

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

¿Está la empleabilidad desplazando a la educación superior?

SIMON MARGINSON **3**

Campus sedes internacionales: tendencias actuales y posibilidades futuras

STEPHEN WILKINS **7**

Investigación en educación superior en las sociedades islámicas

YUSUF IKBAL OLDAC **11**

For weekly global higher education news and comment see our partner



universityworldnews.com

Libertad de cátedra en América Latina y la engañosa comodidad de la autonomía

ANDRÉS BERNASCONTI **16**

¿Sigue importando la publicación internacional para los académicos de ciencias sociales en China?

QIANG ZHA **31**



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)

LOS OBJETIVOS DE LA ACADEMIA

3___ ¿Está la empleabilidad desplazando a la educación superior?
SIMON MARGINSON

5___ Complicadas pero esenciales: las misiones de la educación superior en el campo laboral
PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT

TEMAS INTERNACIONALES

7___ Campus sedes internacionales: tendencias actuales y posibilidades futuras
STEPHEN WILKINS

9___ Decodificando la disonancia: paradojas, percepciones erróneas y riesgos en la cooperación UE—China en educación superior
YUZHUO CAI

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR: RASTREAR UN CAMPO

11___ Investigación en educación superior en las sociedades islámicas
YUSUF IKBAL OLDAC

14___ Crecimiento exponencial de la investigación en educación superior y los desafíos para la revisión de pares
MARCO SEEBER

FOCO LATINOAMERICA

16___ Libertad de cátedra en América Latina y la engañosa comodidad de la autonomía
ANDRÉS BERNASCONI

18___ La lucha sobre la ciencia en México
ALMA MALDONADO-MALDONADO

20___ Educación superior en Brasil y la nueva administración: ¿Qué se juega?
RENATO H.L. PEDROSA Y MARCELO KNOBEL

22___ Transformando la educación superior en América Latina: lo que dicen sus participantes
LIS REISBERG

ESTUDIANTES EXTRANJEROS

24___ Los cambiantes patrones de estudio en el exterior de los estudiantes en Corea del Sur
KYUSEOK KIM Y EDWARD CHOI

INTERNACIONALIZACIÓN VIRTUAL

26___ ACIO como forma de mejorar la internacionalización: balanceando la evidencia y la proliferación
MAIA GELASHVILI Y GERARDO BLANCO

28___ El paisaje en evolución del intercambio virtual: resultados de la Tercera Encuesta Global
KYLE KASTLER, RAJKA BHANDARI Y MELQUIN RAMOS

LA PROFESIÓN ACADÉMICA

30___ Remuneraciones y carreras académicas en Europa: Desafíos para atraer al talento
ALICE CIVERA, ERIK LEHMANN, MICHELE MEOLI Y STEFANO PALEARI

31___ ¿Siguen importando la publicación internacional para los académicos de ciencias sociales en China?
QIANG ZHA

PAÍSES Y REGIONES

33___ Desafíos y dificultades de la educación universitaria en el Noroeste de Siria
MAHDI ALKOL

35___ Acceso y privatización de la educación superior en Asia Central
AMINA SHALDARBEKOVA

¿Está la empleabilidad desplazando a la educación superior?

Simon Marginson

Recientemente en estas páginas Dirk van Damme, ex director del Centro de Investigación e Innovación de la OCDE, cuestionó la expansión en la participación en la educación superior. “Hay signos urgentes de que altos niveles de logro universitario no tienen sólo efectos positivos en las sociedades y las economías”, estableció Dirk van Damme, señalando “desempleo de los graduados, sobre calificación, desajustes y efectos de sustitución.” Más prometedor, dijo, es “la rápida expansión en programas cortos y certificaciones no tradicionales, como microcredenciales.”

El colega de Van Damme en la OCDE Andreas Schleicher, director OCDE de educación y capacitación, está de acuerdo. Las microcredenciales “ofrecen a los empleadores mejores señales de lo que gente sabe o puede hacer”, argumentó en Londres en marzo de 2023, comparándolos de nuevo de manera favorable con las universidades. Para las universidades, la vida es “de hecho, muy cómoda”, dijo. “Reúnen contenido, entrega, acreditación: pueden tener una buena renta sobre el monopolio.” El cambio a las microcredenciales significaría que el estatus del proveedor ya no importa. Parece que las microcredenciales son el nuevo camino a la equidad.

Es difícil creer que combinar títulos para las clases medias con microcredenciales para las masas va a crear igualdad social, pero la evidencia se acumula para indicar que los creadores de políticas públicas económicamente inclinados están perdiendo la paciencia con la educación superior como la conocemos.

El Marco de Excelencia Docente de Reino Unido compara la calidad del aprendizaje de los estudiantes en distintas instituciones y disciplinas basado en los salarios de los graduados. Esto ha estigmatizado a algunos programas como “cursos de bajo valor” porque los salarios de los graduados están bajo el promedio. En Australia, el gobierno nacional busca “graduados listos para el trabajo” y ha financiado el desarrollo de programas que lleven a microcredenciales.

En cada caso, el diagnóstico del problema y la solución son lo mismo. La educación superior debería ser principal (o exclusiva) y directamente vocacional. La idea de “graduados listos para el trabajo” lo resume. Pero la educación superior no está hecha para este propósito en especial. La preparación para el trabajo es una de sus misiones, pero nunca ha sido la misión central. Mucho menos su única misión. La educación superior no es principalmente la formación de graduados “empleables”. Es la formación cultural de personas a través de la inmersión en conocimiento basado en distintas disciplinas. Los estudiantes son formados (o mejor dicho, se forman a sí mismos) a través del aprendizaje profundo en varios campos académicos y profesionales. Es el conocimiento, no la empleabilidad, lo que unifica a la educación superior.

Misiones intrínsecas y extrínsecas

La educación superior tiene múltiples misiones, como famosamente explicó Clark Kerr al etiquetar a las universidades como “multiversidades”. Hay dos tipos de misiones: intrínsecas y extrínsecas.

Las *misiones intrínsecas* (el centro clásico de la educación superior) son la educación de los estudiantes, y la transmisión, creación y difusión del conocimiento. Estas misiones forman la organización interna del sector. La enseñanza y el aprendizaje, y la academia y la investigación están basadas en disciplinas epistémicas, programas de estudio y facultades/escuelas. Las dos misiones intrínsecas están entrelazadas. El aprendizaje está basado netamente en el conocimiento. El vínculo entre la enseñanza y la investigación/academia es una norma de la identidad y el trabajo académico. El valor de estas actividades intrínsecas se mide no sólo por el impacto en las políticas públicas, los mercados o la sociedad, sino internamente, utilizando herramientas educativas como los exámenes, las calificaciones, la revisión de pares y el aseguramiento de la calidad académica.

Ha habido diferentes formas de educación superior en la historia. Han diferido de muchas maneras, pero todas han compartido el mismo núcleo intrínseco. En China,

Resumen

La empleabilidad se está incrustando en la educación superior con una autoridad moral considerable. Todo el mundo quiere un trabajo y el trabajo es visto como derecho humano. Sin embargo, la educación superior no es muy efectiva en la preparación directa para el trabajo, no puede crear trabajo y el mantra de la empleabilidad bloquea la visión de misión educativa central que es la autoformación de los estudiantes a través de la inmersión en el conocimiento. Esto está emergiendo como una crisis existencia en el sector.

Es difícil creer que combinar títulos para las clases medias con microcredenciales para las masas va a crear igualdad social, pero la evidencia se acumula para indicar que los creadores de políticas públicas económicamente inclinados están perdiendo la paciencia con la educación superior como la conocemos.

la Dinastía Occidental Zhou (1047-771, BCE) preparaban a los académicos-oficiales a través del aprendizaje profundo de los textos claves. En la Biblioteca y el Museion de Alejandría, en los monasterios budistas del norte de India como Vikramshila y Nalanda, en la academia islámica mediterránea, en las universidades medievales europeas, empezando con Bologna en 1088, en cada versión de la institución desde Kant y von Humboldt a John Henry Newman a la universidad de investigación estadounidense, que empezó con Johns Hopkins en 1876, todas han preparado a sus estudiantes a través de la inmersión cultural en el conocimiento y la academia.

En su núcleo intrínseco, la educación superior funciona como “socialización” y “subjetivación”, como lo explicó Gert Biesta en 2009. La socialización significa inculcar las normas sociales y laborales. La subjetivación se refiere al efecto “individualizador” de la educación, mediante el cual los estudiantes se convierten en sujetos autorrealizados. “Cualquier educación que merezca ese nombre debería siempre contribuir a los procesos de subjetivación que permiten a quienes son educados volverse más autónomos e independientes en su pensamiento y actuar”, declara Biesta. De esta manera, la educación superior prepara a los estudiantes para todo en la vida, incluyendo el trabajo.

La educación superior también tiene *misiones extrínsecas*, que lleva a cabo en asociación con otros sectores sociales, como el gobierno, empleadores, las profesiones y las comunidades locales. Biesta se refiere a la función educacional de “calificación”, aprender cómo hacer cosas, especialmente en el lugar de trabajo. En el dominio extrínseco, agentes externos ayudan a determinar el valor de la actividad. Aquí se juegan los salarios de los graduados y las tasas de desempleo.

Sin embargo, la política económica a menudo se enfoca *exclusivamente* en la preparación extrínseca para el trabajo, como si las demás misiones no existieran. Las microcredenciales reducen la educación superior a la calificación y rompen esta en fragmentos distribuidos pedazo a pedazo.

Educación y trabajo

Si la política económica busca rediseñar la educación superior desde sus bases, enfocado exclusivamente en los graduados empleables, no utilizaría la formación cultural, el conocimiento académico y el vínculo de enseñanza/investigación como bloques de construcción. Pero las sociedades buscan más de su educación superior.

Los estudios han demostrado repetidamente que la mayoría de los estudiantes tiene múltiples objetivos en la educación superior. Buscan desarrollo persona e inmersión en conocimiento disciplinario y trabajos al graduarse; no se trata de elegir. Durante los años de estudios muchos estudiantes también son parte del mundo laboral, además de su educación. Pero no debemos emborronar las distinciones entre educación y empleo. Son mundos diferentes. La posición agencial, los objetivos, valores, conocimientos y habilidades, y comportamientos requeridos son distintos. La capacitación en habilidades y empleabilidad es más efectiva en el mismo lugar de trabajo. Aceptar la heterogeneidad de la educación y el trabajo es el primer paso para mejorar la transición y combinación entre la educación y el trabajo.

Incluso en muchos cursos ocupacionales, la transición al trabajo es desafiante y toma tiempo. La educación superior y el trabajo se entienden mejor como unidos ligeramente. La relación entre la educación superior y el trabajo no es un flujo directo. Empujando a la educación y al trabajo en un único proceso (ya sea tratándolos como esencialmente lo mismo, o subordinando uno al otro) es violar tanto el trabajo como la educación superior. No hay premios por adivinar cuál es más vulnerable.

La educación superior está entre la enseñanza y el trabajo. Es más como la enseñanza que el trabajo. Pero las políticas económicas quieren que replique el trabajo y que se valore en los mismos términos que el trabajo.

Misiones intrínsecas y extrínsecas puestas en competencia

Un abismo se ha abierto entre la función educativa intrínseca y las expectativas vocacionales de las políticas públicas y los medios. No era necesario posicionar la educación intrínseca como en conflicto con la contribución extrínseca, o presentar las habilidades vocacionales y el conocimiento académico como suma cero. Pero los creadores de políticas públicas en Australia y el Reino Unido, al igual que en otros países, están haciendo firmes intentos por instalar el imaginario del capital humano, la misión extrínseca de preparación para el trabajo, no lado a lado, sino en lugar de la misión educativa intrínseca.

La empleabilidad se está incrustando en la educación superior masiva, con considerable autoridad moral. Todos quieren un trabajo y el trabajo es visto como derecho humano. Sin embargo, la educación superior no es muy efectiva en la preparación directa para el trabajo y no puede crear trabajo, y el mantra de la empleabilidad esconde

Simon Marginson es profesor de educación superior en la Universidad de Oxford, Director del Centro ESRC/RE para la educación superior global y co-editor en jefe de Higher Education Reino Unido. E-mail: simon.marginson@education.ox.ac.uk.

la misión central educativa, que es la autoformación de los estudiantes a través de la inmersión en el conocimiento. La idea de “graduados listos para el trabajo” también crea expectativas imposibles de cumplir. Creo que esto está apareciendo como una crisis existencial para el sector. ▲

Complicadas pero esenciales: las misiones de la educación superior en el campo laboral

Philip G. Altbach y Hans de Wit

La educación superior es un fenómeno multifacético que sirve muchos propósitos para el individuo y la sociedad. Pero uno no lo sabría si dependiera del discurso político y en redes sociales. Todo lo que escuchamos es sobre la capacitación para el trabajo, y, a veces, ataques a universidades por ser centros de “wokismo” u otros supuestos pecados.

La verdad es que los graduados de la educación superior ganan a lo largo de sus vidas, en promedio, mucho más que sus pares no graduados, que sus instituciones se han ajustado a las nuevas realidades de la vida laboral, incluso lidiando con las restricciones impuestas por la COVID-19, y que las matrículas han, con algunas excepciones, vuelto a los niveles prepandémicos. Sin embargo, alrededor de la mitad de la población de Estados Unidos ha perdido la confianza en la educación superior y se pueden observar tendencias similares en otros lugares, a pesar de que la mayoría de sus críticos siguen enviando a sus hijos a la educación postsecundaria, incluso cuando los graduados de escuelas profesionales tienen una alta demanda y buenas remuneraciones.

Una visión histórica de la educación para el trabajo

Las universidades siempre han estado involucradas en lo que ahora llamamos capacitación para el trabajo. La primera universidad europea (la Universidad de Boloña, fundada en Italia en 1088) educaba a los hombres jóvenes para la Iglesia, la ley y la medicina. Pero también ofrecía lo que ahora llamamos educación liberal (instrucción en matemáticas, humanidades y lógica), como han hecho otras universidades fundadas posteriormente. Los fundadores de la Universidad de Harvard resentían la falta de ministros cristianos educados, y empezaron su universidad en 1636, ofreciendo educación en teología, al igual que estudios generales en el estilo inglés, y rápidamente educación en otros campos profesionales.

Más tarde, durante la Guerra Civil Estadounidense, en 1862, Abraham Lincoln firmó el Acta de Entrega de Tierras para “beneficiar las artes agrícolas y mecánicas”. Las nuevas universidades públicas, como la Universidad de Michigan y la Universidad de Wisconsin, más unas pocas nuevas instituciones privadas como la Universidad Johns Hopkins y la Universidad de Chicago, se dedicaron a educar a los estudiantes que impulsaron la emergencia de Estados Unidos como potencia industrial, todas ellas combinando distintos tipos de educación liberal con la preparación para el empleo. Francia, siguiendo las reformas de Napoleón de 1808, estableció las prestigiosas y vocacionalmente orientadas *grandes écoles*, que existen hasta hoy.

Cuando la mayoría de los países Latinoamericanos se liberaron del yugo colonial español en el siglo XIX, se establecieron universidades que atendían a las necesidades profesionales y vocacionales. Viniendo de una tradición intelectual muy diferente, China estableció academias en el siglo VIII para entregar educación en los clásicos confucianos y después capacitar a los jóvenes para el servicio civil imperial, proveyendo así una forma de capacitación laboral.

