aconsejar a sus invitados kazajos, que a menudo eran excluidos de actividades pagadas en el campus (como cursos, seminarios y talleres) y a menudo dejados solos.

En línea con los resultados de exploraciones críticas de la internacionalización, los beneficios parecen ayudar principalmente a las instituciones anfitrionas en el Norte, con el beneficio principal siendo el acceso a recaudación alternativa. Mientras tanto, los académicos internacionales, sus instituciones domésticas, y los países que los envían buscan en la movilidad a corto plazo un camino para mejorar sus capacidades de investigación y enseñanza a nivel individual, institucional y nacional, lo que es esencial para el éxito en la economía del conocimiento. Sin embargo, con los académicos recibiendo poco apoyo de las instituciones anfitrionas, los programas a corto plazo rara vez llevan a cambios significativos en las habilidades individuales de enseñanza o investigación. Por consecuencia, tienen pocos efectos para las instituciones y países que los envían. En conclusión, los resultados de nuestro estudio sobre la movilidad de académicos a corto plazo están alineados con resultados claves en otros estudios sobre internacionalización, en el sentido de que esta actividad contribuye a la reproducción de la hegemonía epistémica y el dominio académico por parte del Norte Global.

La acogida de los visitantes a corto plazo parece ser llevada principalmente por motivos neoliberales y los fines de lucro, más que por la misión humanista de las universidades para producir y diseminar el conocimiento, incluyendo intercambios de conocimiento mutuamente beneficiosos con instituciones en otros países. De acuerdo a lo reportado por los participantes kazajos de nuestro estudio, las instituciones cobran cantidades significativas de dinero de los fundadores, mientras entregan a los visitantes kazajos poco más que una oportunidad de experimentar superficialmente (observando, principalmente) sus campus. Esto no requiere dinero adicional, esfuerzo o servicios especializados. Los resultados sobre los cimientos neoliberales del interés de las instituciones anfitrionas en la movilidad a corto plazo coincidían con la observación del movimiento de “de ayuda a negocio” en los intercambios en la educación internacional realizados por otros académicos. Estos académicos deploran el declive de las iniciativas de las instituciones del norte y apuntan a entregar asistencia a países del Sur, y su reemplazo por proyectos y programas con fines de lucro.

De la consciencia crítica a políticas y prácticas justas en la movilidad a corto plazo

Quienes crean las políticas públicas de educación y quienes trabajan en ella necesitan darse cuenta de que lo que hace de este intercambio algo injusto es la normalización del discurso sobre la competición global, lo que reafirma la hegemonía cultural del Norte Global, pone a los sistemas de educación superior del norte por encima de aquellos en el Sur, degrada a las universidades e individuos en el Sur a un estatus de absoluta falta de valor y de invisibilidad, y crea una sensación de necesidad para aquellos en el Sur de ponerse al día. Este mecanismo es evidente en las motivaciones de quienes financian para entregar recursos a la movilidad a corto plazo, en la manera en la que se planean y administran los programas, en la forma en la que los participantes académicos son tratados antes y después de su estadía en el extranjero por sus instituciones de origen y en la forma en la que son “atendidos” en sus instituciones anfitrionas.

Para mitigar los efectos negativos de la movilidad a corto plazo, quienes hacen las políticas públicas y los trabajadores del campo de la educación internacional necesitan contribuir a una comunicación abierta entre las partes, permitiéndoles entender claramente las necesidades y metas de cada uno al involucrarse en programas de movilidad. En otras palabras, hay una necesidad de que socios internacionales entiendan los contextos y necesidades locales y las expectativas e intereses individuales, y alcanzar un acuerdo general sobre las metas de iniciativas de movilidad. En términos de referencia, tanto los gobiernos como instituciones que financian la movilidad deben poder articular requerimientos claros para las instituciones o contratistas que desarrollan y administran programas de movilidad a corto plazo para trabajar con las instituciones que envían y los participantes individuales en el proceso de planificar y administrar los programas. ▲

Aliya Kuzhabekova es profesora asociada y Botagoz Ispambetova es estudiante de doctorado en la Universidad Nazarbayev, Kazajistán. E-mails: Aliya.kuzhabekova@nu.edu.kz and Botagoz.ispambetova@nu.edu.kz.

El futuro de la participación de las universidades de RU en la educación transnacional

Janet Ilieva y Vangelis Tsiligiris

Resumen

La educación transnacional (ETN) se ha convertido en una actividad central para muchas instituciones de educación superior en RU, y factores del lado de la oferta y la demanda siguen apoyando este crecimiento. El ciclo vital de la ETN empieza con rellenar los huecos en la oferta de la educación superior local antes de que el foco cambiara a diversificar la provisión local, incrementando su calidad y desarrollando su capacidad en áreas y temas de nicho. Como resultado, la ETN genera un impacto local substantivo y responde explícitamente a la agenda de desarrollo sustentable.

Para muchas universidades en Reino Unido (RU), la educación transnacional (ETN) se ha convertido en una actividad central. Entre 2016 y 2021, el número de instituciones de educación superior (IES) en RU participando en actividades de ETN se incrementó en un 22% (de 138 a 168 IES) y el número de estudiantes de ETN creció en un 30%. La ETN se está distribuyendo de manera más equitativa: habían 94 IES con mil o más estudiantes de ETN en 2021, vs. 74 en 2016.

Tendencias generales de la ETN en RU

La ETN en Reino Unido se ha expandido a paso firme, llegando a más de 530.000 estudiantes en 2021. El mismo año, las IES atrajeron aproximadamente a 680.000 estudiantes internacionales a Reino Unido. El incremento del 30% de la ETN sobre los cinco años anteriores fue principalmente guiado por el crecimiento de la ETN colaborativa.

Específicamente, las formas colaborativas de ETN actualmente significan un 67% de la actividad de ETN en RU, en comparación con 64% cinco años antes. En este artículo, el término “ETN colaborativa” entre una o más IES con acuerdos de franquicias o validación, progreso educacional de los estudiante y programas que llevan a títulos duales o en conjunto.

En comparación, las actividades en los campus sedes internacionales se mantuvieron estables y significaron un 7% del total de las actividades de ETN durante el período de estudio. El porcentaje de actividades de aprendizaje online o flexibles declinó de un 29% en 2017 a un 25% en 2021.

¿Seguirá expandiéndose la ETN?

La evidencia recopilada en los últimos 30 años muestra cómo se ve el ciclo vital de la ETN. En un principio, la ETN evolucionó para absorber la demanda local de educación superior que no estaba satisfecha. Por tanto, su principal ocupación es apoyar la oferta de la educación superior local. Al expandirse los sistemas de educación superior, la ETN ayudó a mejorar el acceso a los títulos internacionales y contribuyó a varias de las Metas de Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas. Gracias a esto, la movilidad global de programas de educación ayuda a contrarrestar la fuga de cerebros y genera impacto local positivo.

Aunque las tasas de participación en la educación terciaria han crecido en las últimas décadas, la ETN ha evolucionado para servir a los sistemas locales de educación superior en constante cambio. China es un buen ejemplo de este cambio, como se ve en el incremento en ocho veces de su tasa de matrícula en la educación terciaria, de **8% en 2000 a 64% en 2021**. Mientras que la ETN sigue expandiéndose, su foco principal ha cambiado de expandir la oferta de educación superior, al igual que entregar capacitaciones en áreas temáticas e investigación de nicho. Otro lugar importante para la ETN es Malasia, que también ha atraído a universidades internacionales bien valoradas para crear campus sedes. La ETN ha servido para elevar el atractivo global de la educación superior y fortalecer la habilidad competitiva del sistema de educación superior del país. Actividades de ETN en tanto China como Malasia siguen expandiéndose, y han sido los países anfitriones líderes de Reino Unido por más de una década.

Un ciclo vital similar se observa en Grecia. La ETN emergió en Grecia a principios de los 1990s para llenar un vacío en la oferta local de educación superior. Actualmente, Grecia es uno de los países con una de las tasas de participación más altas, y todavía sigue creciendo la ETN.

Globalmente, la ETN seguirá evolucionando a lo largo de los años para fomentar la diversidad de la educación superior local y mejorar las posibilidades de estudiantes locales para ingresar a programas internacionales. Para las IES globales, la ETN ofrece una manera de llegar a los estudiantes en lugares remotos con un mínimo impacto ambiental. Los modelos que confían principalmente en la movilidad física del equipo

académico o administrativo son reemplazados por aquellos donde el apoyo a los educadores y estudiantes se entregan localmente. Esto último toma la forma de centros globales de educación, donde múltiples universidades extranjeras operan utilizando infraestructura local común para proveer programas de ETN de manera eficiente y efectiva. Un ejemplo es el [Metropolitan College Global University Hub](#) en Grecia.

La ETN está bien adecuada para abordar los rápidos cambios relacionados con el mundo laboral y los desafíos demográficos de países con ingresos bajos y medios. Nuevas formas de ETN, que aún no son reflejadas en las estructuras de recolección de datos existentes, abordan la necesidad de desarrollo profesional continuo y aprendizaje a lo largo de la vida. Por ejemplo, las micro credenciales online, educación ejecutiva y cursos técnicos atraen a miles de estudiantes, especialmente de grupos de edad maduros.

Si estas actividades se toman en cuenta, uno puede entender que las ETN constituyen la fuerza que lleva el desarrollo del mercado y la innovación en la educación superior global.

Desarrollos en contextos regulatorios y de políticas públicas

Para que la ETN beneficie completamente a las IES, sus estudiantes y a las comunidades locales, un marco de políticas públicas de apoyo es requerido. [La investigación reciente](#) a través de múltiples países indica mejoras continuas en el ambiente regulatorio y de políticas públicas para la ETN. Un creciente número de países están liberalizando sus provisiones legislativas para fomentar mayores actividades de ETN. Ejemplos de estos cambios en los últimos cinco años incluyen:

- ▶ Egipto: [Ley No 162 de 2018 Sobre el establecimiento y organización de campus sedes internacionales.](#)
- ▶ India: [Regulaciones UGC para ofrecer asociaciones, títulos conjuntos y programas bilaterales de grado con instituciones de educación superior extranjera de 2022.](#)
- ▶ Indonesia: [Regulación para las Universidades Internacionales](#) en Indonesia por el ministerio de investigación, tecnología y educación superior de 2018.
- ▶ Pakistán: [Política para las instituciones pakistaníes de educación superior](#) ofreciendo programas de título en [colaboración con universidades extranjeras.](#)
- ▶ Filipinas: [El Acta transnacional de Educación Superior](#) en Filipinas, en 2019.

Estos cinco países significan un 23% de la población en educación terciaria del mundo, con más de 54 millones de estudiantes terciarios.

Además de regular las actividades de ETN, algunos gobiernos financian y proactivamente apoyan los tipos de ETN que benefician a la juventud. Ejemplos de estas iniciativas lideradas por el gobierno incluyen:

- ▶ La creación de áreas designadas para los campus sedes internacionales, como el caso de la [Nueva Área Administrativa Capital](#) en Egipto, la iniciativa [Ciudad Regalo](#) en India y las [Zonas económicas especiales](#) en Indonesia.
- ▶ Programas financiados, como aquellos en colaboración entre la Comisión Filipina para la Educación Superior y el British Council, ej. [Desarrollo de Programas de Nicho a través de vínculos F-UK y Acceso y competitivas a través de la internacionalización de la Educación Superior.](#)

Conclusiones

Un número cada vez mayor de IES han abrazado la ETN como una de sus actividades centrales. Tanto en el lado de la oferta y de la demanda, los factores siguen estimulando esta tendencia.

Quienes hacen políticas públicas apoyan cada vez más estas actividades al liberalizar sus marcos regulatorios y de políticas públicas. Sin embargo, un área que continúa generando controversia es el abordaje elitista apoyado por los gobiernos a las colaboraciones internacionales. Algunos países han atado sus marcos regulatorios de ETN al desempeño de las universidades internacionales en los rankings globales. No está claro qué tanto ayuda esta provisión al propósito de las colaboraciones internacionales. De la misma forma, al nivel de IES, la agenda de compromisos global y la elección de socios a menudo están limitadas a criterios basados en recursos que pueden desfavorecer a instituciones más pequeñas, pero de buena calidad, en el extranjero.

La ETN genera un impacto local notorio y explícitamente responde a la agenda de desarrollo sustentable. Por ejemplo, la ETN ha evolucionado para servir a las necesidades de poblaciones atípicas de estudiantes, como los estudiantes maduros o aquellos que trabajan o con desafíos familiares, discapacidades o problemas financieros. Como resultado, ha ampliado el acceso a la educación para poblaciones que podrían haberse visto incapaces de acceder a ella de otra manera. Esta contribución significativa a me-

Para que la ETN beneficie completamente a las IES, sus estudiantes y a las comunidades locales, un marco de políticas públicas de apoyo es requerido

Janet Ilieva es fundadora y directora en Education Insight, RU. E-mail: janet.ilieva@educationinsight.uk.

Vangelis Tsiligiris es profesor asociado en la Escuela de Negocios de Nottingham, en Nottingham Trent University, RU. E-mail: vangelis.tsiligiris@ntu.ac.uk.

nudo se ve ignorada en la discusión pública sobre ETN. Un [portal online](#) dedicado ha sido desarrollado para capturar este impacto.

El mercado reciente y los desarrollos regulatorios y de políticas públicas indican una fase en el ciclo vital de la ETN donde el énfasis se mueve hacia la calidad, impacto y colaboraciones en múltiples niveles. Con el marco correcto de políticas públicas y socios, el compromiso con ETN crea oportunidades para que las universidades desarrollen su presencia global de una manera que impacte y sea sostenible medioambientalmente.▲

Bajo el radar: Universidades estadounidenses en el exterior

Kyle Long y Saiansha Panangipalli

Resumen

La sabiduría popular sobre los campus estadounidenses en el exterior sugiere que son típicamente proyectos para satisfacer el ego de los cosmopolitas. Esta imagen refleja sólo una realidad parcial. Una nueva base de datos de la Iniciativa Global Estadounidense de Educación Superior muestra que el paisaje es más diverso e inclusivo que lo que pensamos a menudo. Estas instituciones son casi desconocidas en Estados Unidos, pero extienden la huella de la educación superior estadounidense hacia 80 países alrededor del mundo.

La cobertura medial de los campus internacionales (por escasa que sea) está dominada por un puñado de instituciones. Los pocos titulares que generan en la prensa estadounidense típicamente destacan las aventuras allende los mares de instituciones con muchos recursos como la Universidad Duke, la Universidad de Nueva York, y la Universidad Yale. El reporte normalmente implica malas noticias como violaciones a la libertad académica o leyes laborales, o un inminente cierre del campus. La concentración de la limitada atención del público en este pequeño grupo da la impresión de que la educación superior estadounidense es frívola y para las élites.

Pero esta visión oscurece la realidad. Cientos de instituciones menos conocidas entregan acceso a la educación superior estadounidense en el exterior. Además de los campus sedes, hay instituciones independientes, micro campus y universidades asociadas internacionales que ofrecen programas de grado estadounidenses. Difieren en tamaño, oferta y calidad. De hecho, el paisaje de educación superior estadounidense es tan diverso en el extranjero como domésticamente. La Asociación de Universidades Estadounidenses, compuesta por las 65 universidades de investigación líderes, sólo da cuenta de un 1% de todas las instituciones de educación superior en Estados Unidos. No debería sorprendernos que una mayoría de las instituciones de educación superior estadounidense en el extranjero también pasen bajo el radar.

Educación superior estadounidense global

Hay, por supuesto, campus sede “de marca” educando a miles de estudiantes en todo el mundo. Pero son las instituciones debajo de esa capa superior visible que realmente extienden la presencia global de Estados Unidos. La Universidad Webster, por ejemplo, una universidad privada regional de Missouri, opera 10 campus internacionales en África, Asia, el Caribe y Europa. La Universidad Estadounidense Internacional-Bangladesh tiene más de 10.000 estudiantes en un amplio rango de programas. SUNY Empire State University ofrece programas de grado en los campus de media docena de instituciones, principalmente en el mediterráneo. Estas universidades pueden no ser de clase mundial, pero llevan clases de educación superior estadounidense al mundo.

Un nuevo set de datos disponible de la iniciativa de [Investigación Global American Higher Education](#) (GAHE) ahora permite que las partes interesadas exploren por completo esta población de instituciones. Los datos de GAHE muestran que hay 262 instituciones estadounidenses de educación superior en 80 países. Juntas, tienen alrededor de 720.000 estudiantes. En comparación, las casi 6.000 instituciones en Estados Unidos tienen 760.000 estudiantes internacionales. Este artículo añade matices a los estereotipos sobre las universidades estadounidenses en el extranjero al destacar algunas de sus instituciones más representativas.

Instituciones independientes

En las últimas dos décadas, los campus sedes se han convertido en el estándar de la industria para las instituciones de educación superior internacional. Antes de eso, el modelo prevalente era el de instituciones independientes. Las primeras de estas universidades independientes fueron establecidas por misioneros estadounidenses en el este del Mediterráneo y China durante la segunda mitad del siglo XIX. Como la icónica Universidad Estadounidense de Beirut (est. 1866), las universidades estadounidenses típicamente usan “estadounidense” o “Estados Unidos” en sus nombres. Incluso después del período misionero, el modelo persistió. Durante los años 60, empresarios estadounidenses empezaron a establecer universidades en Europa Occidental. Después de la Guerra Fría, las universidades independientes empiezan a aparecer en Europa Oriental y en Asia Central y después se convirtieron en el modelo dominante.

Pero las universidades independientes no siempre obtienen crédito por ser las primeras en llegar. Por ejemplo, Medicina Weill Cornell (est. 2001), una sociedad entre la Universidad Cornell y la Fundación Catar, se describe a sí misma como la primera escuela de medicina estadounidense en ofrecer educación médica fuera del país. Aunque puede ser el primer campus sede de una universidad estadounidense en ofrecer educación médica fuera de Estados Unidos, la distinción de ser la primera escuela estadounidense de medicina fuera de Estados Unidos pertenece a la Escuela de Medicina de la Universidad Estadounidense del Caribe, que empezó a ofertar cursos en 1980 y ha estado operando continuamente en la región desde mediados de los 90. Muchas más la siguieron.

El caso del Caribe es representativo de las universidades estadounidenses independientes en el extranjero de manera más general. Existen dudas legítimas sobre su calidad. En las escuelas de medicina estadounidenses en el Caribe, las tasas de empleo de los residentes son bajas y la carga de deuda estudiantil es alta. Eso coincide con la situación de calidad de las independientes de manera global: sólo un tercio están acreditadas en Estados Unidos. La mitad tiene fines de lucro. Este porcentaje es incluso mayor en el Caribe, llevando a la introducción de legislación en el Senado estadounidense para mejorar la responsabilidad de las escuelas de medicina extranjeras que reciben asistencia estudiantil federal.

Aun así, estas instituciones en el Caribe educan a un número desproporcionado de los médicos de color que trabajan en Estados Unidos. De hecho, las universidades estadounidenses independientes tienen un largo legado de educar a poblaciones marginalizadas a pesar de que su rol como refugio de los ignorados es a menudo poco celebrado. La Universidad Estadounidense de Irak, Sulaimani, por ejemplo, ha matriculado a cientos de estudiantes refugiados de Siria y Afganistán en los últimos años. El modelo independiente de la educación superior estadounidense a menudo va donde los campus sedes no lo harán. De hecho, la Universidad Estadounidense de Kyiv abrió en otoño de 2022.

Campus sedes

Entre los campus sedes activos internacionalmente de Estados Unidos, sólo seis de los 67 están afiliados con instituciones entre las primeras 50 del ranking de US News. La City University of Seattle opera cinco campus de grado internacionales: uno en Grecia y cuatro en Canadá. El estado de Washington es también el hogar del Instituto DigiPen de Tecnología, con fines de lucro, que opera sedes acreditadas en Singapur y España. La mención de los fines de lucro en este contexto no es una anomalía. Un mayor porcentaje de las sedes internacionales estadounidenses pertenecen a instituciones con fines de lucro que aquellas afiliadas con instituciones entre las primeras cincuenta del ranking de US News.

Las sedes en puntos específicos llaman particularmente la atención. La Ciudad de la Educación de Catar y el Campus Global Incheon en Corea del Sur, por ejemplo, hospedan cada uno a múltiples destacadas universidades estadounidenses. Pero los datos muestran que los campus sedes estadounidenses operan más a menudo en aislamiento en América del Norte o Europa, no en Medio Oriente o el Sudeste Asiático. Algunos críticos ven el boom en los campus sedes como poco más que dinero rápido. De hecho, instituciones en Catar reciben subsidios sustanciales de sus anfitriones. Pero la mayoría de los campus sedes de las instituciones estadounidenses dependen de los aranceles de las humildes matrículas, a menudo con menos de mil estudiantes.