Resumen

La educación superior tiene muchas y diversas misiones y propósitos. Desde el principio ha sido parte de lo que ahora llamamos “capacitación para el trabajo”, incluyendo el preparar a los estudiantes para sus profesiones. Pero las universidades también han entregado un currículum más amplio en las artes liberales y para el pensamiento crítico. El énfasis actual en el mercado laboral no debería ignorar los objetivos más amplios de la educación postsecundaria.

Globalmente, los medios y los gobiernos están obsesionados con el “desarrollo de la fuerza laboral” y otras exigencias vocacionales.

Philip G. Altbach es profesor investigador y miembro distinguido, y Hans de Wit es profesor emérito y miembro distinguido, ambos en el Centro Internacional para la Educación Superior, Boston College, Estados Unidos. E-mails: altbach@bc.edu, dewitj@bc.edu.

La investigación también se convirtió en una parte clave de la misión de la educación superior. Las universidades de investigación fueron inventadas en Alemania en el siglo XIX cuando Alemania estaba emergiendo como una potencia. Estados Unidos y Japón adaptaron la idea de universidad de investigación. En otros lugares, como en Francia, la Unión Soviética y China, la mayor parte de la investigación se llevaba a cabo en institutos especializados, y las universidades estaban enfocadas en la educación y capacitación laboral.

Expansión en el siglo XX

Por tanto, la Universidad moderna emergió como una institución poderosa y altamente exitosa que entregaba capacitación para economías cada vez más complejas, investigación científica que contribuía tanto al conocimiento básico y a las innovaciones aplicadas, y, en muchas instancias, una educación más amplia que contribuía a la comprensión de la sociedad y el pensamiento crítico.

Distintos tipos de instituciones postsecundarias emergieron en el siglo XX para servir a economías cada vez más complejas y cantidades de alumnos sin precedentes. Así, la educación superior avanzó de ser un privilegio de una élite a una empresa masiva, cada vez más vista como una necesidad para movilidad social y para proveer el conocimiento necesario para el éxito. La academia cambió de un pequeño sector de la élite a un sistema amplio y diversificado de instituciones que sirven a múltiples necesidades sociales, económicas y personales.

En Estados Unidos, los “community colleges” se expandieron a mediados del siglo XX, para servir como instituciones de “puertas abiertas” ofreciendo capacitación vocacional (orientada al empleo), pero al mismo tiempo, algo de educación general para los estudiantes. 40% de los estudiantes en EE. UU asisten a estos “community colleges”. En Europa, la educación profesional sirve a un propósito muy similar. Globalmente, los sistemas académicos son más exitosos cuando se ven diversificados, con universidades de investigación selectivas, instituciones de acceso masivo y escuelas enfocadas en lo profesional, a menudo con una mezcla de instituciones públicas y privadas.

Necesidades del siglo XXI

Globalmente, los medios y los gobiernos están obsesionados con el “desarrollo de la fuerza laboral” y otras exigencias vocacionales. La verdad es que la mayoría de las instituciones de educación superior siempre han estado involucradas en educar a la gente para trabajar, en profesiones liberales y en otras partes. En general, han combinado un enfoque vocacional y profesional con objetivos educativo más amplios. En este aspecto, la división entre las universidades de investigación y las instituciones profesionales es un mito. Cada vez más, las universidades de investigación combinan los dos aspectos (véase por ejemplo la emergencia de máster profesionales de un año y de dos años en investigación, y la emergencia de doctorados profesionales junto a los PhDs.). De la misma forma, en el sector de educación profesional no universitario hay una tendencia hacia prestar mayor atención a la investigación (que se expresa en el cambio de nombre a “universidades de ciencias aplicadas”) y hacia la educación doctoral, e incluso propuestas para convertirse en universidades de investigación. En Estados Unidos, algunos “community colleges” ofrecen títulos de licenciatura.

Nunca antes ha sido tan importante la educación superior. La mayoría de las personas estos días tiene más de un trabajo o más de una especialización a lo largo de sus carreras. Y con el mercado laboral cambiando a velocidad récord, esto se vuelve casi una necesidad. El enfoque actual en la inteligencia artificial y las posibles implicaciones en el futuro del trabajo y las profesiones magnifica esta realidad. La inteligencia artificial, la globalización, así como otros desarrollos en la tecnología y otras áreas tendrá un impacto dramático, sólo que no sabemos en qué dirección va la próxima revolución laboral.

Lo que esto significa, entre otras cosas, es que la educación postsecundaria necesita proveer las “habilidades blandas” y el conocimiento amplio que es probable que sea necesario para un futuro incierto. En otras palabras, que haga las cosas que siempre ha hecho, pero con mayor eficiencia y comprensión de los posibles futuros escenarios. Más aún, esta orientación no debería estar limitada a los sectores de élite de la educación superior, sino que debería ser accesible para todos. Un sistema diverso es necesario, que aborde las diferentes necesidades sociales además de los requerimientos de la fuerza de trabajo. Esto es particularmente cierto para los países de ingresos medios y bajos, donde la educación postsecundaria necesita ser más diversificada. ▲

Campus sedes internacionales: tendencias actuales y posibilidades futuras

Stephen Wilkins

Los campus sedes internacionales ahora son una forma establecida de educación transnacional. Un campus sede internacional es una entidad satélite en forma física establecida por una institución en un país extranjero.

Problemas de definición

Actualmente hay poco consenso sobre qué constituye un campus sede internacional en términos de tamaño institucional, alcance de los programas ofrecidos, infraestructura del campus y propiedad del campus. Por ejemplo, ¿deberían clasificarse una institución como un campus sede internacional si tiene menos de 100 estudiantes registrados, opera en unas pocas salas en un edificio de oficinas, y es propiedad del gobierno o una empresa del país anfitrión?

La falta de consenso sobre una definición de los campus sedes internacionales, más la creciente diversidad entre los países anfitriones y los países ofertantes, hace muy difícil contar cuántas de estas instituciones operan globalmente. Mientras que el Cross Border Education Research Team (C-BERT) pone el número en 333 campus, Transedu Research Team señala que existen 487 instituciones así operando globalmente. Es posible que C-BERT haya omitido algunas sedes que existen, o que Transedu haya contado aquellas que no merecen realmente ser calificadas como campus sedes internacionales.

¿Pasado de moda o no?

Al momento de la crisis financiera global en 2007-2008 y de nuevo en 2018-2019, varios investigadores y periodistas indicaron que la moda de los campus sedes internacionales había pasado. Sin embargo, en los últimos años, por cada sede que ha cerrado, tres o cuatro nuevas sedes se han abierto. De hecho, la tasa de fracaso de los campus sedes internacionales está probablemente alrededor del 10-15%, lo que es considerablemente menor que las tasas de fracaso promedio para emprendimientos internacionales en todos los sectores.

En los últimos dos o tres años, el interés por establecer campus sedes internacionales no ha bajado como se había predicho; por el contrario, ha crecido, tanto entre países esperando ser anfitriones de estas instituciones y entre las universidades en los países ofertantes. Varios centros construidos para este propósito se han establecido en Egipto, que está dispuesto a ser anfitrión de universidades de distintos países. Incluso China está facilitando que proveedores extranjeros desarrollen nuevos campus. Previamente, las universidades extranjeras sólo podían establecer una sede en China con un socio local, pero nuevas regulaciones en Hainan permiten que las instituciones extranjeras operen una sede de manera independiente. Si sus campus abren como está programado a fines de 2023, la Universidad Bielefeld de Ciencias Aplicadas (Alemania) será la primera universidad en abrir un campus de manera independiente en China continental.

Razones para el cierre de sedes internacionales

Cuando se abre una nueva sede internacional, a menudo hay mucha publicidad, pero cuando cierra una sede, a menudo desaparece con poca o casi nada cobertura mediática. Más aún, las instituciones y los países anfitriones rara vez comentan sobre los cierres de las sedes, por lo que las razones precisas para el cierre de una sede específica rara vez son conocidos. Las razones más comunes sugeridas para los fracasos de los campus sedes son bajas tasas de matrículas estudiantiles, la no satisfacción de requisitos de acreditación, problemas con los socios y asuntos de financiamiento.

Las instituciones a menudo no tienen éxito porque carecen de una estrategia coherente basada en alcanzar una serie clara de objetivos. La propiedad por parte de los países anfitriones o de empresas controladas por el estado no parece minimizar los riesgos de cierre. Dubai Investments recientemente cerró sus dos campus "sede", la

Resumen

En los últimos años, por cada campus sede internacional que ha cerrado, se han abierto tres o cuatro nuevos. El futuro éxito de estos campus seguramente dependerá en gran medida de la habilidad de las instituciones para atraer estudiantes y financiamiento, cumplir con los requisitos de acreditación y mantener relaciones favorables con los países anfitriones socios. La geopolítica y el deseo de los países de acoger estos campus también serán de gran importancia.

Cuando se abre una nueva sede internacional, a menudo hay mucha publicidad, pero cuando cierra una sede, a menudo desaparece con poca o casi nada cobertura mediática.

Universidad de Balamand en Dubai y la Universidad MODUL Dubai. Ambas tenían relativamente pocos estudiantes y también experimentaron dificultades en cumplir con los estándares de acreditación del país anfitrión o del país ofertante.

Desarrollos actuales y tendencias en la propiedad

Cuando los potenciales estudiantes no fueron capaces o se recomendó que no viajaran el exterior durante la pandemia de COVID-19, muchos decidieron en vez estudiar en los campus sedes locales. Muchos de estos campus en los Emiratos Árabes Unidos reportaron años récord en términos de matrículas. Durante los últimos dos años, las aperturas de campus sedes internacionales han continuado a una tasa de casi uno al mes, y la diversidad en los países anfitriones y ofertantes ha crecido. Por ejemplo, India no solo está invitando a universidades extranjeras a abrir sedes en India, pero la nueva legislación ha permitido por primera vez que las instituciones indias operen en el exterior. En abril de 2023, la Universidad Nacional de Ciencias Forenses de la India se convirtió en la primera institución pública en abrir un campus en Uganda.

Los campus sedes internacionales a menudo se asocia con la mercantilización de la educación superior, lo que quiere decir que obtener beneficios y lucro son motivaciones claves para estas instituciones. No sólo muchas universidades se comportan más como negocios, motivadas por objetivos financieros y reputacionales, empresas con fines de lucro están involucrándose en el sector. En algunos casos, algunas empresas con fines de lucro ofrecen espacios, infraestructura y servicios de apoyo, además de asumir responsabilidad en el reclutamiento de estudiante, como hace Navistas para la Universidad de Lancaster en Leipzig. Hay casos de empresas con fines de lucro asumiendo incluso más control sobre campus sedes internacionales. Por ejemplo, el Grupo Académico Transnacional señala que “posee y maneja” la Universidad Curtin en Dubai y la Universidad de Lancaster en Ghana.

Algunos comentaristas han sugerido que el involucramiento de empresas con fines de lucro en la operación de campus sedes internacionales amenaza con reducir la calidad de la educación. Sin embargo, hay poca evidencia para sostener esas afirmaciones. Por ejemplo, la Universidad de Middlesex en Dubai, que ahora es propiedad de Amanat Holdings, ha obtenido la clasificación más alta de cinco estrellas del cuerpo local de acreditación y ha crecido hasta ser la universidad privada más grande de Dubai en términos de cantidad de estudiantes.

Posibilidades futuras

Es posible que los campus sedes internacionales sigan abriendo y cerrando en el futuro. Las instituciones que tuvieron éxito en atraer a estudiantes o financiamiento externo serán las que continuarán teniendo éxito, mientras que aquellas con pocos estudiantes o con problemas relacionados a la calidad académica probablemente fracasarán si estas debilidades no se superan. La geopolítica y los cambios políticos en los países anfitriones continuarán teniendo una fuerte influencia en la sustentabilidad del modelo de los campus sedes. Ya desde 2021, un número considerables de académicos han abandonado campus sedes en China debido a condiciones laborales en declive.

El future puede presentar tanto oportunidades como amenazas para las instituciones que buscan desarrollar nuevos campus en el extranjero, al igual que para los campus sedes existentes. El deseo de países como India e Indonesia por ser anfitriones de sedes internacionales tiene el potencial de cambiar dramáticamente el paisaje de la educación transnacional durante la próxima década. En China, Indonesia y el Sultanato de Omán, recientemente se han aprobado nuevas legislaciones para hacer más fácil y atractivo para universidades extranjeras el establecer campus sedes. Las universidades extranjeras actualmente están corriendo para obtener un espacio en estos países. La Universidad Monash de Australia y la Universidad Central de Queensland aprovecharon la oportunidad de abrir sedes en Indonesia. La también australiana Universidad Deakin espera ser la primera universidad extranjera en establecer un campus en India, que estará ubicado en la Ciudad Tecnológica-Financiera Internacional de Gujarat. Se estima que estará funcionando a mediados de 2024.

La mayoría de los campus sedes internacionales depende al menos hasta cierto punto de las asociaciones internacionales. Así, cómo estas sociedades progresen en el tiempo tendrá un gran impacto en el sector de los campus sedes para los 2030s. En 2021, la Universidad Nacional de Singapur anunció que terminará su asociación con la Universidad Yale. Se cree que el socio singapurense buscaba un mayor nivel de independencia respecto a los estándares y libertad académicos, mientras que el país anfitrión había incrementado su preocupación sobre el financiamiento público.

No es claro por cuánto tiempo organización como la Fundación Catar y el gobierno de Abu Dhabi continuarán financiando completamente los campus de universidades

Stephen Wilkins es profesor de la Universidad Británica en Dubai, Emiratos Árabes Unidos. Gran parte de su investigación es sobre la educación superior transnacional y, específicamente, campus sedes internacionales. E-mail: stephen.wilkins@buid.ac.ae.

extranjerías. Es posible que, en algún momento del futuro, los gobiernos decidan nacionalizar los campus sedes. Ya en Catar, el College of the North Atlantic cesó sus operaciones en 2022 y es ahora una institución independiente llamada Universidad de Doha de Ciencia y Tecnología. ▲

Decodificando la disonancia: paradojas, percepciones erróneas y riesgos en la cooperación UE—China en educación superior

Yuzhuo Cai

Las tensiones geopolíticas entre China y el Oeste han reformado significativamente las dinámicas globales del poder, influyendo en la colaboración académica internacional (un factor indispensable para avanzar el conocimiento científico global). En un principio, estos desafíos se manifestaron en la cooperación entre EE.UU y China, pero las ondas expansivas se han extendido a las relaciones UE—China. Por ejemplo, varios países europeos han publicado políticas públicas que buscan guiar la cooperación académica con China. Una creciente sensación de peligro acerca de la influencia de los Institutos Confucio se está haciendo aparente en toda Europa. En algunos países, las universidades están mostrando cada vez más reticencia a aceptar estudiantes de doctorado financiados por el Consejo de Becas de China (CBC). Más aún, numerosos acuerdos de cooperación académica entre instituciones europeas y chinas no se han renovado. Las preocupaciones también crecen acerca de las instituciones europeas que acogen a académicos y estudiantes de doctorado chinos en los campos de ciencia y tecnología.

Estos repentinos cambios han empujado la responsabilidad hacia quienes hacen las políticas públicas y a los trabajadores en ambos lados para abordar las complejidades de la cooperación UE—China en la educación superior. Este artículo lidia con las paradojas, errores de percepción y riesgos que influyen en estas dinámicas. Al identificar a los factores centrales que contribuyen a estos desafíos, las partes interesadas relevantes pueden formular estrategias útiles y acercamientos para navegar el intrincado paisaje de la continua colaboración UE—China en educación superior.