Pequeños campus solitarios que ofrecen programas especializados son la norma. El Berklee College of Music (España), la Universidad Aeronáutica Embry-Riddle (Alemania), la Escuela Parsons de Design (Francia) son típicas. Las clásicas universidades estadounidenses de artes liberales tienen menos sedes, pero hay manifestaciones notables en Alemania (Bard College), Hungría (McDaniel College) y España (Universidad de Saint Louis). Este modelo ha permitido que la educación superior estadounidense (incluyendo programas de humanidades y ciencias sociales) persistan en ambientes que de otra

Los datos de GAHE muestran que hay 262 instituciones estadounidenses de educación superior en 80 países.

Kyle Long es el director fundador de la iniciativa de investigación Global American Higher Education. E-mail: longkylea@gmail.com.

Saiansha Panangipalli es oficial de relaciones culturales del Alto Comisionado Británico en la India. E-mail: saiansha@yahoo.co.in.

manera serían hostiles a los valores democráticos. Cuando el régimen Húngaro exilió a la Universidad Central Europea (independiente), McDaniel pudo seguir abierta debido a que era una sede de una institución con programas en Estados Unidos.

Los datos de GAHE también incluyen información sobre micro campus relevantes, universidades asociadas internacionales e instituciones extranjeras acreditadas en Estados Unidos. Cuando se añaden a la mezcla, siguen señalando la capacidad, diversidad, y oscuridad de la educación superior global estadounidense. ▲

El sistema para asegurar la calidad en Kirguistán: Logros y desafíos

Chynarkul Ryskulova

Resumen

Kirguistán implementó un nuevo sistema para asegurar la calidad a través de agencias de acreditación independiente en 2016. La mala administración del proceso de acreditación, capacitación insuficiente de los académicos y falta de comprensión de la esencia de la cultura de calidad presentan serios desafíos. La ausencia de estructuras institucionales de investigación y de agencias de acreditación profesional especializada son los mayores problemas.

El sistema de educación superior contemporáneo en la República Kirguiza ha sido formado por el colapso de la Unión Soviética, la implementación del Proceso de Boloña en Europa y la influencia de organizaciones de donantes internacionales. Actualmente hay 73 instituciones de educación superior (33 públicas y 40 privadas) con 219.030 estudiantes en el país. El sistema se enfrenta a inestabilidad económica y política y se caracteriza por la corrupción y baja calidad.

Kirguistán no cumple con los requisitos del territorio del Proceso de Boloña, pero cumple con algunos de sus principios. El ministerio de educación y ciencias introdujo cambios en el sistema de educación superior, como una estructura de tres pisos de grados académicos, el sistema europeo de crédito por horas, nuevos currículos con educación basada en la competencia, y una acreditación independiente de las instituciones basadas en documentos legales y enmiendas a la Ley de Educación de la República Kirguiza. La ley fue adoptada primero en 1992 y enmendada subsecuentemente en 1997, 2003 y 2013. Además, varios conceptos, regulaciones y políticas fueron adoptadas durante los treinta años de independencia. De acuerdo a la legislación, el estado es responsable de asegurar la calidad de la educación superior.

Logros y desafíos de la acreditación independiente

Han pasado seis años desde que Kirguistán implementó un nuevo sistema para asegurar la calidad a través de la acreditación independiente de las instituciones de educación superior que apuntan a asegurar la calidad y la integración dentro del Área de Educación Superior Europea. La Comisión Nacional de Acreditación del ministerio de educación y ciencias en la República de Kirguiza reconoció a cinco agencias independientes de acreditación y una agencia kazaja para asegurar la calidad en la educación. Las agencias independientes locales de acreditación trabajan en colaboración estrecha con organizaciones internacionales como la Red Europea de Aseguración de la Calidad (REAC), TEMPUS (Unión Europea) y la Red de Asia Central para la Aseguración de la Calidad (RACAC), Calidad para la Educación Ingenieril (CEI) y la Corporación Alemana para la Cooperación Internacional y Organización Educativa (GIZ). Todas ellas han apoyado a agencias locales en implementar la acreditación independiente en Kirguistán. La implementación de la acreditación debería permitir a las instituciones educacionales crear mecanismos para mejorar continuamente la calidad de la educación.

La transición de un abordaje soviético al control de calidad a nuevas prácticas para asegurar la calidad utilizadas en el Área Europea de Educación Superior no fue fácil. Ha habido cambios en la implementación, incluyendo un mal manejo del proceso de acreditación, insuficiente capacitación para académicos, y falta de comprensión sobre la esencia de la cultura de la calidad. El sistema de testimonio del estado Soviético se basa en evaluación de los aportes, mientras que el nuevo sistema independiente de acreditación se basa en evaluar los resultados enfocándose en el aprendizaje de los

La transición de un abordaje soviético al control de calidad a nuevas prácticas para asegurar la calidad utilizadas en el Área Europea de Educación Superior no fue fácil

estudiantes. El principal desafío en evaluar la calidad de los programas educacionales es el cambio de evaluación de los aportes a evaluación de los resultados.

Los profesores y administradores no entendieron completamente el propósito de cada estándar de acreditación debido a una falta de capacitación; algunos de los estándares y criterios de acreditación fueron confusos y repetidos de estándar a estándar. Las guías para el estudio en solitario no estaban bien preparadas y terminaron con lenguaje confuso y palabras mal utilizadas debido a mala traducción del inglés al ruso. Por ejemplo, la palabra “faculty” fue traducida al ruso como “departamento” (ya que “departamento” en ruso es “fakultet”), y “quality culture” fue interpretado como el comportamiento ético de los profesores en el aula, lo que puede confundir a los acreditadores, investigadores y académicos universitarios.

El mal manejo del proceso de acreditación en diferentes niveles (ya sea a nivel de agencias de acreditación o instituciones de educación superior (IES) resultó en una falta de comprensión de los propósitos y estándares del proceso de acreditación. El proceso completo ocupó gran parte del tiempo y la energía de los académicos. No todos los acreditadores eran buenos a la hora de evaluar la investigación, los métodos de enseñanza y las prácticas administrativas de la educación superior porque las agencias de acreditación sólo hacen talleres de uno o tres días para capacitar a los expertos sobre el nuevo sistema, lo que por supuesto no es suficiente. Estos expertos en acreditación recientemente certificados general algunas preocupaciones sobre sus calificaciones y la calidad de la acreditación que hacen. Todos los programas educacionales están acreditados a pesar de que no hay mejoras notorias en la calidad, tomando en cuenta las interminables discusiones públicas sobre corrupción y la baja calidad de la educación en el período post soviético. Por ejemplo, una auditoría a gran escala de los oficiales del gobierno con el propósito de identificar a aquellos con falsos títulos demuestra que algunas personas todavía simplemente compran sus títulos universitarios.

Problemas actuales con la gestión de la calidad

Los principales problemas que afectan al proceso de acreditación son la ausencia de estructuras institucionales (ej. Oficinas de investigación institucional), falta de agencias de acreditación profesionales y los existentes mecanismos de las IES para reportar sobre el aprendizaje estudiantil. Debido a la ausencia de oficinas de investigación institucionales, que podría apoyar la evaluación institucional para recolectar y analizar datos sobre las prácticas educacionales y las políticas internas de control de calidad, las IES recolectan datos para la acreditación pocos meses antes de que los expertos en acreditación visiten el lugar. Este es un legado soviético del proceso de atestación del estado que promueve el adornar apuntando a impresionar a los acreditadores con reportes de evaluación internos. Además, Kirguistán no tiene agencias de acreditación profesionales independientes y especializadas porque el sistema de acreditación está bajo el control del ministerio de educación y ciencias. Una agencia de acreditación no puede acreditar todos los programas de diferentes campos e informar a la sociedad sobre la calidad de la educación. Más aun, las IES no puede promover la efectividad institucional e informar a las partes interesadas sobre la calidad de sus programas académicos sin oficinas de investigación institucional que sistemáticamente recolectarían y analizarían datos educacionales y comunicar estos datos para la mejora continua de las capacitaciones de los académicos y el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusión

Es necesario que Kirguistán establezca agencias de acreditación que puedan conducir la evaluación externa de los programas académicos en varios campos. También es importante establecer oficinas de investigación institucionales dentro de las IES para recolectar y analizar los datos sobre las prácticas educacionales y políticas internas de control de calidad. Los estándares y criterios de acreditación existentes no son lo suficientemente claros para los participantes en el proceso de acreditación y requieren revisión y mejoras. Las IES y las agencias de acreditación necesitan mejorar el sistema de gestión de la acreditación, capacitaciones de los académicos y promover la calidad de la educación. ▲

Chynarkul Ryskulova es profesora de la División de Artes, Humanidades y Comunicaciones de la Universidad Estadounidense de Asia Central, Kirguistán. E-mail: ryskulova_ch@auca.kg.

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

El dilemma de las “buenas practices” en la educación superior Armenia

Susanna Karakhanyan y Robert Khachatryan

Resumen

Abordajes inconsistentes e incoherentes a las reformas de políticas públicas han impedido la visión armenia de establecer un sistema de educación superior democrático y competitivo basado en “buenas prácticas” de los sistemas occidentales. Los intentos de reformas han demostrado un compromiso cuestionable a cambios significativos en el sistema existente, que todavía está fuertemente influido por el legado soviético. La integración de Armenia en el Área Europea de Educación Superior (AEES) ha demostrado ser delirante, con resultados de declive en la relevancia y, por tanto, de la calidad.

La transferencia y difusión de las “buenas prácticas” de un contexto a otro en la esperanza de la convergencia y reconocimiento mutuo de distintos sistemas globales es un desarrollo clave en la era de la educación superior masiva. A pesar de sus nobles intenciones, estas transferencias y difusión se ve impedida debido a los contrastes en contextos, culturas, y valores.

Adoptando buenas prácticas

Difundir buenas prácticas adoptadas de sistemas más avanzados depende de factores tan diversos como las necesidades económicas y sociales, agentes del cambio, mecanismos tácitos y rígidos, y valores que dirigen los sistemas en los que se plantan estas buenas prácticas. A menos que sean contextualizadas o tengan como premisas las necesidades sistémicas, es probable que las buenas intenciones fallen en el camino.