Paradojas en los objetivos de la Unión Europea en la colaboración académica con China

Al abordar la geopolítica cambiante de la colaboración académica, la Unión Europea emplea una estrategia más definida en comparación con China. Tanto la Unión Europea como sus países miembros están de acuerdo en general en que, aunque mantener asociaciones con China es esencial, ejercer vigilancia es igualmente imperativo. Por un lado, la Unión Europea busca mantener su cooperación con China, especialmente considerando los avances sustantivos de China en ciencia y tecnología. Por otro lado, la Unión Europea ha introducido medidas más rigurosas para asegurar que la colaboración con China no socave la libertad académica, los derechos de propiedad intelectual o la seguridad de las instituciones europeas.

Sin embargo, los objetivos de fomentar la colaboración con China y preservar la libertad y seguridad académicas pueden a veces crear una paradoja, dado los intereses

Resumen

Las tensiones geopolíticas y los cambios en las dinámicas de poder globales han influido profundamente en la internacionalización de la educación superior, de manera particularmente evidente en la cooperación UE—China en educación superior. El artículo examina los desafíos emergentes en esta cooperación, identificados como paradojas en objetivos de colaboración, percepciones erróneas por ambas partes, y riesgos escondidos para la colaboración sostenida. Escrutando estos elementos, el autor propone recomendaciones para quienes hacen las políticas públicas y quienes trabajan en el campo para transformar estos desafíos en posibles oportunidades para una colaboración mejorada.

Los objetivos de fomentar la colaboración con China y preservar la libertad y seguridad académicas pueden a veces crear una paradoja.

y motivaciones dispares de los distintos actores. Colaborar con China presenta nuevos caminos para la innovación académica y científica, pero al mismo tiempo puede exponer a las universidades a riesgos asociados con las políticas y prácticas chinas sobre la libertad académica y la propiedad intelectual. En consecuencia, aquellos involucrados en asociaciones académicas con China se pueden enfrentar a desafíos al buscar un balance entre los beneficios de la colaboración y la necesidad de proteger la libertad y seguridad académica. La incertidumbre deja a los académicos ponderando acerca del futuro.

Percepciones erróneas de la cooperación UE—China en educación superior

El estado actual de la cooperación en educación superior entre la Unión Europea y China está marcado por las percepciones erróneas mutuas. Dentro de la Unión Europea, se cree que el sistema autoritario en China mezcla de manera importante el discurso político con las prácticas de sus instituciones de educación superior que cooperan con Europa. Sin embargo, la realidad en China cuenta una historia diferente; mientras que el gobierno chino participa en duros diálogos con la Unión Europea, anticipa que las visiones expresadas en los discursos políticos están ligeramente asociados a las actividades relacionadas a la colaboración de universidades chinas con sus contrapartes europeas. A pesar de eso, es importante reconocer que las universidades chinas están lidiando con cómo mantener sus asociaciones europeas en el ambiente cargado de las tensiones geopolíticas.

En China, se asume que las instituciones europeas de educación superior, debido a su larga tradición de autonomía académica, mantienen una independencia significativa de los discursos políticos sobre su cooperación con China. Sin embargo, la realidad dentro de la Unión Europea revela un escenario diferente. Las actitudes de las instituciones europeas de educación superior hacia la colaboración con China se alinean con posiciones gubernamentales. No obstante, la situación no es una simple correlación entre las políticas del estado y las posiciones de las universidades; las relaciones UE—China en general y ciertas experiencias desafortunadas con las colaboraciones con China han afectado negativamente las percepciones de algunos individuos en universidades europeas respecto a China.

Lamentablemente, estas percepciones erróneas no sólo esconden las realidades sino también resultan en acciones equivocadas, que impiden el progreso colaborativo. China ha optado estratégicamente por diferentes abordajes al trabajar con la Unión Europea y Estados Unidos, llevados por la necesidad de lidiar con desafíos geopolíticos complejos. Mientras que China está preparada para la tensión en sus relaciones con Estados Unidos en varios sectores, anticipa que las universidades chinas pueden mantener colaboraciones con sus contrapartes europeas, independiente de la retórica política entre la Unión Europea y China. Sin embargo, esta expectativa es errónea, ya que las acciones de las instituciones europeas de educación superior son más congruentes con los discursos de políticas públicas nacionales y nivel europeo que lo que se entendía anteriormente. Por consecuencia, las universidades chinas pueden encontrarse dificultades inesperadas y confusión en sus operaciones cotidianas dentro de la Unión Europea. Por ejemplo, los acuerdos de cooperación con socios europeos pueden no renovarse cuando expiren y nuevas iniciativas pueden tener una tibia recepción de sus contrapartes europeas.

Al crear estrategias para la cooperación en educación superior con China, la Unión Europea y sus estados miembros a menudo se refieren a las prácticas de los Estados Unidos y, ocasionalmente, de Australia. Tienden a ver estos desafíos como similares a aquellos presentados en la cooperación académica de Estados Unidos con China. Sin embargo, es importante señalar que las instituciones chinas de educación superior se enfrentan a menores restricciones gubernamentales cuando colaboran con la Unión Europea, en contraste con su trato con los Estados Unidos. Como resultado, el abordaje europeo a la cooperación en educación superior con China puede haber sido excesivamente cauteloso. Mientras las preocupaciones sobre seguridad y libertad académica son, de hecho, válidas, quienes hacen las políticas públicas y quienes las practican pueden ser excesivamente estrictos en su interpretación y la ejecución de estos principios. Esto puede llevar a oportunidades perdidas para una cooperación que beneficie a todas las partes, contribuciones a esfuerzos globales de sustentabilidad y el avance de los intereses europeos.

Riesgos ocultos en la cooperación UE—China en educación superior

Innegablemente, las actuales percepciones erróneas entre la Unión Europea y China han tenido impactos adversos en su cooperación en educación superior. Sin embargo, es vital señalar que estos errores de interpretación pueden catalizar un problema más profundo

y preocupante: un círculo vicioso donde los errores de comprensión (y la desconfianza) se intensifican y la cooperación se debilita. Por un lado, la falta de comprensión mutua exacerba los desafíos inherentes a la colaboración en la educación superior, formando una barrera para la comunicación efectiva y para la búsqueda de metas compartidas. Por otro lado, cuando la comunicación se deteriora, empeora notoriamente la motivación y compromiso de las personas para aprender y comprenderse mutuamente, haciendo crecer más la división. La emergencia de un ciclo así de destructivo es cada vez más aparente, y si no se aborda, dañará gravemente las posibilidades a largo plazo de la cooperación UE—China en educación superior. Incluso si ambos lados desarrollan un deseo de fortalecer la asociación en el futuro, será muy desafiante restaurar la relación a su estado anterior debido a la erosión de la confianza y la capacidad.

Sugerencias

Para abordar los desafíos antes mencionados en la cooperación en educación superior UE—China, hacemos las siguientes recomendaciones para los actores involucrados, incluyendo a los creadores de políticas públicas, líderes y administrativos universitarios y académicos. Primero, las capacidades para la comprensión mutua y la resolución cooperativa de los problemas, que son esenciales para romper el círculo vicioso antes mencionado, se deberían mejorar continuamente. Segundo, ambas partes deberían fomentar un ambiente abierto y transparente durante la discusión de la colaboración, especialmente al abordar el impacto de los actuales desafíos geopolíticos. En tercer lugar, debería haber una tendencia a alinear la cooperación académica con las agendas políticas y económicas de la Unión Europea y China. Cuarto, el desarrollo sustentable debería ser priorizado en las colaboraciones para formar un terreno en común para reconciliar intereses diversos dentro del contexto de la cooperación UE—China. Por último, se deben desarrollar nuevas perspectivas para evaluar riesgos y beneficios, especialmente en lo que respecta a lo que pueden ganar la educación superior europea y la Unión Europea en general de la colaboración con China a pesar de los riesgos. Aunque estas recomendaciones pueden haberse incorporado de alguna manera en varias prácticas, dada la competencia y tensiones en escalada entre la UE—China, se han vuelto más relevantes que nunca. ▲

Yuzhuo Cai es académico senior y profesor en la Universidad de Tampere adjunto en el Grupo de Educación Superior dentro de la Facultad de Administración, Finlandia. E-mail: yuzhuo.cai@tuni.fi.

Investigación en educación superior en las sociedades islámicas

Yusuf Ikbal Oldac

La investigación global se está expandiendo en una tasa sin precedentes. Investigadores de diversos países contribuyen cada vez más a la ciencia en el mundo. Entre ellos se encuentran investigadores en sociedades islámicas. En la ciencia moderna, donde la producción investigativa se mide con números de publicaciones científicas, la influencia de las citas y otras medidas alternativas, la investigación en educación superior puede ser mejor categorizada como emergente.

Este paper discute los 15 sistemas de investigación que más publican entre las sociedades islámicas estos 15 sistemas publicaron 5,15% de todos los papers en Web of Science (WoS) en el mundo en las últimas tres décadas (1.702.039 artículos de un total global de 33.026.981), aunque su población combinada representa 14,16% de la población mundial total. En otras palabras, estos sistemas de investigación han tenido un inicio lento. Sin embargo, la investigación en sociedades musulmanas está acelerándose rápidamente, y algunos de estos sistemas son los que más rápidamente crecen en el mundo.

Resumen

La investigación global es pluralizante. Las sociedades islámicas ahora están entre los sistemas científicos que crecen más rápidamente en el mundo, a pesar de un inicio lento. Este artículo discute la investigación sobre educación superior en sociedades islámicas a relación con su crecimiento, colaboraciones investigativas internacionales y domésticas, reconocimiento en citas, y áreas de énfasis de la investigación. Este artículo también destaca varios desafíos, incluyendo una relativa menor atención a la investigación en humanidades, a las cuales la rica cultura islámica puede contribuir de manera significativa, y enfocarse en ganancias a corto plazo a través de la doble afiliación en algunos sistemas.

Hay variaciones significativas entre las sociedades musulmanas en términos de productividad investigativa. Entre 15 países, sólo Turquía e Irán publicaron más papers que el promedio mundial de 206.684, con 483.735 y 408.463 papers respectivamente. Los siguen Egipto, Arabia Saudita, Malasia y Pakistán. Los últimos cuatro sistemas tienen una cantidad relativamente similar de papers publicados en las últimas tres décadas (alrededor de 100.000-200.000). Estos seis sistemas se diferencian de los demás en términos del tamaño como sistemas, ya que los demás tenían notoriamente menos publicaciones en las últimas tres décadas

La notoria tasa de crecimiento

Aunque las sociedades islámicas están en general bajo el promedio mundial en términos del tamaño de sistema por las publicaciones de investigación, su tasa de crecimiento es notoria. Algunos de ellos, incluyendo Indonesia, Malasia e Irán, tienen las mayores tasas de crecimiento del mundo, como muestra el reciente estudio de Marginson. Sus tasas de crecimiento son mucho mayores que las de China, un sistema a menudo laudado como de rápido crecimiento.

Un indicador importante para evaluar el volumen de las contribuciones a la investigación de las sociedades es la intensidad de la investigación, definida como el número total de publicaciones divididas por la población. De acuerdo a esta medida, mientras los sistemas mayoritariamente musulmanes publicaron poco hasta fines de los 2010s, esta tendencia empezó a cambiar ahí, cuando 9 de las 15 sociedades islámicas seleccionadas empezaron a demostrar una intensidad de investigación más alta que el promedio global. Catar, Arabia Saudita, los Emiratos Árabes Unidos, Irán y Turquía estuvieron entre las sociedades musulmanas más dedicadas a la investigación en 2020.

Esta tendencia en crecimiento, combinada con la significativa población que representan globalmente las sociedades islámicas (aproximadamente un cuarto del globo, según un reporte del Pew Research Center), pinta una prometedora imagen de las crecientes contribuciones científicas de investigadores en sociedades musulmanas a la ciencia global.

Colaboraciones investigativas internacionales y domésticas

La conectividad de la investigación publicada, medida por las coautorías, también puede ser importante para entender la naturaleza de los sistemas de ciencias. Los sistemas mayoritariamente islámicos tienden a mostrar mayores proporciones de colaboraciones investigativas internacionales y menores proporciones de colaboraciones investigativas domésticas al compararse con los promedios mundiales.

Podría haber dos explicaciones para esto. Una explicación usada repetidamente en la literatura es que sistemas relativamente pequeños y emergentes colaboran más internacionalmente que domésticamente porque tienen menos autores con los que colaborar internamente. Para ilustrar, los Emiratos Árabes Unidos, Arabia Saudita, y Catar tienen respectivamente 83%, 80% y 80% de sus papers publicados con colaboración internacional, mientras que el promedio mundial es 27%. Apoyando este argumento, Turquía e Irán, siendo sistemas más grandes, tenían niveles de colaboración internacional en investigación cercanos al promedio global (28% y 34%, respectivamente).

Otra explicación es que las colaboraciones domésticas pueden ser menos visibles en la ciencia global debido a temas relacionados con el idioma y la cobertura de las bases de datos. Las publicaciones investigativas domésticas no necesitan estar en inglés, y estas publicaciones tienden a ser menos visibles a nivel global.

Influencia científica

La cantidad de publicaciones científicas solo puede mostrar parte de la imagen. La influencia científica, medida por los datos relacionados a las citas, puede entregar una mejor perspectiva de cómo funcionan los sistemas mayoritariamente islámicos.

Entre las sociedades islámicas estudiadas, la influencia científica es mayor en sistemas mejor financiados y más pequeños, como lo son aquellos en la región del Golfo. A pesar de su tamaño, lo compensan en el reconocimiento de las citas, ya que tienen más de un 40% de sus publicaciones en el cuartil superior de las revistas. También, Catar, Arabia Saudita y Emiratos Árabes Unidos tienen porcentajes mayores que el promedio global de documentos con el 10% superior de citas, respectivamente 16%, 14% y 12%.

Este hallazgo puede ser considerado una fortaleza superficialmente. Sin embargo, las discusiones en la literatura relevantes sobre las distorsiones causadas por los rankings globales y el financiamiento de las dobles afiliaciones para los académicos que producen en el extranjero también deberían ser consideradas. Estas prácticas suceden incluso en los sistemas más establecidos; sin embargo, los sistemas en el Golfo tienen tanto los recursos (están bien financiados en comparación con otros) y la motivación (deseos de aparecer rápidamente como sistemas emergentes) para hacerlo.

Aunque las sociedades islámicas están en general bajo el promedio mundial en términos del tamaño de sistema por las publicaciones de investigación, su tasa de crecimiento es notoria.

Análisis relacionado a las áreas de investigación

El análisis por área de investigación de las publicaciones puede entregar una imagen más matizada de la contribución de las sociedades musulmanas a la investigación global. Los datos indican que las sociedades musulmanas tienen un creciente énfasis en las áreas de STEM, que son congruentes con las tendencias globales. Sin embargo, la atención que se le entrega a la investigación en humanidades es consistentemente baja en las 15 sociedades musulmanas superiores en comparación al promedio mundial. Para ilustrar: aproximadamente 4% de la investigación mundial es sobre humanidades, mientras que el promedio para la investigación en humanidades en sociedades islámicas es aproximadamente un 1% en las últimas tres décadas, según datos de WoS.

Podría haber dos razones detrás de esto. La primera es que la investigación en humanidades en sistemas mayoritariamente musulmanes puede ser menos visible en las bases de datos internacionales porque no están publicadas en inglés o en el sistema angloamericano de compartir la investigación, que es a través de artículos en revistas. Esta es probablemente una razón fuerte; menos visible no quiere decir no existente.

La segunda razón puede vincularse a la relación entre la investigación en humanidades y los niveles de libertad de un sistema de investigación (ver los trabajos seminales de Martha Nussbaum). La variación dentro de los países mayoritariamente musulmanes que puede verse en mis datos apoya este argumento hasta cierto punto: los países con mayores niveles de libertad pueden ser medidos por la Economist Intelligence Unit y Freedom House tienden a tener relativamente mayores niveles de publicaciones en la categoría de humanidades. Este último argumento requiere una mayor investigación, pero los resultados preliminares apuntan en esta dirección.

Conclusión y desafíos

Los sistemas de investigación de mayoría islámica son sistemas dinámicos y generalmente emergentes. Están en crecimiento en términos del número de publicaciones científicas, incluso teniendo en cuenta el crecimiento global de publicaciones investigativas. Algunos de estos países tienen los sistemas científicos de crecimientos más rápidos en el mundo. Sin embargo, hay ciertos desafíos por delante. Estos sistemas de ciencia tienen niveles variados de influencia científica medidas por el reconocimiento de citas. El reconocimiento de citas naturalmente toma tiempo para acumularse. En este sentido, un desafío es la tendencia a acelerar aparentemente el desarrollo del reconocimiento de citas a través del pago de afiliaciones dobles, especialmente por parte de sistemas más pequeños y mejor financiados. Como sistemas científicos rápidamente emergentes, las sociedades musulmanas deben enfocarse en construir capacidades de manera sustentable (es decir, cultivando talentos y mejorando las políticas de los sistemas), más que en las victorias a corto plazo. Además, el análisis por áreas de desarrollo indica una menor proporción de investigación en las humanidades. La investigación en humanidades es debatiblemente el área más rica culturalmente, y las sociedades musulmanas tienen mucho que ofrecer a la investigación global en humanidades. ▲

Yusuf Ikbal Oldac es miembro postdoctoral del Hong Kong Research Grants Council en la Escuela de Estudios de Postgrado, Universidad de Lingnan, Hong Kong. E-mail: yusufoldac@ln.edu.hk. X (formerly known as Twitter): @YusufOldac.

Crecimiento exponencial de la investigación en educación superior y los desafíos para la revisión de pares

Marco Seeber

Resumen

El campo de investigación en educación superior ha crecido cinco veces en los últimos veinte años y las revistas de educación superior se han vuelto cada vez más grandes. ¿Cuáles son las consecuencias para la revisión de pares?

La producción de investigación superior ha crecido cinco veces en los últimos veinte años, de 630 artículos en 2002 a 3.279 artículos en 2022. Este crecimiento ha sido apuntalado por un igualmente impresionante crecimiento en el número de artículos presentados. Las principales revistas en el sector ahora reciben miles de artículos para revisar cada año. ¿Qué significa un cambio de escala de este tamaño para la organización de las revistas de educación y el proceso de revisión de pares?

Los mayores números y la creciente complejidad ofrecen varios desafíos entrelazados para los estándares y normas profesionales que sostienen el proceso de revisión de pares. El artículo discute algunas compensaciones y posibles soluciones basadas en la experiencia de otros campos y descubrimientos de la investigación sobre la revisión de pares.

Consistencia del proceso editorial

Uno de los problemas más conocidos de la revisión de pares es el bajo nivel de concordancia entre los pares revisores: el destino de un manuscrito a menudo está determinado por la selección de los revisores, el llamado “problema de la lotería de revisores”. Ya que se desea un cierto grado de consistencia entre las opiniones de los revisores, también es deseable que la calidad del proceso de revisión de pares y sus tiempos no varíen significativamente entre las distintas postulaciones a la misma revista. Sin embargo, aunque cientos de postulaciones por año pueden ser manejadas por un único editor en jefe con el apoyo de unos pocos editores asociados, miles de postulaciones requieren muchos más editores asociados a menudo también varios editores en jefe. Mientras más editores están involucrados, más difícil es mantener estándares editoriales homogéneos. Las revistas deberían, en teoría, asegurarse de que sus tasas de rechazo y el tiempo de publicación no varíen sistemáticamente de un editor a otro.

Ediciones especiales potencialmente presentan otro desafío a la consistencia editorial. En el corto plazo, las ediciones especiales matan a dos aves con una misma piedra: atraen postulaciones sin sobrecargar a los editores. Sin embargo, los editores no debieran delegar completamente la administración del proceso de revisión a editores invitados para evitar afectar la reputación de la revista en el tiempo; deberían supervisar el proceso de revisión de pares y pedir revisiones independientes.

Encontrando a los revisores

La revisión de pares se basa en el principio del voluntariado (los científicos revisan los papers de otros porque lo disfrutan de alguna manera, por un lado, y por una sensación de reciprocidad y servicio a su comunidad académica, por otro lado). Sin embargo, el creciente uso de métricas de desempeño que cuentan las publicaciones y citas desincentiva actividades que no sean medidas con estos estándares. Esto contribuye a por qué los editores les cuesta encontrar revisores. Una creciente comunidad y mayores revistas pueden exacerbar estos problemas al debilitar los principios comunitarios del voluntariado y reciprocidad: la motivación para revisar es más fuerte cuando se recibe una invitación de alguien que conoces o que puede manejar tu postulación en el futuro en contraste a cuando viene de editores que cambian cada pocos años.

También hay evidencia de que una pequeña cantidad de científicos son quienes hacen la mayor parte de la revisión de pares, y una mayor escala crea todavía más posibilidades para quienes se aprovechan de esto. Tal vez compartir los datos de la revisión de pares puede limitar este problema de aprovechamiento, pero hacerlo puede hacer de la revisión de pares una especie de obligación y fomentar más aún una mentalidad instrumental. Introducir recompensas monetarias o no monetarias ha demostrado apenas ser efectivo en atraer revisores y potencialmente peligroso para la calidad de la revisión de pares. Pedirle a los

autores que sugieran revisores también debería hacerse con cuidado, porque tales revisores sistemáticamente los califican mejor que los revisores seleccionados por los editores.

Los académicos son reticentes a revisar artículos de baja calidad o artículos que no estén bajo su experticia. Los editores por tanto deberían ser selectivos, invitar a los revisores con cuidado y personalizar estas invitaciones. Los editores pueden desarrollar nuevas herramientas para identificar potenciales revisores al explotar la creciente disponibilidad de datos y técnicas naturales de procesamiento de lenguaje. Ser miembro de un comité editorial no debería ser meramente un rol honorífico; revisar debería hacerse de manera frecuente y sistemática. Esto contribuiría a abordar la escasez de revisores, fomentar la sensación de comunidad y ayudar a mantener estándares de evaluación más homogéneos.

Manejando la cantidad

Mientras que los editores deberían ser selectivos y evitar que malos manuscritos lleguen a las manos de los revisores, deberían contenerse de una selectividad extrema. Algunos campos respondieron al crecimiento masivo de la producción científica con un proceso de revisión de pares extremadamente rígido y laborioso. La selectividad extrema no implica necesariamente mejor calidad y a menudo lleva a rechazar las contribuciones más innovadoras. Este fenómeno se ha observado en campos como la medicina, en donde revistas de elite a menudo rechazan los artículos más citados, y en ciencias de la computación, donde conferencias con un 10-15% de tasa de aceptación tienen menos impacto que conferencias con 15-20% de tasa de aceptación.

Monitoreando la calidad

Los revisores tienen acceso limitado a datos primarios. Una mayor presión por publicar puede empujar a más autores a explotar esta asimetría de información. Nuevas prácticas editoriales son necesarias, como hacer que los datos en los que se basa un estudio estén disponibles para revisores y posiblemente para los lectores. Más aún, la presión por publicar crea un mercado en crecimiento para revistas predatoras, que no siempre son fáciles de identificar. Estas revistas fingen realizar un proceso de revisión de pares riguroso al tiempo que aceptan casi cualquier postulación a cambio de una "tarifa de libre acceso". La transparencia en la revisión de pares, que implica la publicación de los reportes de revisión de los pares, puede ayudar a mantener a los medios legítimos al mostrar la calidad del proceso de revisión.

Encontrando editores

El voluntariado también es importante para editores. Mientras que manejar el proceso de revisión de pares de docenas de artículos al año es un notorio esfuerzo para los voluntarios, manejar varios cientos apenas califica como trabajo voluntario. Una carga laboral excesiva puede hacer que el trabajo de editor sea poco atractivo, con el riesgo de que sólo académicos al inicio de su carrera estén dispuestos a hacerlo, sólo por propósitos relacionados a su carrera y por un período corto de tiempo, llevando a un movimiento de personal elevado y a falta de experiencia. Más aun, hay una creciente fricción entre editores académicos que buscan calidad y algunas editoriales cuyos beneficios dependen cada vez más de las tarifas de libre acceso y quienes tienen interés en incrementar la cantidad de publicaciones. Algunas editoriales han resuelto esta fricción al sacar a académicos de roles editoriales y asignando esos roles a sus propios empleados. En el futuro, un cambio así a gran escala podría representar la más grande amenaza a la calidad e integridad de la revisión de pares en nuestro ámbito. ▲

También hay evidencia de que una pequeña cantidad de científicos son quienes hacen la mayor parte de la revisión de pares, y una mayor escala crea todavía más posibilidades para quienes se aprovechan de esto.

Marco Seeber es profesor en la Universidad de Agder, Kristiansand, Noruega. E-mail: marco.seeber@uia.no.

Libertad de cátedra en América Latina y la engañosa comodidad de la autonomía

Andrés Bernasconi

Resumen

Las universidades en América Latina se han beneficiado por mucho tiempo la protección judicial explícita de su autonomía. Mientras evidentes ataques a la autonomía universitaria han sido raros en las últimas décadas, la administración derechista de Bolsonaro en Brasil, que afectó seriamente a las universidades federales y a las agencias que financian la ciencia, ilustra una debilidad central en el concepto latinoamericano de autonomía: la posición secundaria y subordinada que otorga a la libertad de cátedra.

En los números #99 y #105 Marcelo Knobel y Fernanda Leal denuncian lo que ha sido el más importante desafío a la autonomía universitaria en América Latina desde la época de las dictaduras: los ataques del presidente brasileño Jair Bolsonaro a las universidades federales y a las agencias financiadoras de la ciencia. La administración derechista de Bolsonaro (2019-2023) cortó significativamente el financiamiento de las universidades federales, limitando el apoyo a las humanidades y ciencias sociales por parte de las agencias federales que financian la investigación y entregan becas para estudiantes de postgrado, e interfirió en el proceso de nombrar a los rectores universitarios.

Desafíos a la libertad de cátedra

Aunque Bolsonaro no fue reelegido para continuar en el cargo, y la amenaza actual de su estilo de política se ha ido, la gravedad del desafío que su gobierno presentó a la autonomía universitaria amerita reflexión en pos del interés de proteger la libertad de cátedra. Mientras hemos visto vulneraciones similares a la libertad de cátedra en China continental, Hong Kong, Hungría, Polonia, Rusia y Turquía, debemos señalar que América Latina tiene la forma de protección judicial más firme para la libertad de cátedra: la autonomía de las universidades está incorporada en las constituciones de casi todos los países de la región. De hecho, algunas de las más flagrantes irrupciones intentadas por Bolsonaro fueron bloqueadas constitucionalmente.

¿Deberíamos, entonces, ignorar este episodio en Brasil como un mero accidente político, un espectáculo sin consecuencias de la típica retórica neoconservadora e iliberal y el populismo anticientífico, un período casi excepcional que interrumpe lo que de otra forma es una *pax romana* de autonomía universitaria y libertad de cátedra universalmente aceptada en América Latina? No lo creo.

El concepto desequilibrado de autonomía universitaria en América Latina

El problema es con la autonomía universitaria en sí misma, como se ha entendido, regulado y defendido por la comunidad académica en América Latina desde los años 20. Es una autonomía que es fuerte en las prerrogativas corporativas de la universidad como organización, pero débil en su centro: la libertad de cátedra. Lo explicaré.

La idea de autonomía universitaria (una prerrogativa o privilegio de las instituciones que las libera del control político) es notoriamente homogénea en toda América Latina. Las universidades entienden que están obligadas a contribuir al bien público y al servicio de las comunidades dentro de su esfera de influencia. Aun así, la naturaleza de este servicio está completamente determinada por las mismas universidades, ya sea individual o colectivamente a través de sus organizaciones nacionales.

La autonomía incluye la libertad académica para definir currículos, matricular estudiantes, entregar títulos, nombrar académicos y establecer los parámetros para la permanencia y avance en la carrera académica. Las libertades para enseñar e investigar sin restricciones o coerciones también se incluyen aquí. Debido a su estado legal independiente como entidades estatales descentralizadas, las universidades tienen la autoridad para crear sus propios estatutos y regulaciones, y elegir cómo sus autoridades ejercen su autonomía administrativa. El derecho de la universidad a poseer su propio patrimonio, el cual son libres para administrar, a obtener financiamiento público y a complementarlo con ingresos adicionales, es conocido como autonomía financiera o económica.

Durante el siglo XX, la autonomía universitaria en América Latina se desarrolló como una protección para las universidades contra la intrusión de los gobiernos, a menudo autocráticos o directamente dictatoriales, para que pudieran llevar a cabo sus objetivos como consideraran correcto. El concepto general es la libertad de la universidad, lo que (en el caso de las universidades públicas) establece un dominio de la autodeterminación dentro del marco legal del estado.

En América Latina, las universidades líderes de cada país exigieron autonomía del sistema político en un proceso similar a la conquista de los derechos sindicales (aquellos de las universidades como entidades burocráticas y actores sociales) más que el reconocimiento de las libertades del espíritu. La libertad de cátedra resulta primeramente del derecho estructural de las instituciones a la autonomía.

La universidad tiene las prerrogativas y capacidad para actuar bajo la concepción latinoamericana de la autonomía universitaria, no su comunidad académica. Las libertades académicas en los campus son posibles gracias a la autonomía, pero eso no es un beneficio fundamental. Las universidades son independientes para que puedan “responder a los poderosos”. Su posición es muy política, aunque fuera del mundo político formal, y la autonomía actúa como un regulador corporativo que protege a la universidad de los participantes políticos externos, y hoy en día, en tiempos de capitalismo académico, también de los participantes económicos. El conocimiento aparece sólo como el dominio desde donde se ejerce la crítica social.

La legislación existente ha creado, por ende, un amplio espacio para la autonomía universitaria en América Latina, que se ha visto en la región como la libertad corporativa de la universidad como institución, incluso si se trata de uno en que la libertad de cátedra de los académicos viene como consecuencia. La libertad de cátedra es vista como un resultado de la autonomía universitaria, más que como su base principal.

¿Por qué es esto relevante para la libertad de cátedra?

Cuando la libertad de cátedra es entendida como otra forma de independencia universitaria, en el mismo nivel que las libertades administrativas, organizacionales y financieras, la libertad académica se ve expuesta. Las autoridades electas que intentan acosar a las universidades pueden protestar que son las finanzas universitarias con las que tienen problemas, o con su estructura, o su gobernanza, no con su trabajo académico. Entonces, las universidades se quedan con el problema de explicar cómo las rupturas en el círculo exterior de la independencia afectan al centro esencial de la libertad de cátedra. Esto es un argumento que las comunidades universitarias en América Latina no conocen, ya que cualquier forma de irrupción en cualquiera de las dimensiones de la autonomía, ha sido tradicionalmente denunciada como igualmente grave.