Las antiguas repúblicas soviéticas, inspiradas por los modelos avanzados de educación superior, embarcadas en difundir buenas prácticas que se basan en valores e ideologías occidentales. Junto con la globalización, la internacionalización y masificación de la educación superior, estos países enfrentan a desafíos para encontrar un equilibrio adecuado entre un fuerte legado soviético y una nueva realidad, mientras que al mismo tiempo intentan restaurar las identidades nacionales. Los cambios experimentados por la educación superior armenia se han incrementado en su modelo de enseñanza superior, iniciado principalmente por instituciones líderes en educación superior hasta 2005, cuando Armenia oficialmente se comprometió a la declaración de Bolonia. Después de su ratificación, el gobierno armenio tomó el liderazgo de las reformas y aunque han pasado 18 años desde esto, los cambios institucionales y sistémicos siguen siendo cuestionados. Al mismo tiempo, el sistema armenio se ha vuelto más diverso y diferenciado, tanto horizontal como verticalmente, con nuevos tipos de proveedores. El paisaje actual de la educación superior comprende universidades completas y especializadas, institutos, academias, conservatorios con varios estatus legales: estatales (públicas), privadas, intergubernamentales, transnacionales. Las reformas institucionales incluyen la introducción de un modelo organizacional basado en la autonomía equilibrada con responsabilidad, lanzando sistemas de aseguramiento interno de calidad (AIC), y cambios curriculares.

Cambiando las estructuras de organización y calificaciones

Un cambio tangible lejos de las prácticas soviéticas tuvo lugar en los 90s, cuando se decidió entregar más autonomía a las IES y delegar poder a los consejos directivos, compuestos por las distintas partes interesadas. A pesar de las ambiciosas aspiraciones de establecer un sistema sostenible y autónomo de educación superior, balanceado con una fuerte cultura de responsabilidad, los resultados estuvieron limitados a acciones tomadas como parte de los compromisos de integración europeos, más que cambios sistemáticos significativos. Un claro ejemplo es el marco regulatorio adoptado en 2014-2018, permitiendo un nuevo estatus legal para IES públicas, un movimiento de organizaciones estatales sin fines de lucro a fundaciones. Mientras esto significó incrementar la organización propia y las funciones empresariales, la experiencia de once universidades no demuestra logros tangibles promoviendo la democratización y competitividad. En 2019-2022, las autoridades armenias introdujeron un nuevo proyecto de ley de educación superior y ciencia que desafiaba aún más la capacidad de democratización del sistema al limitar prácticamente la autonomía de las IES y devolviéndole el poder sobre las IES al gobierno, por tanto, alejándose de las “buenas prácticas” internacionales.

Dirigidos anteriormente por los llamados *estándares estatales* dictados desde Moscú, la naturaleza y los niveles de las calificaciones ofrecidas por las IES se han transformado debido a la adopción del Marco Nacional Armenio de Calificaciones (MNAC) en

2011, basado en el Marco Europeo de Calificaciones (MEC). Mientras que el MEC promueve la libertad académica, el no entender la lógica detrás de los sistemas occidentales y los factores que llevan a su éxito lleva a la coexistencia de calificaciones tanto soviéticas como europeas. A pesar de la adopción del MNAC, los *estándares estatales* (un legado de la época soviética que imponía los contenidos del currículum de las IES) no han dejado de funcionar. El sistema de dos niveles (licenciatura, máster) introducido a través de MNAC de facto coexiste con las calificaciones soviéticas: diploma de especialista de cinco años, más dos capas de títulos doctorales de postgrado (candidato en ciencias y doctor en ciencias), causando más daños que beneficios. Como resultado, en algunas áreas específica, ej. Ciencias médicas y de la salud, los nuevos títulos introducidos tienden a ser percibidos como que carecen de legitimidad y no son reconocidos por el mercado, lo que lleva a un desempleo en crecimiento.

Otras “buenas prácticas” además de la agenda de reformas incluían desplazarse de una educación centrada en los profesores a una centrada en los alumnos, la modernización del currículum a través de la introducción de “resultados esperados y logrados del aprendizaje”, metodologías relevantes para la evaluación, mejorar el compromiso estudiantil, y asegurar la visibilidad de las voces de los estudiantes y sus decisiones en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, factores claves de las buenas prácticas que abordan las necesidades de los agentes de cambio fueron ignoradas. Por ejemplo, la introducción del *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos*, que apenas servía para sus propósitos iniciales, fracasó en ser operativa incluso a un nivel institucional, mucho menos en el sistema y más allá.

El camino a seguir

Una de las transformaciones sistémicas clave y casi-exitosas en la ES armenia es el establecimiento de un sistema de aseguramiento externo de la calidad (AC) basado en la línea de acción de Boloña. Durante la era soviética, AC (permisos e inspecciones) estaba completamente centrado en el ministerio de educación de la República de Armenia y era realizado por inspectores designados que se basaban en los *estándares estatales*. En 2008, las transformaciones tangibles tuvieron lugar, permitiendo evaluaciones independientes y objetivas del desempeño institucional al establecer una oficina nacional de AC basada en las “buenas prácticas” europeas, e introduciendo cambios en los procedimientos y contenidos. El Centro Nacional para el Aseguramiento de la Calidad del Desarrollo Profesional (CNACD), reconocido tanto a nivel europeo como internacional como un organismo en crecimiento dinámico para AC, que opera a la par con los estándares y lineamientos europeos. Fue reconocido por ENQA y EQAR en 2017 y 2022, respectivamente. A pesar de los éxitos al establecer un sistema externo de AC, el Acal interior de las IES sigue sirviendo principalmente a propósitos de cumplimiento, y no estimula una constante mejoría en la calidad, contribuyendo así a una fracasada cultura de calidad.

Las ambiciones de democratizar la educación superior en Armenia y mejorar su capacidad competitiva a través de la transferencia y difusión de buenas prácticas fueron desviadas de la trayectoria deseada debido a una inversión insuficiente en los agentes de cambio y, más importantemente, un fracaso en reconocer el rol crucial de la cultura y el contexto para diseñar reformas. Una comprensión total de los factores que contribuyen al cambio efectivo dentro de una cultura y contexto específicos, una visión y valores claros, estrategias y prioridades competitivas, análisis completo de las necesidades sociales y del sistema, compromiso total del gobierno y empoderamiento de los agentes de cambio son esenciales para la difusión exitosa de las buenas prácticas. ▲

Las antiguas repúblicas soviéticas, inspiradas por los modelos avanzados de educación superior, embarcadas en difundir buenas prácticas que se basan en valores e ideologías occidentales.

Susanna Karakhanyan es la presidenta fundadora y miembro actual de la comisión de acreditación de MNAC, Armenia. E-mail: s.karakhanyan@gmail.com. Robert Khachatryan es un investigador en la Universidad Estatal de Yerevan, Armenia. E-mail: robert_khachatryan@yahoo.com.

Este artículo fue escrito para la conferencia Nueva Generación: Reflexiones y Perspectivas Futuras en la Educación Superior en la Antigua Unión Soviética, organizando por UNESCO IESALC y la Escuela Superior Nacional de Investigación en Economía (Moscú, Rusia) del 14-15 de febrero de 2022.

Evaluación de la investigación: Desentrañando las presiones derivadas de las mediciones

Emanuel Kulczycki

Resumen

La evaluación de la investigación basada en la medición, que se origina en Rusia y la Unión Soviética sigue impactando las prácticas de la publicación científica. La prevalencia del conteo de publicaciones obliga a los investigadores a adoptar comportamientos adaptativos, conocidos como el “juego de la evaluación”, con la motivación principal de preservar su posición. Un cambio en el enfoque de los logros individuales a las necesidades sociales colectivas es necesario, asegurando que la aplicación de las métricas se alinee con las metas generales, los valores y las creencias de la comunidad académica.

El profundo impacto del descubrimiento científico se siente más agudamente durante los momentos de crisis, ejemplificado por la innovadora investigación que llevó al desarrollo de las vacunas de COVID-19. Sin embargo, la ciencia contemporánea se ha vuelto cada vez más llevada por las publicaciones más que enfocada en el descubrimiento. La presión permanente por publicar deja a los investigadores con poco tiempo para trabajo significativo, resultando en una oleada de publicaciones, especialmente entre académicos que empiezan sus carreras. El ganador del Nobel Peter Higgs señala que él no cumpliría con los estándares de productividad dentro de la Academia. Sin embargo, meramente haciendo crecer el volumen de publicaciones no es suficiente; la verdadera moneda en el mundo científico es la cantidad de citas.

El juego de la evaluación: cómo las métricas de publicación dan forma a la comunicación académica ofrece una perspectiva fresca sobre la génesis y consecuencias de las métricas en la academia, al igual que entrega sugerencias para mejorar la evaluación de la investigación. Al examinar las implicaciones positivas y negativas de las prácticas de evaluación de la investigación y explorando cómo estas han funcionado alrededor del mundo, este libro dirige el camino hacia un abordaje más balanceado y efectivo para evaluar el trabajo académico.

La proliferación de las métricas y regímenes de evaluación de investigación

Mientras las universidades están cada vez más dirigidas por una lógica de mercado, el énfasis en la responsabilidad y cuantificación de la producción académica se intensifica. Las ramificaciones de estos cambios son extensas y el tema de debates actuales dentro de la comunidad académica.

La métrica se emplea ubicuamente, sirviendo a distintos propósitos como el valorar a investigadores individuales, evaluar el éxito de quienes reciben subvenciones, o midiendo y comparando la productividad de las instituciones académicas. El factor de impacto de la revista (FIR) sigue siendo la métrica más relevante. En Estados Unidos, un 40% de las instituciones dedicadas a la investigación hacen referencia al FIR en los documentos de evaluación, promoción y la titularidad. Originalmente concebido para evaluar la lectoría de las revistas, FIR ha evolucionado a un instrumento comprehensivo para evaluar varias facetas del paisaje de la investigación. Adicionalmente, hay soluciones desde arriba, basadas en las métricas, implementadas a nivel nacional más que institucional. Numerosos países (incluyendo a Australia, China, Finlandia, Noruega, Polonia, y Reino Unido, con su conocido Marco de Excelencia en la Investigación), han establecido sistemas nacionales de evaluación de la investigación. Estos sistemas empoderan a los gobiernos no sólo a supervisar las actividades de sus sectores de la ciencia y la educación superior, sino también a entregar subvenciones en muchos casos.