Cuando no se trata de la universidad en sí misma quién está bajo asedio o un subsector (como en el caso de las universidades federales en Brasil), sino el trabajo de un académico individual o de grupos de académicos, cuyo trabajo académico molesta a algunos políticos (pensemos en los estudios de género, por ejemplo), el problema de la libertad académica se vuelve esencial. Estos desafíos individualizados y dirigidos pueden volverse más frecuentes con el tiempo, ya que los políticos que utilizan las redes sociales pueden caricaturizar rápida y masivamente las áreas de investigación. Esto requerirá una defensa donde, contrario a al reflejo latinoamericano, no es la organización la que viene primero, con la libertad de cátedra como consecuencia, sino la libertad de cátedra es conceptualizada como la zona central de protección, que por sí misma irradia hacia el exterior, al nivel organizacional, creando un anillo de protección que llamaremos autonomía universitaria. ▲

La autonomía incluye la libertad académica para definir currículos, matricular estudiantes, entregar títulos, nombrar académicos y establecer los parámetros para la permanencia y avance en la carrera académica.

*Andrés Bernasconi es profesor de educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
E-mail: abernasconi@uc.cl.*

La lucha sobre la ciencia en México

Alma Maldonado-Maldonado

Resumen

La nueva Ley General de Ciencia en México ha dividido a la comunidad académica, dada su visión centralizada, autoritaria y arcaica sobre la producción del conocimiento. El futuro de la ciencia en México se ve oscuro, ya que las comunidades académicas no sólo están lidiando con una falta de financiamiento, sino también enfrentando ataques para su libertad académica y, en casos extremos, a su libertad de expresión.

Un cambio en el artículo de la constitución mexicana que lidia con la educación fue apoyado por el presidente López Obrador y fue aprobado en mayo de 2019. Esto significó la aprobación de tres leyes generales: la Ley General de Educación (septiembre de 2019), la Ley General de Educación Superior (abril de 2021) y la Ley General de Ciencia (mayo de 2023). Por varios meses, la comunidad académica estaba dividida entre aquellos en favor y aquellos en contra de la propuesta de Ley General de Ciencia, dada su visión centralizada, autoritaria y arcaica de la ciencia y la producción del conocimiento.

La nueva ley pasó en ambas cámaras del congreso mexicano bajo circunstancias cuestionables, y con violaciones a las reglas del congreso debido a abusos de derechos humanos al excluir a académicos trabajando en instituciones privadas de educación superior y a sus estudiantes de los programas y becas CONACYT. Por tanto, se dio inicio a una larga batalla sobre la justicia de la ley.

Creando sistemas de educación superior y ciencia

Históricamente, los gobiernos han buscado controlar o darle forma a las políticas educacionales y científicas, con las últimas siendo más comunes. El sociólogo Robert K. Merton señaló que los regímenes totalitarios ven la libertad académica como una amenaza, mientras que los regímenes democráticos entregan ambientes ideales para el desarrollo de la ciencia.

López Obrador ha establecido varias reformas que muchos en la comunidad académica mexicana han caracterizado como populistas. En educación básica, estas incluyen reformas curriculares que igualan el conocimiento indígena o comunitario con el conocimiento científico, la cancelación de evaluaciones docentes y la eliminación de pruebas estandarizadas. En la educación superior, las políticas fueron diseñadas (al menos en papel) para asegurar la educación gratuita y accesible. Aproximadamente 145 “nuevas universidades” fueron creadas para recibir a los estudiantes de bajos ingresos que tenían acceso limitado a las instituciones de educación superior más prestigiosas del país. Sin embargo, estas nuevas universidades fueron establecidas en comunidades remotas y marginales, con pocos recursos y sin mecanismos para asegurar su calidad. Desafortunadamente, no hay suficiente información pública sobre ellas para determinar su impacto en sus comunidades o para evaluar su currículum, programas, profesores y calidad de los académicos.

La ley: implicaciones para la ciencia

La ley recientemente aprobada consolida las políticas implementadas por CONACYT durante esta administración. CONACYT es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que fue creado en 1970 y que desde entonces ha establecido las políticas públicas en el sector. La nueva ley representa un cambio importante en lo que México ha estado haciendo en términos de investigación y desarrollo. Por ejemplo, ha eliminado la mayoría de los programas científicos introducidos por los gobiernos anteriores sin evaluar sus resultados, restringido la participación del sector privado en programas y políticas de desarrollo tecnológico y de innovación, y ha destrozado instituciones percibidas como enemigas del régimen, como el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y el Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT). Por ejemplo, el nuevo director nombrado para el CIDE en contra de los deseos de la comunidad académica ha tomado una serie de decisiones arbitrarias cuando se trata de contratar y despedir académicos, y recortar salarios.

- ▀ Esta ley ha establecido un nuevo sistema organizacional para el sector científico en el país. Más aún, ha cambiado el nombre de CONACYT a CONAHCYT, añadiendo una H (por Humanidades). Aquí presentamos algunos cambios introducidos por esta ley:
- ▀ Forma con consejo directivo que involucre a quince representantes de los ministerios, incluyendo a las secretarías de defensa y la marina. El consejo excluirá a representantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),

al igual que a representantes de los estados y el sector privado. Incluirá sólo a ocho miembros no afiliados al gobierno. Una de las principales responsabilidades del consejo es establecer una agenda nacional de investigación, que recibirá apoyo financiero prioritario de CONACYT.

- ▶ Transfiere los derechos de las patentes desarrolladas con financiamiento de CONACYT. Aunque la mayoría de las agencias de financiamiento apoyan la creación de conocimiento, normalmente no busca tener la propiedad sobre los nuevos descubrimientos. La nueva ley elimina la meta de entregar un 1% del producto interno bruto al sector, y lo reemplaza con el requerimiento de gastar más dinero que el año anterior, sin considerar el nivel de inflación. Así, si el gobierno incrementa el gasto en dos pesos (menos de un dólar estadounidense), la ley se consideraría cumplida.
- ▶ La nueva ley excluye la participación de académicos y estudiantes de instituciones privadas de educación superior en programas CONACYT a menos que estas entreguen los recursos necesarios y firmen acuerdos bilaterales con el consejo. También incrementa la centralización de actividades en el sector, y reduce el rol de los estados y municipalidades, a pesar de que México es una república federal. Limita la autonomía de centros públicos de investigación al controlar su gobernanza. Modifica sus cuerpos directivos y procesos de evaluación académica y disminuye su poder para tomar decisiones sobre su gobernanza.

Ciencia y populismo

El gobierno de López Obrador ha tomado una posición anticientífica en varios temas, incluyendo la reciente pandemia. Durante los meses más álgidos, el presidente dijo que “la gente buena y honesta” no contraería COVID-19, a pesar de haber sido infectado con el virus tres veces. También sugirió que llevar un amuleto cristiano era protección suficiente contra el virus.

Durante la presidencia de López Obrador, ha habido una drástica reducción en financiamiento público de la educación y la ciencia. Más aún, los académicos se han enfrentado a descalificaciones, siendo considerados un grupo elitista que sólo está preocupado por preservar sus privilegios en lugar de abordar los problemas sociales del país.

La recientemente nombrada directora de CONACYT, María Elena Álvarez Buylla ha hecho comentarios controvertidos, como insinuar que el alunizaje no fue relevante científicamente, ignorando el hecho de que termómetros de oído infrarrojos, sistemas anti congelamiento, equipamiento de bomberos, formas de obtener energía solar, GPS y LEDs fueron posibles gracias al programa espacial de Estados Unidos. Más aún, ha criticado a la biotecnología y a los transgénicos, categorizándolos como “ciencia neoliberal”.

Aunque la directora de CONACYT recibió una beca para estudiar su doctorado en la Universidad de California, Berkeley, ha sido cómplice de la denigración del gobierno de la comunidad científica, especialmente de los académicos formados en el extranjero. López Obrador una vez dijo que quienes estudiaron en Harvard aprendieron a robar o a colaborar en robos. Ha dicho que esto implicaba que estudiar en el exterior está asociado con una mentalidad elitista, clasista y racista. En los primeros cuatro años de su gobierno las becas de CONACYT para estudiar en el exterior bajaron en casi un 50% en comparación con los primeros cuatro años del gobierno anterior.

Una vez que este gobierno populista acabe en 2023, la educación y ciencia mexicanas serán diferentes, pero no mejores. Esto no quiere decir que el sector científico en México hubiera funcionado bien en el pasado, pero algunas de sus instituciones de educación superior y centros de investigación han sobrevivido e incluso producido conocimiento, a pesar de la falta de apoyo de los gobiernos anteriores. Sin embargo, el futuro se ve oscuro, ya que las comunidades académicas no sólo tienen que lidiar con la falta de financiamiento, sino también enfrentar ataques a su libertad académica y, en algunos casos extremos, a su libertad de expresión. ▲

El gobierno de López Obrador ha tomado una posición anticientífica en varios temas, incluyendo la reciente pandemia.

Alma Maldonado-Maldonado es investigadora en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados en el Instituto Politécnico Nacional, México. E-mail: almaldo2@gmail.com.

Educación superior en Brasil y la nueva administración: ¿Qué se juega?

Renato H.L. Pedrosa y Marcelo Knobel

Resumen

La ciencia y la educación superior en Brasil han sufrido mucho durante los últimos años y la nueva administración del presidente Lula ha prometido traer de regreso los presupuestos de las universidades federales a niveles históricos y hacer un fuerte esfuerzo hacia la inclusión social en la educación superior. Destacamos los principales temas relacionados con el financiamiento, y también discutimos los esfuerzos hacia la inclusión social, como los programas de acción afirmativa y la revisión de la ley nacional de cuotas de 2012.

La educación en Brasil ha sufrido una serie de retrocesos en todos los niveles durante los últimos cuatro años, incluyendo el nivel de educación de postgrado, que había sido de alguna manera inmune a los efectos de períodos complicados anteriores. La pandemia de COVID-19 jugó su parte, pero la precaria situación se vio agravada por la total inacción de la administración Bolsonaro, que tuvo cuatro ministros de educación en cuatro años (de hecho, cinco, pero el nombramiento de uno de ellos fue cancelado después de que se reveló que su CV contenía antecedentes académicos falsos). Ninguna de estas personas era apta para la misión de liderar una de las áreas más importantes del gobierno.

La administración entrante del presidente Lula no sólo ha declarado una intención de cambiar las cosas, sino que también ha empezado a desarrollar nuevas iniciativas y programas. El nuevo liderazgo del ministerio de educación, como Camilo Santana como ministro y gente cualificada en otros puestos claves ha sido bienvenida por especialistas en economía y políticas públicas. El Instituto Nacional de Estadísticas Educativas, que es responsable de recolectar y publicar datos sobre educación y desarrollar todos los principales programas de evaluación educacional en el país, incluyendo la participación en el Programa de la OCDE para la Evaluación de Estudiantes Internacionales (PISA, por sus iniciales en inglés), está siendo reconstruido tras cuatro años de ser desatendido.

Financiando el sistema federal de universidades

El problema más urgente es sobre el financiamiento del sistema federal de universidades, que son las responsables de los programas de ciencias más importantes, una gran parte de la educación de postgrado, y la mayor parte de la producción científica del país. El sistema incluye 68 universidades, ubicadas en todos los estados y en la capital nacional (Brasilia). Después de alcanzar su mayor valor con 4,3 millardos de reales brasileños (alrededor de USD 1,8 millardos a la fecha) en 2014, el presupuesto discrecional de los sistemas (es decir, lo que las universidades pueden utilizar para inversiones, etc.), cayó a 2,6 millardos de reales brasileños (alrededor de USD 310 millones) en 2022. En términos de la paridad de poder adquisitivo constante, medido en reales brasileños, el presupuesto discrecional de 2022 era sólo un 38% de lo que había sido en 2014 y 64% de lo que había sido en 2019. Esta ausencia extrema de apoyo para el sistema federal de universidades no tiene precedentes en la historia reciente de Brasil, y lo ha impactado negativamente de muchas maneras. Vale la pena mencionar que el sistema federal sufrió una considerable expansión entre 2008 y 2018 como resultado del programa federal llamado REUNI. El número de estudiantes de pregrado matriculados en el sistema se dobló en este período, de 600.000 a 1,32 millones.

Declive en el apoyo federal para la educación e investigación de postgrado

Pero las cosas siguen empeorando debido al declive en el financiamiento de la educación de postgrado y la ciencia, lo que también es relevante para la educación a nivel estatal y para una gran parte de las instituciones privadas sin fines de lucro en el país. La principal agencia federal que apoya a la investigación, CNPq, redujo sus gastos del período 2015-2018 a los años de Bolsonaro (2019-2022) en un 43% (los promedios de los dos períodos de cuatro años). Otra agencia relevante, CAPES, que principalmente provee becas de postgrado, ha reportado que los gastos de 2019-2021 fueron, en promedio, 21% menos que en 2015-2018. El número de doctorados entregados por instituciones de educación superior brasileñas en 2020 y 2021 fueron alrededor de 20% menos que en 2019, después de más de dos décadas de crecimiento casi continuo. Parte de esa caída puede atribuirse a la pandemia, que parece haber causado un retraso en la finalización de las tesis, pero los cortes en el financiamiento de las becas académicas y de investigación probablemente alargarán este efecto. Un problema a largo plazo sobre

el financiamiento de la educación superior son las restricciones por más de una década al presupuesto, que han causado un congelamiento de la indexación de las becas desde 2013. Las becas se encuentran ahora en el punto más bajo en términos de poder adquisitivo, haciendo más difícil el atraer a nuevos estudiantes.

Lo que propone la nueva administración

Incluso antes de mirar a otros aspectos de la educación superior en Brasil, la nueva administración federal ya ha prometido hacer un esfuerzo considerable para llevar los presupuestos de las IES y agencias federales de regreso a sus niveles históricos. No va a ser tarea fácil, ya que hay severas restricciones fiscales. El presupuesto original para las universidades federales planeado para 2023 sigue siendo muy bajo, incluso más bajo que en 2022 (ajustado a la inflación). La nueva administración ha prometido incrementar el presupuesto del ministerio de educación por alrededor de 12 millardos de reales brasileños (equivalentes a USD 4 millardos en términos de paridad del poder adquisitivo), pero esto no es sólo para el presupuesto de las universidades, sino que también para las otras actividades del ministerio, incluyendo las becas de CAPES, transferencias a gobiernos regionales para programas básicos de educación, entre otras.

Inclusión social

Otro tema relevante es el de la inclusión social en la educación superior, un tema que ha estado en el centro de la política brasileña desde el cambio de milenio. Durante las últimas dos décadas, las universidades pública brasileñas han desarrollado, ya sea voluntariamente o bajo requerimientos regulatorios, varias iniciativas de acción afirmativa, incluyendo cuotas para los graduados de secundarias públicas, para quienes se identifiquen como negros, procesos de admisión especiales para estudiantes de ascendencia indígena, entre otros. La nueva administración apoya firmemente estos programas (en abierto contraste a la administración saliente), que también incluyen becas y créditos subsidiados para estudiantes pobres en IES privadas. Hay mucho por hacer, especialmente en cuanto a la retención y apoyo de los grupos recientemente admitidos, muchos de los cuales son estudiantes de primera generación. La ley nacional de cuotas de 2012 va a ser revisada pronto por el congreso (estaba programada para 2022, pero se ha retrasado), y hay llamados a eliminar el criterio de color/raza de sus provisiones. Ya que una revisión así afectaría al sistema federal, el gobierno federal ciertamente tendrá algo que decir sobre este asunto.

La pandemia y la educación básica

Otro tema relacionado a la admisión e inclusión social en la educación superior es la educación básica. La educación básica ha sido golpeada de muchas maneras debido a la pandemia de COVID-19, especialmente en el sector público, incluyendo a las escuelas secundarias. Ya existen estudios que muestran no solo una caída en el nivel de logros de la educación secundaria, sino que también reportan menores niveles de competencia en estudiantes de último año de secundaria. Puede ser muy temprano para evaluar todos los impactos de la pandemia del COVID-19 en el sistema educacional del país, pero ciertamente han sido negativos, y algunos de ellos tendrán un efecto a largo plazo con repercusiones en la educación superior cuando los estudiantes avancen a través de los distintos niveles de educación. La administración federal anterior hizo poco por ayudar, señalando que la educación básica era responsabilidad de estados y municipalidades (lo que es cierto). El nuevo ministro de educación, Camilo Santana, fue gobernador del estado noroeste de Ceará, que ha mostrado mejores resultados en educación básica que la mayoría de los otros estados. El ministro ha prometido que el gobierno federal hará todo lo posible por ayudar a los estados y municipalidades a mitigar cualquier deficiencia a medida que sean identificadas.

Admisiones y la expansión de la educación remota

Uno de los efectos inmediatos de los problemas de la educación secundaria en relación con las admisiones a la educación superior es el grave declive en la participación en el examen nacional (conocido como ENEM) utilizado para las admisiones a universidades federales y de otros tipos. En 2014 y 2016, más de ocho millones de estudiantes se registraron para el examen, pero en 2022, sólo lo hicieron 3,4 millones y menos de 2,5 millones rindieron efectivamente el examen. Esto no sólo tiene causas inmediatas, sino también estructurales. Ha habido un vertiginoso crecimiento en el número de programas de educación remota a bajo costo ofrecido por instituciones de educación superior con fines de lucro, que ahora dan cuenta de más un 50% de las nuevas matrículas y que no requieren de puntajes del ENEM para la admisión. También está el llamado proceso de autoexclusión, lo que significa que los estudiantes que se gradúan

La educación en Brasil ha sufrido una serie de retrocesos en todos los niveles durante los últimos cuatro años, incluyendo el nivel de educación de postgrado, que había sido de alguna manera inmune a los efectos de períodos complicados anteriores.

Renato H.L. Pedrosa es miembro investigador en el Instituto de Estudios Avanzados en la Universidad de São Paulo, Brasil. E-mail: pedrosa@unicamp.br.

Marcelo Knobel es el exrector de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) y profesor en el Instituto Gleb Wataghin de Física, Unicamp, Brasil. E-mail: knobel@ifi.unicamp.br.

de secundarias públicas no se consideran a sí mismos suficientemente competitivos para las universidades públicas que son más selectivas. Hay datos que muestran un declive en la participación en el examen nacional de admisión en aquellos de estratos socioeconómicos más bajos, lo que incluye a graduados de escuelas públicas y a la mayoría de la población negra del país.

¿Qué esperar?

La nueva administración enfrenta el desafío de revertir los graves cortes de la administración anterior al financiamiento de la educación superior y de la investigación, asegurando la inclusión social en la educación superior y tomando decisiones acerca de los problemas regulatorios y de evaluación de la calidad causados por la rápida expansión de la educación a distancia en la educación superior brasileña. Adicionalmente, hay restricciones fiscales que pueden impedir que el gobierno expanda el presupuesto del ministerio de educación. Si el ministro logra resolver todas estas áreas está por verse, pero las expectativas son muy altas, ya que la educación fue uno de los principales puntos electorales en la campaña de Lula y sus críticas a la administración Bolsonaro. ▲

Transformando la educación superior en América Latina: lo que dicen sus participantes

Lis Reisberg

Resumen

La educación superior en América Latina necesita urgentemente una transformación ya que los paradigmas tradicionales siguen dominando. Con el retorno de la conferencia anual sobre innovación en la educación superior en Monterrey, México, educadores de instituciones de toda la región descubrieron y discutieron nuevas ideas y tecnologías.

La CIIE (Conferencia Internacional de Innovación Educativa) se realiza anualmente en el campus del Instituto de Tecnología y Educación Superior de Monterrey (conocido como el Tecnológico de Monterrey), México. El evento se reanudó en enero de 2023 después de una pausa de varios años por la pandemia. Cientos de educadores de más de 30 países asistieron presencialmente, mientras que miles lo hicieron de manera remota. Es un buen lugar para “tomar el pulso” de la región, observando los títulos y temas de los oradores principales y las sesiones y escuchando las conversaciones entre los participantes. El interés en las nuevas tecnologías es particularmente palpable.

Nuevas tecnologías: ¿amigas o enemigas?

Había mucha preocupación expresada en torno a ChatGPT. Entre los oradores y participantes, los chatbots son vistos mucho más como una amenaza que como una herramienta para la enseñanza. Hubo mucha discusión sobre la inteligencia artificial (IA) y lo que la inteligencia artificial significará en todos los niveles para el futuro de la educación superior. Todos reconocen el crecimiento de la IA, pero pocos la entienden. Hay más preguntas que respuestas.

Uno no puede evitar registrar la plétora de vendedores con fines de lucro participando como presentadores, auspiciadores u ofreciendo sesiones que eran una mezcla de datos y autopromoción. La innovación en la educación superior a menudo se mezcla con el uso de nuevas tecnologías. Además de esto, hay un sector de negocios siempre en crecimiento preparado para vender a las universidades todo tipo de tecnología, desde plataformas para organizar el aprendizaje a software y gadgets que pueden expandir el alcance a nuevas realidades. Los participantes se amontonaron alrededor de los mesones de los expositores cada vez que había una demostración. Claramente hay interés en aprender más sobre lo que ofrecen nuevos programas. Mientras es fácil ser cínico acerca del crecimiento del sector comercial, las nuevas tecnologías abrirán importantes oportunidades para universidades en todo el mundo.

Los oradores principales enfatizaron que la tecnología por sí misma no mejorará la calidad de la educación superior, sino que también introduce posibilidades muy emocionantes. El Tecnológico de Monterrey ha estado al frente de la innovación tecnológica por décadas y sigue siendo un líder de la región, cuando no del hemisferio. Imaginemos tener a Isabel Allende como invitada en una clase de Monterrey sin pedirle que deje su hogar en San Francisco. El experimento del Tecnológico de Monterrey con hologramas lo hizo posible. No sólo estaba su imagen presente en México, sino que también podía hacer contacto visual e interactuar personalmente con los estudiantes individuales. Esta tecnología podría permitir que la señora Allende estuviera presente en múltiples aulas en múltiples países a la vez, potencialmente entregándole a instituciones el acceso a talento y competencia de alrededor del mundo, a una fracción de la inversión necesaria para financiar los viajes.

Transformación, sí: pero ¿qué y cómo?

Era claro que las tendencias y temas discutidos en otras partes del mundo también preocupan a los educadores en América Latina. El vocabulario de “aprendizaje activo”, “aprendizaje adaptativo”, “educación basada en las competencias” es conocido por todos. Hay una creciente consciencia sobre el potencial de los microcredenciales para acortar la brecha entre la educación superior y el mercado laboral. La región ciertamente está alerta a los temas actuales y esenciales en educación superior. La pregunta que queda es cómo ir del status quo a dónde la educación superior necesita estar.

El modelo tradicional de educación superior (preparar a los estudiantes universitarios con conocimientos específicos para una carrera específica) es menor útil que en el pasado, pero sigue siendo el paradigma dominante. La rigidez de los sistemas y la falta de diferenciación entre las instituciones, sin importar si son del sector público o privado, interfiere con la innovación. Hubo referencias ocasionales a las microcredenciales y a ciclos educativos de corto plazo, pero las discusiones no profundizaron sobre ellos.

La transformación es urgente, pero inevitablemente toma tiempo. Ciertamente necesita que los líderes tengan una visión del futuro, pero el proceso debe partir de las bases tanto como desde arriba. Los académicos son un elemento crítico en el cambio necesario, pero muy pocos profesores universitarios están preparados actualmente para abordar las tendencias que son necesarias, pero pocos profesores universitarios están preparados actualmente para abordar las tendencias que se presentan en el sector. El Tecnológico de Monterrey podría ser un importante caso de estudio y referencia para cómo suceden las transformaciones. El apoyo para el cambio está disponible en múltiples niveles: talleres, mentores, financiamiento para rediseñar cursos o tecnología. El progreso y los resultados son medidos. Los éxitos se comparten a través de los múltiples campus de las instituciones y se publican en revistas revisadas por pares. Mientras tanto, el liderazgo de las instituciones sigue visitando campus en todo el mundo para buscar puntos de referencia sobre los estándares y tendencias globales. La experiencia internacional es adaptada a las circunstancias únicas y a la misión del Tecnológico de Monterrey para asegurar que el cambio siga siendo relevante para el público al que sirve la institución. Una lección importante aquí es que la meta no es imitar lo que hacen otros países, sino más bien, usar la experiencia de otros como referencia.

Transformar el sector de educación superior será un desafío enorme por una multitud de razones. No menor entre ellas son los recursos limitados. La inflación sigue plagando gran parte de América Latina y (generalmente) las nuevas tecnologías deben ser adquiridas en el Norte Global en dólares o euros. Mientras que el Tecnológico de Monterrey y varias otras instituciones en la región están avanzando, los recursos para invertir en tecnología, infraestructura y desarrollo profesional están muy limitados en sectores públicos y privados. Mientras que la ubicuidad del internet ayudó a América Latina a conectar con otras regiones, una inversión más significativa en tecnología será necesaria en el corto plazo para que haya progreso e innovación más significativa en el futuro.

Los recursos seguirán siendo un desafío, pero las asociaciones estratégicas con universidades internacionales y empresas privadas pueden ayudar a mediar el costo de las nuevas inversiones. El mercado laboral depende de los resultados de la educación superior y el sector privado ha hecho muy pocas inversiones en el sector hasta ahora. Las relaciones con la industria deben ser cultivadas, y los intereses comunes deben ser identificados y buscados. Y entonces, están todos esos vendedores con fines de lucro que deberían estar interesados en cultivar a sus futuros clientes; a ellos les serviría construir su mercado al ayudar a las instituciones con la compra inicial de sus productos. ▲

Uno no puede evitar registrar la pléthora de vendedores con fines de lucro participando como presentadores, auspiciadores u ofreciendo sesiones que eran una mezcla de datos y autopromoción.

Liz Reisberg es consultora de educación superior internacional en Reisberg y Asociados, Ltda. y miembro investigadora en el Centro de Educación Superior Internacional en Boston College, EE.UU. E-mail: reisberg@gmail.com.

Los cambiantes patrones de estudio en el exterior de los estudiantes en Corea del Sur

Kyuseok Kim y Edward Choi

Resumen

Menos coreanos están estudiando ahora en el exterior que en el pasado. Detrás de esta tendencia hay factores como la disminución de la población joven, la pandemia de COVID-19, un creciente nacionalismo en todo el mundo y sentimientos xenofóbicos, y mejoras en la educación superior doméstica. Más aún, algunos de estos factores explican los patrones en evolución de los flujos salientes y sugieren mercados emergentes como destinos educativos atractivos para los consumidores educativos coreanos. Las implicaciones totales de estos cambios siguen sin ser completamente comprendidas.

Un reciente reporte del ministerio de educación de Corea del Sur llama la atención a una curiosa tendencia relacionada con el número de estudiantes coreanos estudiando en universidades extranjeras. Los estudiantes coreanos ya no son móviles internacionalmente en grandes números. La caída en la movilidad hacia el exterior a destinos educativos populares como China, Japón, y Estados Unidos reflejan desarrollos socioculturales y políticos tanto a nivel global como doméstico, que tienen una mirada de implicaciones para las partes interesadas en el gobierno coreano, consumidores educativos y otros involucrados o afectados por la movilidad estudiantil.

Buscando la excelencia

La historia coreana de estudio en el extranjero empezó en los 80s, cuando el gobierno relajó las restricciones de viaje y las restricciones para recibir títulos en el extranjero. Por mucho tiempo, el estudio en el extranjero ha sido la segunda mejor opción para muchos estudiantes que por varias razones no podían asistir al puñado de instituciones de elite, conocidas también como “SKY” (Universidad Nacional de Seúl, Universidad de Corea y Universidad Yonsei, por sus nombres en inglés).

Para estas personas, asistir a una universidad extranjera se percibe como beneficioso en términos de oportunidades laborales, tanto internacionales como domésticas. También hay estudiantes que abandonan el sistema doméstico y buscan credenciales internacionales más prestigiosas en comparación. Las aspiraciones para asistir a universidades como Harvard en Estados Unidos, la Universidad Tohoku en Japón, o la Universidad Tsinghua en China siguen siendo altas entre algunos coreanos con firmes trasfondos académicos y recursos financieros. Estos estudiantes pueden volver al mercado coreano con una ventaja competitiva, al menos en algunos sectores del mercado laboral. Es un hecho bien conocido que los funcionarios de gobierno de alto rango y otras figuras reconocidas dentro de la sociedad coreana tienen títulos extranjeros.

La búsqueda de títulos extranjeros puede explicarse por una “fiebre educativa” que ha atrapado a la nación por siglos, desde casi la Corea premoderna (1300-1900s), o quizás incluso desde antes. No es sorprendente por tanto que Corea (junto a China e India), uno de los países que más estudiantes envía, y los principales destinos para los estudiantes coreanos son China, Japón y Estados Unidos. De acuerdo con el ministerio sudcoreano de educación, alrededor de 124.000 estudiantes coreanos postsecundarios estaban estudiando en el exterior en 2022. Esto es aproximadamente el doble que en países como Francia, Irán, Malasia, Estados Unidos y Vietnam.

Números a la baja

El crecimiento casi de cinco veces en el flujo de estudiantes coreanos hacia el exterior entre 1991 y 2011 se ha revertido en los últimos años. De hecho, la caída ha sido notoria. Corea ha sido testigo de una reducción del 53% en la movilidad total de los estudiantes en el nivel postsecundario entre 2011 y 2022, y destinos antes populares ya no albergan a tantos estudiantes coreanos como antes. Estados Unidos, por ejemplo, observó una caída de 73.351 en 2010-2011 a 39.491 en 2020-2021. Los números para otros destinos populares son igualmente, o en algunos casos, más, dramáticos. Un 77% de caída en China, de 73-240 en 2017 a 16.968 en 2022; una caída del 72% en el Reino Unido de 17.310 en 2011 a 4.798 en 2022; y una caída de un 45% en el mismo período en Japón.

Circunstancias domésticas y globales en evolución

El declive en la movilidad estudiantil hacia el exterior es un fenómeno multifacético influido por varios factores. Una razón puede ser la decreciente población juvenil, lo que lleva sucediendo desde los 90s. Podemos observar una correlación entre el declive en paralelo en la movilidad hacia el exterior en un 53% y la disminución general de la población entre 6-21 años en un 24% en la misma década. En otras palabras, puede ha-

ber decrecimiento proporcional en el número de estudiantes interesados en créditos o títulos en el extranjero en relación a la baja en la población total en edad universitaria. Y considerando la caída en la tasa de fertilidad (para 2022, la más baja del mundo en 0,76), en los años venideros podremos observar una relación aún más fuerte entre la movilidad hacia el exterior y la baja demográfica.