La comunidad científica ha estado involucrada por mucho tiempo en esfuerzos para contrarrestar el mal uso y el abuso de las métricas. Iniciativas como la Declaración sobre Evaluación de la Investigación (DEI) de San Francisco y el Manifiesto de Leiden buscan refinar los métodos por los que la producción investigativa científica es evaluada, apuntando a los organismos de financiamiento, instituciones académicas y otras partes interesadas en el proceso.

Historias no contadas y sus consecuencias

El juego de la evaluación narra historias que no han sido contadas sobre la medición de la ciencia. Una de ellas es la dimensión geopolítica de las reacciones a la presión por publicar. Estas reacciones varían y se ven influidas por el contexto histórico y cultural de la implementación de los sistemas de evaluación de la investigación. Por tanto, el grado de confianza en las métricas y la desconfianza en los expertos también es diferente en Estados Unidos, Europa Occidental y Europa Oriental.

Una extensa exploración del potencial modernizados de las mediciones y las métricas utilizadas en el Imperio Ruso y luego en la Unión Soviéticas explica la diferencia en estas reacciones hasta cierto punto. Esta investigación revela que las métricas utilizadas para monitorear y evaluar en la academia fueron implementadas en Rusia más de un siglo y medio antes de la emergencia de la lógica neoliberal en los sectores de ciencia y educación superior. Por tanto, la investigación que empezó por curiosidad sobre las diferentes reacciones a las métricas en las actuales comunidades de investigación ha llevado a los orígenes del primer sistema nacional de evaluación de la investigación en la Unión Soviética. Esto fue un sistema de evaluación previo que estaba principalmente dirigido a asegurarse de que la investigación estuviera alineada con los valores estatales y objetivos de las políticas públicas.

Estudiar los orígenes de medir la comunicación académica también llevó a la segunda historia no contada en relación los orígenes polacos de la ciencia de la ciencia y el rol de las métricas científicas soviéticas. La ciencia de la ciencia sirvió como herramienta para inspirar cambios en las políticas públicas científicas después de la Primera Guerra Mundial, y las métricas de la ciencia soviéticas, inspiradas por la perspectiva polaca, pusieron las bases para varios sistemas de evaluación de la investigación. El legado de estos sistemas persiste en gran parte de la Europa de hoy, manifestándose en una peculiar dependencia en las métricas por sobre los expertos.

Jugando al juego de la evaluación

La evaluación de investigadores y universidades genera una diversa gama de respuestas a las expectativas de evaluación. Algunos sistemas basados en mediciones motivan exitosamente a sus investigadores para adaptar sus estrategias de publicación y apuntar a revistas de mayor calidad y mejor reputación. Por contraste, otros investigadores deciden adherir a las reglas de la evaluación y cumplir con las expectativas basadas en las mediciones, con un mínimo costo personal, a menudo resultando en publicaciones numerosas y a menudo de baja calidad en medios menos respetables. Sin embargo, una parte importante de estas prácticas no puede ser etiquetada como “apostar”, más bien como “jugar al juego de la evaluación”. *El juego de la evaluación* sugiere que el término “apostar” fracasa en capturar adecuadamente la manera en la que los investigadores alteran sus prácticas de comunicación profesional en respuesta a las presiones para publicar y las métricas de evaluación. Los investigadores publican más piezas de mala calidad en lugar de apuntar a publicar un paper destacado porque lo que de verdad importa para mantener su posición (desde la perspectiva del régimen de evaluación al que están sujetos) es la cantidad de *papers*. En otras palabras, los investigadores que toman parte en *el juego de la evaluación* no lo hacen llevados por un deseo de maximizar sus ganancias, sino más bien por un deseo de mantener su estatus quo, que sirve como su motivación principal.

Usa las métricas, no te rijas por ellas

La academia no escapará de las métricas, pero debemos poner punto final a la percepción de que la ciencia puede reducirse a las publicaciones de investigadores individuales trabajando en instituciones individuales. Tampoco es posible volver a una situación en la que no hay métricas ni mediciones para la administración y organización de la ciencia porque una situación así simplemente nunca ha existido. Las métricas siempre se han utilizado, ya sea como herramientas de modernización o de monitoreo y supervisión.

El juego de la evaluación insta a los creadores de políticas públicas, administradores e investigadores a abrazar siete principios para un sistema de comunicación académica mejorado y balanceado en las mediciones. Primero, cultivar una academia que inspire excelencia en los investigadores y administradores. Segundo, incrementar sustantivamente el financiamiento constante de la investigación a través de subsidios en bloque. Tercero, asegurar empleo estable y salarios competitivos, especialmente para investigadores empezando su carrera. Cuarto, involucrar a investigadores en la definición de los criterios de evaluación y la generación de métricas. Quinto, des-individualizar la evaluación y reconocer la ciencia moderna como un esfuerzo colaborativo. Sexto, dejar que la academia maneje las infraestructuras claves de la comunicación académica. Por último, asegurar la transparencia y accesibilidad en evaluaciones basadas en las métricas. Al adoptar estos principios, podemos fomentar un ambiente académico más balanceado, efectivo, y colaborativo que priorice calidad sobre cantidad. Aseguremos que nuestras metas, valores, y creencias guíen el uso de las métricas más que alterar nuestros valores para alcanzar metas centradas en las métricas. ▲

La academia no escapará de las métricas, pero debemos poner punto final a la percepción de que la ciencia puede reducirse a las publicaciones de investigadores individuales trabajando en instituciones individuales.

Emanuel Kulczycki es profesor de comunicación académica en la Universidad Adam Mickiewicz, Poznań, Polonia. E-mail: emek@amu.edu.pl.

Este artículo se basa en: El juego de la evaluación: cómo las métricas de publicación dan forma a la comunicación académica, Cambridge University Press, 2023.

Los beneficios y límites del Guanxi en las colaboraciones investigativas entre EE. UU. y China

Morris Hsin-Mu Chen, John P. Haupt, Die Hu,
Wen Wen y Jenny J. Lee

Resumen

Las redes sociales basadas en la cultura china, o *guanxi*, juegan un rol importante en la capacidad de los científicos para producir conocimiento, sus experiencias de colaboración y en navegar el ambiente titulado de investigación que apunta a la colaboración entre Estados Unidos y China.

Mientras Estados Unidos y China compiten por el primer lugar en la economía global del conocimiento, la investigación colaborativa internacional está cada vez más sujeta a una mayor politización y titulización. La pandemia de COVID-19 exacerbó las tensiones geopolíticas existentes y resultó en una mayor supervisión de las colaboraciones internacionales. Dados estos desarrollos, estamos interesados en cómo los científicos estadounidenses y chinos continuaron colaborando en la investigación sobre COVID-19. Nuestros resultados bibliométricos muestran, entre otras cosas, que la mayoría de las publicaciones EE. UU-China sobre la COVID-19 incluyeron al menos a un científico/autor étnicamente chino residente en Estados Unidos. En nuestra muestra final de 241 científicos (Estados Unidos, N=91; China, N=150), la cultura de los científicos étnicamente chinos, en la forma del *guanxi*, jugó un importante rol en dar forma a las redes de los científicos y la capacidad de producción de conocimiento, en cómo la pandemia impactó sus experiencias colaborativas y en cómo los científicos navegaron el ambiente de investigación titulado entre ambos países.

Guanxi es un término chino que se refiere a una red social informada por conocimiento cultural y experiencia compartida. La base del *guanxi* es una relación entre dos individuos, cuyos límites definidos personales son recíprocos y forman la unidad base de redes mayores de *guanxi*. El *guanxi* contrasta con las ideas occidentales de capital social y de redes, que tienden a enfocarse en las estructuras de las redes y las posiciones de los individuos dentro de estas redes. China es una sociedad altamente relacional, y una persona china bien socializada (o cualquier que conoce y practica los principios del *guanxi*), está culturalmente obligada a responder peticiones dentro de las redes de las que forma parte. Hay muchas maneras de diferenciar distintos tipos de *guanxi*, dependiendo del trasfondo sobre el que se construye el *guanxi* (ej. Familia, escuela, lugar de trabajo, lugar de origen, etc.), o la naturaleza y propósito de las interacciones que involucran al *guanxi* (ej. Amor y la sensación de pertenecer, intercambio de recursos). El *guanxi* evoluciona con el tiempo y su estado en un momento o contexto específico puede desencadenar distintos principios de interacción y distintos resultados potenciales.

Guanxi promueve la colaboración EE.UU - China

Nuestros resultados revelaron que los científicos étnicamente chinos en Estados Unidos y China consideran la cultura y etnicidad compartidas como motivaciones más importantes que científicos no-chinos en Estados Unidos. Las redes de *guanxi* de los étnicamente chinos permitieron un acceso más fácil y rápido a muestras y conocimiento de primera mano de la pandemia en sus días tempranos. Estos resultados destacan la importancia de la formación de lazos y relaciones colaborativas empezando durante períodos sin crisis. Los científicos étnicamente chinos en China movilizaron sus redes *guanxi* en el extranjero para desarrollar lazos de investigación internacional y ser más productivos en sus publicaciones de investigación. El *guanxi* también motivó a científicos étnicamente chinos radicados en EE. UU que habían completado partes de su educación en China a colaborar con científicos en China. El *guanxi* tiene una dimensión fuertemente afectiva, y los aspectos instrumentales y sentimentales del *guanxi* ayudaron a promover la reciprocidad y la motivación para las colaboraciones científicas internacionales. Las normas afectivas y sociales prescritas por *guanxi*, incluyendo la reciprocidad, sensación de obligación, e igualdad a largo plazo, permitiendo que los científicos étnicamente chinos en Estados Unidos y China movilizaran lazos débiles con el objetivo de formar más tarde lazos más fuertes con propósitos colaborativos.

Los científicos tanto en Estados Unidos como en China consideraron las metas de investigación y la confianza como las motivaciones más importantes para la colaboración

Guanxi facilita el acceso a proyectos de investigación

Ya que China tenía la mayoría de los casos de COVID-19 y los datos al principio de la pandemia, algunos científicos étnicamente chinos fueron capaces de usar *guanxi* para acceder a datos de investigación críticos, muestras, experiencias clínicas y más. Por ejemplo, un científico étnicamente chino radicado en EE. UU. reportó que su fuerte confianza y *guanxi* con científicos chinos y empleados de diversos centros regionales para el control y prevención de enfermedades lo mantenían más informado y le permitían negociar con la burocracia gubernamental y superar las políticas internas de su departamento para acceder a datos sobre la COVID-19, así como obtener permisos para analizarlos. En otro caso, un científico étnicamente chino radicado en EE. UU. usó sus redes de *guanxi* para asegurar el cuidado médico de un familiar en China que estaba infectado con COVID-19; el científico y sus médicos colaboradores chinos publicaron la experiencia como un modelo temprano de tratamiento exitoso contra la COVID-19. En ambos casos, los científicos étnicamente chinos radicados en EE. UU. no conocían necesariamente a quienes tomaban las decisiones, pero fueron capaces de movilizar lazos débiles usando el *guanxi* a través de amigos y colegas en común que tenían fuertes lazos con quienes tomaban las decisiones relevantes.

Guanxi como base de la confianza

Los científicos tanto en Estados Unidos como en China consideraron las metas de investigación y la confianza como las motivaciones más importantes para la colaboración y reportaron que habían conocido a sus colaboradores o trabajado con ellos antes del inicio de la pandemia de COVID-19. Los científicos étnicamente chinos radicados en EE. UU. establecieron *guanxi* con sus colegas chinos en escenarios formales durante tiempos sin crisis: eran compañeros, colegas, compartían al mismo tutor o se conocieron en conferencias. Mientras el *guanxi* entre parejas de científicos crecía con el tiempo, los investigadores se beneficiaron más de los intereses académicos del otro y de su experiencia a través de múltiples colaboraciones. Dada la naturaleza altamente politizada y urgente de la investigación relacionada con la COVID-19 y las restricciones en los viajes internacionales, tenía sentido que los científicos buscaran dentro de sus propias redes de *guanxi* establecidas. *Guanxi*, como forma de confianza, era esencial para científicos étnicamente chinos radicados en EE. UU. y China para navegar un ambiente de investigación altamente escrutinador.

Los límites del Guanxi en el actual ambiente geopolítico

La mayoría de los científicos han sido testigos de los efectos del clima sociopolítico en la ciencia. Variaciones de “dejar la política fuera de la ciencia” fueron repetidamente mencionadas. Más allá de sus proyectos inmediatos, algunos científicos étnicamente chinos radicados en EE. UU. nos hablaron de relaciones restringidas con científicos chinos o verse obligados a cortar lazos con ellos por completo, perdiendo el financiamiento del gobierno de EE. UU. o siendo investigados y castigados por sus universidades. Tales efectos en las relaciones laborales también fueron comentados por científicos radicados en China, que han experimentado distanciamiento de sus colegas estadounidenses, y más restricciones para colaborar e intercambiar debido a los cambios en EE. UU. a nivel universitario y de políticas de gobierno. Todo esto ayuda a entender los límites del *guanxi* personal para navegar el clima institucional y sus políticas.

Nuestros resultados sugieren que la cultura, en la forma del *guanxi*, no es sólo un marco útil para analizar y promover la formación de lazos entre científicos étnicamente chinos en Estados Unidos y China, sino también una herramienta clave para ayudar a los científicos étnicamente chinos radicados en EE. UU. a obtener recursos y mejorar la productividad. Esto es un descubrimiento importante, especialmente cuando la colaboración EE. UU.-China disminuye y China se aleja de su dependencia en las revistas indexadas en SCI-SSCI. La siguiente investigación podría determinar la formación de *guanxi* entre científicos no étnicamente chinos para determinar su aplicabilidad en grupos diversos. Nuestros resultados también subrayan la necesidad de asegurar la movilidad internacional de los estudiantes y académicos, mantenerse abiertos a la cooperación científica entre Estados Unidos y China, y continuar apoyando los lazos entre las fronteras entre científicos a largo plazo. La educación formal y la afiliación institucional pueden ser bases importantes para formar *guanxi*, y muchos científicos estadounidenses a quienes entrevistamos reportaron una abrupta caída de los estudiantes de postgrado chinos o académicos visitantes en sus instituciones. Perder a estudiantes y académicos chinos ante otros destinos populares no sólo impacta negativamente la colaboración entre Estados Unidos y China, pero también pueden tener impactos a largo plazo en las habilidades de ambos países de liderar internacionalmente la investigación. ▲

Morris Hsin-Mu Chen es estudiante de doctorado en la Universidad de Arizona, EE. UU. E-mail: morrishchen@arizona.edu.

John P. Haupt es especialista en investigación en la Universidad de Arizona. E-mail: hauptj@arizona.edu.

Die Hu es investigadora de postgrado en la Universidad Tsinghua, R.P. China. E-mail: hudie311@gmail.com.

Wen Wen es profesora asociada en la Universidad Tsinghua. E-mail: wenwen@mail.tsinghua.edu.cn.

Jenny J. Lee es profesora en la Universidad de Arizona. E-mail: jennylee@arizona.edu.

Nota: Este estudio fue financiado por la Fundación Nacional para la Ciencia; “Entendiendo la Naturaleza de la colaboración investigativa en EE. UU. y China sobre COVID-19”. Folio #2129476.

El crecimiento de los doctorados en Alemania

Barbara M. Kehm

Resumen

El número de títulos de doctorado entregados en Alemania, que ya era alto, está creciendo. La Iniciativa Alemana de Excelencia es el mayor factor de crecimiento. Los doctorados entregados por las universidades de ciencias aplicadas (UCAs) no tienen un rol relevante estadísticamente (todavía). Sin embargo, el monopolio de las universidades tradicionales para entregar doctorados está claramente en declive. Frente a la masificación del doctorado, Alemania sigue tendiendo a la diversificación horizontal más que a la estratificación vertical.

“¿Está viendo Europa la masificación del doctorado?” fue el título de un artículo reciente (2 de febrero de 2023) en Times Higher Education (THE). Entre otros temas, este artículo se enfocó en las noticias alemanas de que algunas *Fachhochschulen* (universidades de ciencias aplicadas, UCAs) han recibido el derecho a educar y entrenar a candidatos doctorales y entregar títulos de doctorado a pesar de considerables protestas de las universidades, que solían tener los derechos exclusivos para entregar títulos de doctorado.

Las UCAs, que entregan principalmente educación superior profesional (en contraste con la educación superior “académica”) se establecieron en Alemania a principios de los 70s, principalmente como una alternativa a las universidades tradicionales. No se esperaba que los académicos en las UCAs, incluyendo a los profesores, llevaran a cabo investigación, tenían una carga académica más pesada que los profesores en universidades, y se les exigía tener al menos cinco años de experiencia profesional fuera de la academia. Sin embargo, estas experiencias a menudo llevaron a una cooperación más intensa con la industria, de donde surgió la investigación aplicada. En los últimos años, ministros de educación e investigación en algunos estados alemanes han decidido otorgar el derecho a entregar doctorados a algunas UCAs (siempre y cuando pudieran probar que eran lo que se suele llamar “dedicados a la investigación” al menos en algunos programas o departamentos). Las UCAs tenían que presentar sus portafolios de investigación respectivos. Entonces eran evaluados por un cuerpo independiente que entregaba una recomendación sobre si debían recibir el derecho a entregar títulos doctorales o no.

Sin embargo, esta no es la historia completa. El crecimiento de los doctorados en Alemania se vio influido por al menos dos desarrollos y empezó desde una producción tradicionalmente alta.

Doctorados como parte de la infraestructura

Una explicación importante de la producción tradicionalmente alta de los doctorados completados en Alemania es el hecho de que tener al menos uno, pero a menudo dos o más posiciones de doctorado es parte de la infraestructura de cada puesto académico. En la educación superior alemana, los candidatos a doctorado no son llamados estudiantes, sino candidatos doctorales o investigadores al inicio de su carrera, porque la mayoría (alrededor de un 60% tienen una posición académica de asistencia vinculada a una posición académica. Más aún, la regla es que la mayoría de los proyectos de investigación financiados externamente incluyen, además, una o más posiciones doctorales para llevar a cabo la investigación. Así, los profesores que tienen un éxito razonable en atraer financiamiento de la investigación tienen posiciones adicionales para los candidatos doctorales. Además, hay al menos 10 fundaciones importantes, sumadas a la Asociación de Investigación Alemania (DFG), que entregan becas individuales de doctorado o financian escuelas de postgrado con entre cinco y 12 becas de doctorado (que dan cuenta de otro 20 a 25% de financiamiento para los candidatos a doctorado).

Los doctorados como parte de la iniciativa de excelencia

La Iniciativa de Excelencia Alemana (2005-2019) fue otro factor importante que contribuye al crecimiento de los doctorados en Alemania. En las primeras dos rondas (2005-2012) y la tercera ronda (2012-2017), un total de 85 escuelas de postgrado fueron fundadas y financiadas. En las primeras dos rondas, el financiamiento llegaba a un millón de euros al año por el período total de cinco años, y en la tercera ronda, el financiamiento fue entre un millón y 2.5 millones de euros al año por un período de cinco años. Además, había una fase de transición financiada (2017-2019). Cada una de estas escuelas de postgrado tenía becas para entre seis y 12 o seis y 15 candidatos doctorales, la mayoría de quienes completaban sus títulos dentro de tres a cinco años. El crecimiento en los doctorados en las instituciones alemanas de educación superior se puede ver en detalle en las estadísticas de la Oficina Federal de Estadísticas Alemana. Desde 2000, entre 25.000 y 26.000 doctorados han sido entregados anualmente. El mayor efecto de las

escuelas de postgrado apoyadas por la Iniciativa de Excelencia se pudo ver en 2015, el año en que se entregaron casi 30.000 (29.218) doctorados.

Doctorados entregados por universidades de ciencias aplicadas

El tercer factor que fue enfatizado en el artículo de THE, es decir los títulos de doctorado entregados por las UCAs, no es (al menos, no todavía), un factor que lleve a un crecimiento mayor significativo de los doctorados en Alemania. Es necesario tener en mente que las UCAs no sólo pueden entregar doctorados en algunos de los estados alemanes, y que este derecho no fue entregados a la instituciones en general, sino a un número limitado para algunos de sus departamentos dedicados a la investigación. El derecho a entregar títulos doctorales está garantizado sólo cuando se cumplen ciertas condiciones y es temporal. Cada cierta cantidad de años, se lleva a cabo una evaluación mediante un cuerpo independiente para evaluar si el derecho a entregar doctorados puede ser extendido o no. Una mirada a las estadísticas anuales de la Oficina Federal de Estadísticas Alemana muestra que hasta ahora, sólo una UCA entregó un único título doctoral en 2021.