Otras explicaciones (muchas interconectadas) involucran a la pandemia de COVID-19, la crecida en sentimientos nacionalistas y xenofóbicos en el mundo, plataformas emergentes de educación online como K-MOOC y la Universidad Minerva MOOC, campus sedes internacionales, preocupaciones sobre la seguridad (ej. Tiroteos masivos en el caso de Estados Unidos), tensiones geopolíticas que involucran, por ejemplo, a Estados Unidos y China, y los esfuerzos gubernamentales por mejorar la calidad y capacidad de la educación superior doméstica. Estos factores no sólo explican las disrupciones a los patrones tradicionales de movilidad estudiantil hacia el exterior, sino que también señalan los cambios en las tendencias dentro de la movilidad. Por ejemplo, los factores que más preocupan sobre la seguridad en Estados Unidos, sumados a los crecientes costos de la educación superior y las políticas restrictivas de inmigración introducidas por la administración anterior en Estados Unidos (“Efecto Trump”) probablemente están empujando a los estudiantes hacia destinos angloparlantes alternativos como Australia o Canadá, o incluso a países europeos como Francia, Alemania y los Países Bajos. Estos países europeos estaban entre los destinos educacionales más favorecidos por los estudiantes coreanos en 2022.

Cómo se ve el futuro

La demanda inferior en Corea del Sur por la educación superior extranjera en los últimos tres años probablemente se recuperará en la era postpandémica. Los primeros indicios de esto ya son visibles. El número de estudiantes coreanos en, por ejemplo, Estados Unidos se ha recuperado de 39.491 en 2020-2021 a 40.755 en 2021-2022. Creemos que la recuperación es menos sugerente de un regreso a los patrones habituales de crecimiento en la movilidad hacia el exterior que reflejando un “retorno” de un obstáculo temporal en relación con la COVID-19. En el futuro, los flujos de movilidad hacia el exterior pueden seguir fluctuando debido a los factores antes mencionados.

En especial, los académicos ya han visto que los esfuerzos del gobierno coreano para mejorar la calidad de la educación superior en el país han puesto paños fríos en la fuga de cerebros. Estos esfuerzos, cada vez más integrados en las agendas nacionales de internacionalización que apuntan a desarrollar una economía del conocimiento, han estado creciendo en su alcance (más iniciativas) y en tamaño (más financiamiento) en los últimos años. Ejemplos de estas iniciativas incluyen Brain Korea 21 (BK21) y el proyecto World Class University (WCU), al igual que el más reciente plan “Study Korean 3.0”, que apunta a reclutar a 300.000 estudiantes extranjeros durante la próxima década, y el Proyecto Universidad Glocal, que busca mejorar la competitividad del país a nivel regional.

Lo que es más seguro es la emergencia de destinos educativos con mayor atractivo para los coreanos en medio de las circunstancias globales en evolución. Los estudiantes coreanos y sus familias están mirando cada vez a destinos alternativos en Australia, Canadá, Alemania, Francia y los Países Bajos, al igual que en países asiáticos como Singapur, que ya alberga a muchos más estudiantes coreanos que antes. ¿Seguirán siendo estos países destinos populares a largo plazo? Muchos factores a favor y en contra están involucrados, así que sólo el tiempo lo dirá. Más aún, puede haber desarrollos nuevos, como el crecimiento en las colaboraciones académicas internacionales como resultado de un mayor contacto e intercambios con culturas nuevas y diferentes.

El alcance (en términos de países afectados) y la longevidad de la baja en la movilidad hacia el exterior todavía no son comprendidos en su totalidad. Las circunstancias globales están en constante flujo, y las tendencias que hoy observamos podrían evolucionar. También, más temprano este año, Corea del Sur sobrepasó el hito de 200.000 extranjeros estudiando en el país. Este número probablemente crecerá gracias al ya mencionado plan “Study Korean 3.0”. ¿Qué quiere decir esto para Corea del Sur, históricamente conocida como uno de los países que más envía estudiantes al exterior? ¿Está un paso más cerca de cumplir con la visión de convertirse en un centro educacional importante en la región? Hay muchas preguntas, pero el tiempo nos dirá si las tendencias hacia el exterior o el interior continuarán y si Corea del Sur puede diversificar a los estudiantes que vienen del extranjero, la mayoría de los cuales actualmente vienen de un puñado de países (como China, Mongolia, Uzbekistán y Vietnam).

Corea del Sur puede estar al borde de un nuevo horizonte con oportunidades con implicaciones para los patrones de movilidad interregional estudiantil, al igual que (en menor medida) para los mercados extranjeros más allá de Asia. Mientras el estatus

El crecimiento casi de cinco veces en el flujo de estudiantes coreanos hacia el exterior entre 1991 y 2011 se ha revertido en los últimos años.

Kyuseok Kim, MBAes estudiante de doctorado en el departamento de educación de la Universidad de Corea, Corea del Sur. E-mail: k.s.mick.kim@gmail.com.

Edward Choi es profesor asistente en la Universidad Yonsei, Corea del Sur. E-mail: eddie.chae@gmail.com.

de Corea del Sur como un país de origen probablemente se mantendrá, al menos en el corto plazo, será interesante monitorear la situación y su evolución, y, más importante, las relaciones entre la idea nacional de hacer crecer la competitividad en educación superior del país, las circunstancias globales en desarrollo y cambiar las actitudes de los consumidores en Corea del Sur hacia el estudio en el exterior. ▲

ACIO como forma de mejorar la internacionalización: balanceando la evidencia y la proliferación

Maia Gelashvili y Gerardo Blanco

Resumen

El Aprendizaje Colaborativo Internacional Online (ACIO) es una forma de intercambio virtual que las instituciones pueden usar para internacionalizar el currículum y fomentar la internacionalización en lo doméstico. ACIO promete maneras más equitativas e inclusivas para lograr la internacionalización y el aprendizaje global para todos los estudiantes. Incluso aunque ACIO ha existido por los últimos 20 años, se extendió verdaderamente sólo durante la pandemia de COVID-19. Para explorar todo su potencial, se necesita una implementación correcta y más evidencia.

En un sistema de Aprendizaje Colaborativo Internacional Online (AOIC), los académicos y los estudiantes de instituciones de educación superior en diferentes países y culturas colaboran para cocrear e implementar un curso. Mientras que un curso completo puede implementarse via ACIO, los componentes ACIO típicamente duran entre cinco y ocho semanas. En un módulo ACIO típico, los estudiantes comparten los contenidos del curso, participan en discusiones conjuntas en clase y trabajan juntos en proyectos. Los grupos de trabajo incluyen intencionalmente a estudiantes de diferentes instituciones para fomentar el diálogo intercultural y desarrollar las habilidades interculturales de los estudiantes.

Ya que el diseño e implementación de ACIO depende de la tecnología y no requiere de viajes de los académicos o estudiantes, el formato ACIO es eficiente en costos, flexible y tiene menos huella de carbono que la movilidad estudiantil internacional. Puede incluir formas de aprendizaje sincrónicas y asincrónicas, puede ser ofrecido como crédito o como actividad cocurricular, y puede ser implementado en cualquier disciplina académica tanto a nivel de pregrado o postgrado.

ACIO es altamente colaborativo y sigue un formato de abajo hacia arriba. Ofrece una oportunidad para estudiantes y profesores para comparar y contrastar conocimientos locales y globales, experiencias y métodos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que incrementan su consciencia global. Aunque hay oficinas administrativas especiales en algunas instituciones que apoyan a los profesores en la creación de módulos ACIO, los académicos diseñando y enseñando el curso son los principales actores que trabajan en el curso de manera independiente pero al mismo tiempo en equipo con sus contrapartes internacionales.

Proliferación de ACIO

ACIO fue iniciado en primer lugar por la State the [State University of New York \(SUNY\)](#) hace aproximadamente 20 años. Sin embargo, durante la mayor parte de este período, la práctica no se había extendido. Los cierres de fronteras y las restricciones a los viajes durante la pandemia del COVID-19 impulsaron el uso de ACIO e incrementaron su significancia, pero también permitieron la reinterpretación. Un [directorio online](#) de instituciones que participan en ACIO identifica a 258 instituciones en 40 países en todo el mundo que ofrecen módulos ACIO, pero esta información probablemente está subreportada. Incluso aunque las instituciones empezaron a implementar ACIO en 2006, como muy temprano, aproximadamente dos tercios (160) se incorporaron a ACIO en 2019 o después.

A pesar de su potencia, ACIO sigue siendo una práctica para contextos de altos ingresos.

A pesar de su potencia, ACIO sigue siendo una práctica para contextos de altos ingresos. Aunque el directorio antes mencionado no usa etiquetas de ubicación de manera consistente, algunas tendencias son evidentes. Por ejemplo, las instituciones que implementan ACIO incluyen 115 en Norteamérica y 43 en Europa, mientras que sólo cuatro en África. Latinoamérica presenta un contraejemplo, con 80 instituciones, si se incluye Centro y Sudamérica. En esta región, organizaciones como la Asociación de Universidades Católicas en Latinoamérica y el Caribe (ODUCAL) y la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) han promovido la cooperación y la capacitación en esta metodología.

Con 92 instituciones, Estados Unidos tiene el mayor número de programas ACIO entre las 258 instituciones documentadas. El hecho de que Estados Unidos tenga el mayor número de instituciones implementando ACIO no es sorprendente, dado que el formato se originó en este país. Estos números, sin embargo, también muestran que hay muy pocas instituciones en las regiones con menos recursos, lo que indica que no todos los países o regiones han tenido los recursos necesarios para implementar cursos ACIO.

Con la proliferación de cursos ACIO, la cantidad de literatura académica y análisis de la efectividad de ACIO y su impacto también han crecido. Los resultados de la investigación han sido positivos en general, sugiriendo que ACIO fomenta el desarrollo de las habilidades interculturales de los estudiantes. También busca apoyar a estudiantes que no planeaban estudiar en el exterior o participar en programas de intercambio. En general, los estudiantes evalúan la experiencia ACIO positivamente y están dispuestos a tomar más cursos ACIO. Sin embargo, es notorio que los casos de estudio individuales y auto informes constituyen una gran parte de la investigación.

ACIO y la internacionalización de la educación superior

Aunque ACIO es a menudo buscado por miembros individuales de la comunidad académica también puede ser usado más estratégicamente como una forma de internacionalización institucional. Puede ser utilizado para fomentar la internacionalización doméstica, internacionalización curricular y la internacionalización para la sociedad.

La movilidad física es insuficiente desde el punto de vista de promover la internacionalización porque sólo una pequeña proporción (alrededor del 1%) de los estudiantes participa. Incluso en Estados Unidos y la Unión Europea, donde la proporción está alrededor del 10%, los estudiantes con discapacidades, los estudiantes que tienen que trabajar para pagar sus estudios, o aquellos con obligaciones familiares no pueden desarrollar habilidades internacionales de aprendizaje si estos resultados sólo pueden ser alcanzados mediante movilidad física. La internacionalización de las iniciativas domésticas, como ACIO, puede apoyar a hacer de las estrategias de internacionalización algo más inclusivo para todos, incluso aunque los beneficios de ACIO estén distribuidos de manera desigual.

Al apoyar el intercambio intercultural sin la necesidad de viajar y al introducir a estudiantes a regiones más diversas geográficamente, ACIO mitiga algunos impactos ambientales. También ayuda a compensar por los todavía desiguales flujos del Sur Global al Norte Global, lo que reestablece la hegemonía del Oeste y del idioma inglés. El cambio tecnológico que ocurrió en la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia no trajo más igualdad en la educación superior a nivel mundial, ya que diferentes países y diferentes universidades dentro de estos países tenían acceso desigual a esta tecnología, así como un nivel desigual de preparación y acceso a educación y aprendizaje online. Los mismos desafíos impactan a la implementación de ACIO, ya que ACIO también requiere recursos de desarrollo financiero, temporales y profesionales adecuados. Los países ricos en recursos están mejor equipados con la infraestructura TIC necesaria, habilidades digitales, así como recursos financieros y humanos, para ofrecer experiencias en ACIO a sus estudiantes.

Un delicado balance

Mientras algunas universidades se lanzan a reanudar la internacionalización presencial, es importante no abandonar prácticas prometedoras, como ACIO. Este abordaje puede entregar oportunidades a un gran número de estudiantes y académicos y, más importante, a una población estudiantil diferente, a ganar comprensión internacional e intercultural, y para ayudar a instituciones a hacer de sus prácticas de internacionalización algo más comprensivo e inclusivo.

Mientras un cierto nivel de coincidencia entre quienes adoptaron temprana y entusiastamente el ACIO y los investigadores en el área puede anticiparse, es importante sistemática e independientemente estudiar la efectividad de ACIO. Al volverse ACIO muy popular, es importante que evite convertirse en una moda o una tendencia momentánea, y por tanto cuidadosa implementación y diferenciación de otros abordajes es importante. ACIO está fundado en la internacionalización del currículo, pero hay

Maia Gelashvili es estudiante de doctorado y asistente de investigación en el Centro de Educación Superior Internacional (CIHE), Boston College, EE.UU. E-mail: gelashvi@bc.edu.

Gerardo Blanco es profesor asociado y director académico en CIHE. E-mail: blancoge@bc.edu.

otras formas de abordar el intercambio virtual que no requieren de estar incrustadas dentro de un curso; de la misma forma, otras formas de internacionalización virtual están llamando la atención. ACIO no puede reemplazar la movilidad física ya que esta última ofrece experiencias que uno o varios cursos ACIO no pueden sustituir. Por tanto, ACIO puede en cambio combinarse con movilidad presencial para lograr mejores resultados. Algunos ejemplos de estudio híbrido en programas en el exterior ya mezclan componentes ACIO y presenciales, mostrando prometedores resultados. ▲

El paisaje en evolución del intercambio virtual: resultados de la Tercera Encuesta Global

Kyle Kastler, Rajika Bhandari y Melquin Ramos

Resumen

Frente a un trasfondo de cambios significativos en la educación e intercambios a nivel global, el intercambio virtual ha seguido creciendo tanto en escala, alcances y complejidad. De acuerdo a la tercera (2022) en una serie de encuestas anuales sobre intercambio virtual a nivel global realizadas por la Iniciativa Stevens, este artículo presenta hallazgos claves para el crecimiento potencial en el intercambio global virtual; el contexto y los matices de los intercambios virtuales alrededor del mundo; y las implicaciones para los administradores de programas, líderes en los campus y quienes toman decisiones.

La continua expansión de programas de intercambio virtual (IV) alrededor del mundo ha estado acompañada de importantes preguntas sobre la sustentabilidad de estas iniciativas, especialmente con la disminución de la pandemia de COVID-19 y la reanudación de la movilidad presencial. Construyendo sobre las dos versiones previas, la encuesta más reciente de 2022 en el campo de intercambio virtual (un proyecto anual de la Iniciativa Stevens) busca responder estas preguntas, entregando nuevas visiones sobre las distintas características y modelos de IV. La encuesta de 2022 incluyó respuestas de 126 instituciones que compartieron información detallada sobre sus 2.565 programas que conectaron a 120.714 participantes en todo el mundo.

Una adición clave a la encuesta de este año y su respectivo reporte fueron cinco casos de estudio que proveyeron una comprensión más profunda y cualitativa del alcance y la complejidad de cómo el IV funciona alrededor del mundo. Específicamente, el reporte de este año destaca cómo varias brechas digitales impactan el funcionamiento del intercambio virtual en el Sur Global (Libia, México y Sudáfrica) con implicancias sobre el rol del lenguaje, la importancia del contexto y el impacto de los recursos estratificados.