Sin embargo, otro desarrollo debe ser señalado. Desde 2010, la llamada educación doctoral cooperativa y los protocolos académicos se han establecido continuamente en todos los estados alemanes. En el marco de un doctorado cooperativo, un profesor universitario y uno de UCA cooperan estrechamente en guiar y supervisar a los graduados con títulos de UCA. Antes de eso, los graduados de UCAs no podían embarcarse en estudios de doctorado sin estudios adicionales en una universidad después de su graduación de una UCA. En estos arreglos, es la universidad quien entrega finalmente el título. Cada tres años, la Conferencia Alemana de Rectores lleva a cabo un estudio representativo para revisar los números sobre los doctorados cooperativos, y el último estudio disponible muestra un alza continua de 109 doctorados cooperativos entre 1997-1999 a 1.575 entre 2015-2017. Sin embargo, dado el hecho de que las universidades alemanas entregan entre 25.000 y casi 30.000 títulos doctorales al año, este número no puede explicar el crecimiento de los doctorados en la educación superior alemana. Hasta entonces, sin embargo, los Institutos Max Planck, centros de investigación básica no universitarios, también reclaman el derecho a entregar títulos de doctorado, explicando que su propia educación académica es incluso mejor que en las universidades. En el futuro, puede que tengan éxito con su propuesta, lo que erosionará aún más el monopolio universitario para entregar títulos doctorales.

Conclusiones

Dos conclusiones principales pueden extraerse de lo que se ha dicho hasta ahora. Primero, que el principal factor detrás del crecimiento de los doctorados en Alemania ha sido la Iniciativa de Excelencia, aunque uno debería tener en mente que la cantidad de doctorados completados ha sido relativamente alta por bastante tiempo antes de que se lanzara esta iniciativa. En contraste con esto, los títulos doctorales entregados por las UCAs no juegan ningún tipo de rol en cuanto a los números. Segundo, el monopolio tradicional de las universidades para tener los derechos exclusivos para entregar títulos doctorales está siendo lentamente erosionado a pesar de su oposición. Pero puede asumirse que esta erosión continuará mientras quienes hacen las políticas de educación superior en Alemania sigan compartiendo la idea de que debería haber múltiples caminos para obtener un doctorado.

Si es posible hablar sobre una “masificación” de la educación y el entrenamiento doctorales en la educación superior alemana, el resultado es una diversificación de los tipos de títulos doctorales, ej. Doctorados de investigación, doctorados profesionales, PhD por trabajo publicado, doctorado cooperativo, doctorado industrial, sólo por nombrar algunos. Como sucede a menudo con la masificación, hay una necesidad de estructurar las opciones existentes, ya sea a través de la estratificación vertical (por la reputación y los rankings) o a través de la diversificación horizontal (según tipo de título). A pesar del hecho de que la Iniciativa de Excelencia Alemana fue el primer intento de estructurar a través de la estratificación vertical, la tradición alemana aún gravita hacia la diversificación horizontal por tipos y tipo de instituciones. ▲

Si es posible hablar sobre una “masificación” de la educación y el entrenamiento doctorales en la educación superior alemana, el resultado es una diversificación de los tipos de títulos doctorales

Barbara M. Kehm es miembro del Centro Leibniz Center para la Ciencia y la Sociedad, Universidad de Hannover, Alemania. E-mail: bmkehm@t-online.de.

Los colleges y universidades históricamente negras son esenciales y valiosos para Estados Unidos

James V. Koch y Omari H. Swinton

Resumen

Aunque los colleges y universidades históricamente negras (HBCUs por sus siglas en inglés) son poco reconocidos, tanto en Estados Unidos como internacionalmente, un riguroso análisis empírico revela que, dadas sus circunstancias, se desempeñan típicamente en altos niveles. Este es el primer análisis empírico completo que ha examinado el desempeño de los HBCUs.

HBCU, estas son siglas bien conocidas dentro de los 47.3 millones de personas en la comunidad negra de Estados Unidos. HBCU significa “Historically Black College and University” (Colleges y Universidades Históricamente Negras), un grupo de poco más de 100 instituciones dentro del país, que actualmente tienen alrededor de 280.000 estudiantes. Un grupo así de instituciones puede parecer extraño para algunas personas, pero universidades enfocadas en la raza o la etnia son un fenómeno relativamente común internacionalmente. Existen en muchos países y atienden a grupos diversos incluyendo musulmanes, judíos, kurdos y uzbekos.

El conocimiento de la existencia, propósito y logros de los HBCUs no es sólo limitado entre los estadounidenses no negros, sino también casi inexistente en el resto del mundo. *Esencial y valioso* (Columbia University Press, 2023) está diseñado para abordar este déficit de conocimiento. Entrega hechos (evidencia empírica cuidadosamente establecida) generados a partir de una muestra de más de 700 colleges y universidades estadounidenses que incluye a más de 60 HBCUs. Compara la situación y desempeño de los HBCUs a otros tipos de instituciones (por ejemplo, las universidades estatales emblemáticas), un procedimiento que pone el desempeño de los HBCUs en contexto. Este es el primer análisis empírico completo de estas características de los HBCUs que se ha realizado.

Un poco de historia

Los HBCUs aparecieron antes de la Guerra Civil Estadounidense. La realidad era que los estadounidenses negros estaban esclavizados o, si eran libres, podrían ser admitidos en un puñado de instituciones. Muchos estados en el Sur estadounidense respondieron tras la Guerra Civil estableciendo HBCUs que estaban rígidamente segregadas racialmente. Una influyente decisión de 1896 de la Corte Suprema de EE. UU. dio su bendición a este arreglo, estableciendo que era aceptable entregar infraestructura y servicios “separados pero iguales”; sin embargo, ningún estado con un HBCU nunca se acercó a cumplir con este estándar. No fue hasta 1965 que los HBCUs fueron reconocidos como un grupo relevante de instituciones por el gobierno de Estados Unidos.

La transmisión del talento en los HBCUs

Los HBCUs son bien conocidos por crear graduados famosos y notoriamente exitosos, que van desde el Reverendo Dr. Martin Luther King (Morehouse College) a Oprah Winfrey (Universidad Estatal de Tennessee). Los HBCUs han graduado a alrededor de tres cuartos de todos los médicos negros, profesores universitarios y oficiales del ejército. Entregan y sostienen una cadena de transmisión del talento que es vital para la prosperidad de la comunidad negra, y para los Estados Unidos en general.

Algunos han criticado a los HBCUs por no graduar a mayores proporciones de sus estudiantes. Sin embargo, en uno de los descubrimientos más importantes, el estudio demostró que esta conclusión refleja el uso de una vara de medir inapropiada. Una vez que uno toma en cuenta las diferencias en los trasfondos familiares y académicos de los estudiantes de HBCUs, uno ve que un HBCU representativo gradúa a un mayor porcentaje de sus estudiantes que una institución no HBCU representativa. Hay que pensarlo en términos de un estudiante future que viene al campus con una familia que recibe ingresos anuales de 30.000 dólares y tiene un puntaje en su SAT de 950. ¿Qué tipo de institución tiene mayores posibilidades de entregar a este estudiante el ambiente y el apoyo que le permitirá graduarse? La respuesta es un HBCU. Una vez que tomamos en cuenta los ingresos familiares y los puntajes en el SAT, nos encontramos con que la probabilidad de que este estudiante se gradúe de un HBCU representativo es más alta de lo que sería en una institución no-HBCU comparable.

Los HBCUs son bien conocidos por crear graduados famosos y notoriamente exitosos, que van desde el Reverendo Dr. Martin Luther King (Morehouse College) a Oprah Winfrey (Universidad Estatal de Tennessee).

Entregando movilidad económica hacia arriba

Los HBCUs son excelentes a la hora de mejorar el estatus económico de sus estudiantes. Pragmáticamente, esto involucra levantar a sus estudiantes desde el quintil de más bajos ingresos al cuarto o quinto quintil de ingresos más altos. Consideremos la Universidad A&M de Florida, un HBCU, donde a principios del siglo XXI, 39,8% de sus estudiantes venían de hogares cuyos ingresos los ponían en uno de los dos quintiles más bajos en Estados Unidos. Sin embargo, dentro de un período de tiempo de 15 años en promedio, 47.6% de esos estudiantes tenían ingresos que los ponían en uno de los dos mayores quintiles en ingresos. Esto es especialmente notorio porque ocurrió en una sociedad que se ha vuelto cada vez más estratificada, tanto económica como socialmente.

Los HBCUs se están volviendo más diversos

Aproximadamente 78% de los estudiantes de HBCUs se auto declaran como negros. Sin embargo, las proporciones de estudiantes de trasfondos hispánicos o asiáticos matriculados en HBCUs se han doblado en la última década. Más de un cuarto de los estudiantes en HBCUs tales como Talladega College en Alabama y la Universidad Prairie View A&M en Texas son hispánicos. Más aún, algunos HBCUs (como Morgan State University en Baltimore, Maryland, y la Universidad Howard en Washington DC) matriculan números sustantivos de estudiantes internacionales, que disfrutan de las atmósferas cosmopolitas de estas instituciones.

HBCUs son los “lugares en los que debes estar”

La influencia de los HBCUs en la sociedad estadounidense se extiende más allá de las tasas de graduación y movilidad. Los HBCUs son pilares sociales y económicos dentro de sus comunidades, y sus eventos (por ejemplo, partidos de fútbol) a veces arrastran a 50.000 o más espectadores.

Vistos históricamente, los HBCUs a menudo presentan las únicas oportunidades disponibles para que los afroamericanos accedan a la educación superior. Esto puede seguir siendo el caso. Los porcentajes de estudiantes negros que se matriculan en universidades estadounidenses destacadas a menudo es perturbadoramente pequeño: sólo un 2% en la Universidad de Colorado, 4% en la Universidad de Michigan en Ann Arbor, y 5% en Virginia Tech. Las puertas de las oportunidades en instituciones no-HBCUs pueden haberse abierto un poco para estudiantes afroamericanos en estas instituciones, pero no demasiado.

Desafíos

Hay varios desafíos que pueden influir en el future de los HBCUs. Uno es lo que muchos ahora llaman una inminente “caída de matrículas”: un declive en el número absoluto de graduados de secundaria que empezará en 2026 y que durará más de una década. Esto exacerbará la ya grave situación de matrículas en la educación superior: las matrículas en la educación superior en Estados Unidos ya han estado en declive por 11 años. Este desafío demográfico podría obligar a algunos HBCUs más pequeños y con apoyo privado en localidades rurales a cerrar sus puertas. Esto podría constituir un cambio irreversible. Porque nadie espera que se creen nuevos HBCUs, la pérdida de uno de ellos es análoga a perder una especie en peligro. Una vez desaparecido, es para siempre.

Otro desafío para los HBCUs tiene relación con el nivel saludable de gastos que normalmente tienen en las funciones administrativas. Más que unos pocos HBCU tienen una administración grande, una característica que reduce el financiamiento que tienen disponible para utilizar en otras funciones vitales como la enseñanza o la investigación. Esta situación en parte refleja la realidad de que los HBCUs como grupo son menores que los no-HBCUs, y por tanto, incapaces de realizar las economías administrativas a escala que las no-HBCUs típicamente pueden hacer debido a su mayor tamaño.

Resumen

Los HBCUs constituyen un segmento de la educación superior en Estados Unidos, ya sea desde una perspectiva nacional o internaiconal. A menudo son desconocidos o incomprendidos. ▲

*James V. Koch es profesor emérito de economía y presidente emérito en Old Dominion University, EE. UU.
E-mail: jkoch@odu.edu.*

El ataque curricular de los talibanes a la educación superior en Afganistán: Una nueva realidad para la educación superior en Afganistán

Abdul Aziz Mohibbi y Noah Coburn

Resumen

En dos breves años, las universidades de Afganistán han tenido una drástica caída en las matrículas debido a los que talibanes prohibieron la entrada de las mujeres en la educación superior e instauraron una cultura de vigilancia y miedo. Al mismo tiempo, sin embargo, los talibanes se han movilizado en empezar a reestructurar currículos y las mismas universidades para imponer sus versiones propias de religiosidad conservadora, en contraste con la expansión universitaria bajo el gobierno anterior.

Cuando Estados Unidos terminó su retirada de Afganistán en agosto de 2021, dejó al gobierno y al ejército de la República Islámica de Afganistán incapaz de resistir el ímpetu de la rápida expansión talibana. Entre otras cosas que quedaron atrás durante el colapso fue un sector sorprendentemente vibrante de educación superior. En los 20 años desde la invasión del 2001 por parte de Estados Unidos, el número de universidades, tanto públicas como privadas, se expandió rápidamente. Aunque la calidad de estas instituciones era desigual, la creciente población joven en Afganistán abrazó el sistema universitario como un medio para la movilidad social, y un creciente número de afganos optó por estudios avanzados en el país o el exterior. Entre 2001 y 2021, el número de estudiantes en la educación superior creció de 8.000 a 400.000 en 39 instituciones públicas y 128 privadas. Desde entonces, muchos de los académicos han huido, el financiamiento internacional que apoyaba anteriormente a las iniciativas de educación superior han sido congelados, muchas instituciones privadas han cerrado y la cantidad de estudiantes en instituciones públicas o privadas se ha desplomado.

Los medios internacionales se han enfocado principalmente en las prohibiciones misóginas de los talibanes sobre las mujeres y niñas, primero de la educación secundaria y luego de la terciaria. Sin embargo, al entrevistar a administradores, académicos y estudiantes, tanto aquellos que han escapado de los talibanes como los que se han quedado en el país, se muestra que tras bambalinas, las autoridades talibanas han empezado el proceso más lento y deliberado de dismantelar mucho del trabajo que se realizó en los últimos 20 años para crecer y estandarizar el sector de la educación superior. Esto incluye importantes revisiones al currículo del régimen anterior, y reemplazarlo con uno que se centre en una versión conservadora del Islam en contra de las creencias religiosas de muchos en el país y forzando esta versión de la educación religiosa en la universidad primariamente a través del miedo y otras tácticas autoritarias.

Un nuevo currículo

Los talibanes, un movimiento político que creció en las escuelas religiosas de la frontera afgana-pakistaní, siempre ha enfatizado su propia visión de la educación. Está basado en valores conservadores islámicos y pastunes, que contrastan notoriamente no sólo con la perspectiva occidental de la educación, sino también con modos más moderados del islam adoptados en otras partes de Afganistán. Esto ha implicado una larga tradición de priorizar a los estudiantes hombres, que también servían como reclutas de los talibanes. Durante los últimos diez años, mientras los talibanes expandían constantemente el territorio bajo su control, nuevas *madrassas* se construían para cumplir con su visión de adoctrinamiento religioso. Aunque los talibanes siempre han tenido apoyo en universidades específicas, especialmente al este del país, desde que obtuvieron el control sobre Kabul y el aparato de gobierno del régimen anterior, han empezado a reformar la educación superior también. Esto incluye reemplazar a las autoridades universitarias, infundir el miedo en los estudiantes, y obligar al ministerio de educación superior a revisar currículos y transformar la educación. Los cambios curriculares en particular podrían reestructurar la educación afgana para las futuras generaciones.

Por ejemplo, cursos sobre derechos humanos, estudios femeninos y bienestar social han sido eliminados del currículo de ciencias sociales en los últimos dos años. Los departamentos filosofía han sido reemplazados con departamentos de filosofía y fe; más aún, en lugar de estudiar distintos conceptos filosóficos, los estudiantes que toman

Cursos sobre derechos humanos, estudios femeninos y bienestar social han sido eliminados del currículo de ciencias sociales en los últimos dos años.

cursos en esta área ahora se enfocan en criticar las filosofías que los talibanes consideran contrarias a su ideología. Otros cambios abordan directamente los contenidos de los cursos. Por ejemplo, ahora hay una prohibición de hablar sobre música o danza como parte de los estudios culturales. Algunos cambios son más sutiles y sorprendentes. Por ejemplo, la sociología de la guerra fue eliminada del currículo, ya que la perspectiva talibana implica enfocarse en la guerra en el contexto de una *jihad* violenta (lucha contra la herejía y los no creyentes).

Mientras que los estudios religiosos eran parte del currículo incluso bajo el gobierno anterior, el tipo de religión enseñada también ha cambiado significativamente. El énfasis solía estar en formas moderadas del Islam y las obligaciones islámicas, como realizar buenas acciones y hablar a los no-creyentes sobre el Islam. El currículo talibán transmite una forma mucho más conservadora del Islam, apoyándose en el trabajo de académicos islámicos conservadores y enfatiza la importancia de realizar la *jihad*.

Bajo el régimen anterior, estas revisiones hubieran sido conducidas internamente en el ministerio de educación superior con la ayuda de expertos académicos, pero hoy en día los cambios también necesitan la aprobación del ministerio para la propagación de la virtud y la prevención del vicio (conocido localmente como *Amr bil Maroof*). *Amr bil Maroof* es el ministerio que era responsable de hacer cumplir el código moral talibán durante el período anterior de gobierno talibán, llegando hasta regular el largo de las barbas masculinas y los requerimientos del velo para las mujeres. El ministerio fue restaurado por el nuevo régimen talibán y simbólicamente recibieron las oficinas del ahora difunto ministerio de asuntos de la mujer. Además, el ministerio de la *shariah* ha sido incorporado en la revisión de los cambios curriculares y todos los oficiales participantes ahora deben tomar parte en talleres de una semana liderados por el ministerio del vicio y la virtud.

Otros cambios impactaron a estudiantes en todas las facultades. Por ejemplo, se exige que los estudiantes tomen 24 créditos en estudios religiosos, vs. sólo ocho créditos en el régimen anterior. Esto ha reducido el número de créditos para otros tipos de cursos.

Cumplimiento a través del miedo

El gobierno talibán no sólo ha reestructurado el currículo, sino que también ha generado una cultura del miedo que ahoga la disidencia en los campus universitarios. Académicos y estudiantes nos han contado cómo las autoridades talibanas en las instituciones han impuesto códigos de vestuario conservadores y acosado a estudiantes y profesores considerados problemáticos. El hecho de que el ministerio del vicio y la virtud (un organismo que a menudo es criticado por su indiferencia ante los derechos individuales y la impunidad) esté ahora involucrado en el trabajo universitario ha tenido un efecto estremecedor, llevando a estudiantes y académicos a autocensurarse.

Como dijo un estudiante de economía que quería protestar ante la prohibición de las mujeres: “no pudimos hacer algo ni protestar cuando prohibieron a las mujeres asistir a la universidad, por miedo a ser denunciados.”

Los académicos y estudiantes también mencionan el miedo de ser denunciados por sus colegas o compañeros de clase. Se ha creado una cultura de desconfianza y, por tanto, como señalan algunas personas, la enseñanza y el aprendizaje reales se han vuelto imposibles.

Reestructurando la Sociedad afgana

Esta reestructuración silenciosa del currículo universitario por parte de los talibanes demuestra hasta qué punto las autoridades actuales buscan reformar la sociedad afgana. Quieren crear un mundo en que las mujeres son invisibles fuera del hogar, donde no se tolera la disidencia, y donde el análisis académico está reemplazado por creencias religiosas que sólo con compartidas por una pequeña parte de la población afgana. Mientras la generación de afganos educados en las universidades imperfectas pero dinámicas de 2001-2021 está siendo reemplazada por una generación adoctrinada por una ideología autoritaria a través del miedo y la desconfianza, la esperanza en el debate y la disidencia académica, al igual que los derechos humanos, se desvanece. ▲

El gobierno talibán no sólo ha reestructurado el currículo, sino que también ha generado una cultura del miedo que ahoga la disidencia en los campus universitarios.

Abdul Aziz Mohibbi es el ex rector de la Universidad de Bamian. Actualmente es Académico IIE en el Fondo de Rescate, miembro visitante de Trinity College Dublin, e investigador en el departamento de Geografía en la Universidad de Maynooth University, Irlanda.

Noah Coburn es preboste en Goddard College, EE. UU., y trabaja con la Universidad Americana de Afganistán.

Nuestro alcance global

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

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

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

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

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

Dirección del proyecto: Niklas Heuser

Ilustración de la portada: axeptdesign.de

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

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

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

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


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

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

Teléfono: +49 (0)30 21 29 87-0

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

Internet: www.internationalhighereducation.net



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

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

www.internationalhighereducation.net