Crecimiento y cambio en el IV

Aunque es imposible discutir que el IV ha proliferado en los últimos años, este crecimiento ha sido complejo y no lineal, ha variado en distintos proveedores y ha (hasta cierto punto) sido formado por la pandemia en curso. Por un lado, la pandemia ha entregado un impulso al IV, con 58% de las respuestas indicando que incrementaron sus programas debido a la pandemia. Por ende, el acelerado crecimiento del IV observado en la segunda encuesta en 2021 podría haber sido el resultado de la pandemia, con muchas organizaciones e instituciones explorando programas de IV por primera vez, ya que los programas convencionales de movilidad estaban inactivos. Cuando los programas de movilidad presenciales se reanudaron rápidamente en 2022, estos proveedores que habían adoptado IV meramente como una medida temporal para llenar un vacío podrían haber regresado a su programación anterior. En resumen, la pandemia quizás llevó a un peak en el IV y a un crecimiento que algunos proveedores no están interesados o no han logrado mantener en el tiempo.

Dado esta imagen mezclada y un grupo variado de respuestas entre las encuestas, la evaluación más confiable del cambio viene de un subsector de 71 proveedores de IV que respondieron en 2021 y 2022. Dentro de este grupo, el número total de programas de IV implementados creció en un 38% de 1.464 programas en 2021 a 2.022 en 2022, mientras que el número de participantes creció en 22%, de 80.737 a 98.750. debemos señalar, sin embargo, que la mayoría de estos 71 proveedores son instituciones de edu-

cación superior o organizaciones no gubernamentales o sin fines de lucro que operan en varios países, lo que también sugiere que estos proveedores son los más capaces de reportar datos de manera consistente en el tiempo.

Entendiendo el contexto y la diversidad de IV

Un dato clave que puede ser extraído de las encuestas anteriores es la necesidad de desarrollar una comprensión más profunda de cómo funciona el IV alrededor del mundo. Para abordar esta brecha, el reporte de 2022 presenta cinco casos de estudio en programas de IV en distintas ubicaciones geográficas que revelan la diversidad de IV y ofrecen un lente comparativo a través del cual uno puede observar una variedad de asuntos, como lo son la diversidad y el acceso, la colaboración (interna y externa), el establecer y manejar expectativas para todas las partes interesadas (estudiantes, académicos, administrativos, liderazgos, socios) y el rol del lenguaje y la comunicación.

Un tema recurrente es la diversidad y el acceso a IV, y cómo esto varía en diferentes países. En Estados Unidos, donde los esfuerzos de internacionalización en los community colleges son a menudo limitado, el caso de estudio de la iniciativa de Gazelle International, CLICK, revela cómo el IV puede empoderar a educadores para utilizar la tecnología para internacionalizar sus aulas. El IV y su potencial para la internacionalización puede ayudar a atraer y reclutar más estudiantes en el nivel de community colleges, por tanto, incrementando el acceso a tanto a IV como internacionalización para este grupo de estudiantes que de otra manera quedan afuera de estos esfuerzos. Al mirar a los países del Sur Global, el acceso a la IV en sí mismo puede estar limitado, como muestra el caso de la Universidad Durban de Tecnología en Sudáfrica, donde la infraestructura inadecuada, incluyendo falta de electricidad, puede impedir el IV. Un tema similar aparece en el caso de estudio de Culturingua en Texas, Estados Unidos, que revela los desafíos de trabajar en países como Libia, donde la infraestructura y el acceso a la tecnología pueden ser limitado fuera de las principales ciudades. Además, Culturingua también está trabajando para mejorar el acceso a programas de IV para estudiantes que pueden quedar fuera debido a sus discapacidades.

Estos casos de estudio revelan que mientras los proveedores de IV diseñan e implementan programas, es importante considerar la dualidad de la tecnología, que puede, por un lado, permitir este desarrollo y al mismo tiempo, crear brechas digitales por sí mismo, ya que el acceso a la tecnología sigue siendo desigual en muchas partes del mundo.

Mirando adelante

Las tres encuestas del Campo de Intercambio Virtual (2020-2022) ocurrieron en un período de notorios cambios en la educación e intercambios globales. La actual encuesta sugiere que el IV seguirá creciendo, aunque de formas que son complejas y que requieren el tipo de exploración sostenida y matizada que puede ser posible gracias al esfuerzo de los estudios. Los hallazgos también ayudan a los líderes institucionales y a quienes toman decisiones a evaluar cómo el IV puede ser un componente clave en sus metas más amplias de internacionalización, particularmente en el período post pandemia, especialmente ya que consideran un abordaje estratégico a esto e inversiones en distintas formas de movilidad e intercambios que se complementarían entre sí más que competir.

El estudio ha servido como un esfuerzo esencial y temprano para crear consciencia sobre la necesidad de recolectar datos sobre los programas de IV. Sin embargo, como con muchos esfuerzos nuevos y a gran escala de investigación, los desafíos siguen existiendo y se necesita una mayor investigación. Hemos identificado las siguientes áreas que requieren de mayor investigación: medir la calidad del IV, incluyendo cómo los programas aseguran la calidad en términos de la entrega de IV, desarrollar una comprensión más profunda del rol de los facilitadores y educadores en IV, especialmente con una visión de apoyar su crecimiento y desarrollo profesional, y construir la capacidad de los proveedores de reunir y reportar datos sobre programas virtuales, especialmente para organizaciones pequeñas con recursos limitados. ▲

mientras los proveedores de IV diseñan e implementan programas, es importante considerar la dualidad de la tecnología, que puede, por un lado, permitir este desarrollo y al mismo tiempo, crear brechas digitales por sí mismo

Kyle Kastler es administradora de programas para la Iniciativa Stevens en el Instituto Aspen, Estados Unidos. E-mail: Kyle.Kastler@aspensinstitute.org.

Rajika Bhandari, Ph.D., es directora de Rajika Bhandari Advisors (una empresa internacional de investigación y estrategia en educación), Estados Unidos. Se asoció con la Iniciativa Stevens para la encuesta. E-mail: rbhandari@rajikabhandari.com.

Melquin Ramos es profesional de la educación internacional y trabajó como asistente de investigación en las últimas dos versiones de la encuesta. E-mail: melquinramos@gmail.com.

El reporte completo de la encuesta está disponible en at <https://www.stevensinitiative.org/resource/2022-survey-of-the-virtual-exchange-field-report/>

Remuneraciones y carreras académicas en Europa: Desafíos para atraer al talento

Alice Civera, Erik Lehmann, Michele Meoli y Stefano Paleari

Resumen

En 2022, la Conferencia Italiana de Rectores Universitarios encargó un estudio sobre el atractivo de los sistemas universitarios europeos. La principal preocupación era la falta de competitividad en términos de la remuneración académica en Italia. Cuatro países europeos fueron elegidos para un análisis comparativo: Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. Los resultados revelaron que los sistemas y niveles de remuneración divergen de manera significativa, y que Italia se queda atrás respecto a otros países.

La remuneración es la principal forma de atracción y retención del talento en la academia. Sin embargo, globalmente, los salarios académicos apenas pueden competir con los del sector privado y no han tenido en cuenta la inflación. Los salarios europeos no parecen competir bien con los salarios en Estados Unidos. En promedio, un profesor titular en Estados Unidos gana USD 140.400 al año, 1,3 veces más que el salario de un profesor titular en Reino Unido, que tiene el mayor nivel de remuneraciones de Europa.

Por tanto, un análisis en profundidad del contexto europeo es necesario. Nuestro estudio apuntó a comparar los sistemas de remuneración académica en cuatro países europeos: es decir, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Alemania y el Reino Unido ofrecen los salarios más altos, tanto a nivel inicial como para aquellos en la cima de sus carreras, lo que es el resultado de un proceso de negociación que se permite sólo en esos países. Italia es el único país en nuestro estudio donde los salarios son fijos; sin componentes variables y sin posibilidad de negociación, la academia del país está en desventaja.

Remuneración académica en Europa

Nos enfocamos en salarios netos; sin embargo, nuestros cálculos fueron bastantes desafiantes. Combinamos los datos nacionales oficiales del ministerio de finanzas de cada país con los datos de los impuestos nacionales y sistemas de seguridad social, cada uno con sus propias reglas y especificaciones. Las singularidades de cada país fueron verificadas a través de entrevistas con revisores locales.

Tres puntos clave emergieron desde nuestro análisis. Primero, hay una gran brecha en términos de niveles de remuneración entre Francia e Italia, por un lado, y Alemania y Reino Unido en el otro. Por ejemplo, un profesor titular en Italia gana alrededor de USD 62.420, lo que es un 45% y un 60% menos de lo que ganan sus colegas alemanes y británicos respectivamente. Las condiciones poco satisfactorias pueden haber espantado a los académicos, perpetuando entonces el bien conocido problema de la fuga de cerebros en Italia. Los salarios académicos en Italia no son competitivos a nivel nacional, tampoco. Un ejemplo comparativo útil es el salario del Banco de Italia, una de las instituciones más prestigiosas del país: es en promedio 1,2 veces más alta que en las universidades. Esto hace que la profesión académica sea poco atractiva en comparación con otros sectores a los ojos de los más jóvenes.

Si el nivel salarial es poco satisfactorio, uno podría argumentar que al menos el avance laboral es rápido y que considerables aumentos salariales son posibles en los estadios más avanzados de la carrera. Esto lleva al segundo punto clave: la remuneración en diferentes etapas de la carrera no cambia sustancialmente. Esto es especialmente verdad para Francia e Italia, donde los profesores ganan sólo un 24% más que los profesores asociados. Sin embargo, hay una vasta diferencia entre los dos países. En Italia, la edad promedio de un profesor asociado es 52 años (la más alta en Europa), mientras que en Francia es de 34 años. Esta edad extremadamente joven es un resultado de un camino laboral específico que incluye una posición que puede verse como estando entre un profesor asistente y un profesor asociado. Este camino laboral en Francia tiene beneficios considerables en términos de sustentabilidad en el sistema y expectativas para el desempeño futuro.

El tercer y último catalizador es la presencia de un componente variable en el sistema de remuneración. Puede ser de tres tipos: geográfico, basado en la seguridad social, o basado en el desempeño. Puede ser posible ajustar salarios de acuerdo con los costos de la vida en las áreas donde la gente vive o de acuerdo a sus necesidades, la productividad y la excelencia científicas, medida a través de publicaciones en revistas académicas prestigiosas. Por ejemplo, mientras una universidad británica puede negociar mejores salarios para convencer a jóvenes ingenieros de optar por una carrera académica, una universidad alemana puede ofrecer sueldos que toman en cuenta el costo de la vida, y

Nuestro estudio apuntó a comparar los sistemas de remuneración académica en cuatro países europeos: es decir, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido.

una universidad francesa puede ajustar los salarios dependiendo de la carga familiar de sus empleados. Ninguna de estas oportunidades está disponible en universidades italianas.

Conclusiones

La relevancia de este estudio yace en identificar los aspectos económicos del atractivo de un país, que juegan un rol esencial. Sin embargo, los factores económicos por sí mismos son insuficientes para hacer que un país sea atractivo. Varios otros aspectos, como la calidad de vida, el balance de vida laboral-personal, autonomía académica y prestigio universitario, contribuyen a atraer a académicos talentosos. Además, remuneraciones inadecuadas pueden impedir que los mejores y más brillantes sigan carreras en la academia y los desincentive de participar con ciertos sistemas nacionales de educación superior.

Entre los países examinados en este estudio, el sistema italiano de universidades se destaca como el único sin una mención explícita de un “bono de movilidad” que apunte a atraer al talento joven de otros países europeos. En una era en que el talento, especialmente el talento que busca oportunidades internacionales, es considerado un recurso escaso y se ve a las universidades como impulsoras del desarrollo y posibles soluciones al crecimiento limitado de las economías occidentales, se hace evidente que algunos sistemas europeos están mejor posicionados para aumentar su atractivo. Sin embargo, hay un atisbo de Esperanza de que el gobierno italiano actualmente tenga la oportunidad de hacer mejoras a través de los fondos del Plan de Recuperación y Resiliencia Nacional, aunque esto requerirá tiempo y recursos adicionales.

El atractivo de la academia es un tema exhaustivo. Sería interesante poder estudiar otros países dentro y fuera de Europa para comprender mejor sus sistemas de remuneración. Quienes hacen políticas públicas deben ser conscientes de los factores que afectan a las decisiones laborales de sus académicos para crear opciones atractivas para ellos. ▲

Alice Civera es profesora asistente en el Departamento de Ingenierías de la Administración, Información y Producción en la Universidad Bergamo e el Instituto Cisalpino de Estudios Comparados (CCSE), Italia. E-mail: alice.civera@unibg.it.

Erik Lehmann es profesor titular en la Universidad de Augsburg y el Instituto Cisalpino de Estudios Comparados (CCSE), Alemania. E-mail: erik.lehmann@wiwi.uni-augsburg.de.

Michele Meoli es profesor asociado en el Departamento de Ingenierías de la Administración, Información y Producción en la Universidad Bergamo e el Instituto Cisalpino de Estudios Comparados (CCSE), Italia. E-mail: michele.meoli@unibg.it.

Stefano Paleari es profesor titular en el Departamento de Ingenierías de la Administración, Información y Producción en la Universidad Bergamo e el Instituto Cisalpino de Estudios Comparados (CCSE). E-mail: stefano.paleari@unibg.it.

¿Sigue importando la publicación internacional para los académicos de ciencias sociales en China?

Qiang Zha

Los últimos años han sido testigos de un cambio dramático en la ideología china en relación a los desarrollos políticos y sociales (en medio de crecientes tensiones geopolíticas con Occidente, especialmente con Estados Unidos) que inevitablemente impactan la investigación académica y la producción del conocimiento en las ciencias sociales en el país. Específicamente, China está ahora determinada a crear un modelo alternativo de modernización en lugar del que ha sido visto como centrado en Occidente. Las ciencias sociales en China ahora deben contar la historia china del progreso hacia la modernización. Más aún, esta historia debe ser versada en teorías marxistas y guiada por la metodología marxista. Este artículo discute hasta qué punto la publicación internacional/en inglés sigue importando para los académicos en ciencias sociales chinos en vista de las circunstancias explicadas anteriormente. Las primeras dos décadas en el siglo veintiuno fueron testigos de un abrupto crecimiento en las postulaciones y en las publicaciones en revistas internacionales por parte de autores chinos. ¿Continuará esta tendencia en las ciencias sociales o tomará un rumbo diferente?

Resumen

Desarrollar bases de datos de investigación es una espada de doble filo. Las bases de datos de investigación pueden promover el intercambio de conocimientos, pero sus prácticas monopólicas/oligárquicas también construyen muros. Tomando como ejemplo la mayor base de datos de China, la Infraestructura Nacional de Conocimiento de China (INCCCh), este artículo discute los crecientes boicots contra el monopolio comercial de las bases de datos en la academia y reflexiona sobre el futuro de la investigación abierta. Llama a esfuerzos concertados de parte de toda la comunidad de investigadores.

Alrededor de 2018, China
mostró un giro casi completo
en sus ejercicios de
evaluación académica.

Cambios en la evaluación académica

Alrededor de 2018, China mostró un giro casi completo en sus ejercicios de evaluación académica, apartándose de sobre incentivar la publicación internacional (con excelentes recompensas en dinero o profesionales) a minimizarlo para rectificar el énfasis excesivo y el peso que se ponía en los artículos en revistas, títulos profesionales, credenciales académicas, premios o proyectos. Una de las principales razones detrás de este giro que la creciente producción de papers académicos no se traducía en una fortaleza innovativa en el país.

Este dilema crea escepticismo sobre buscar exclusiva y excesivamente las publicaciones, incluyendo la publicación internacional. Solían ser percibidas como ser de alta calidad e impacto, pero resultaban ser cada vez más fluctuantes en calidad e incluso deteriorándose, además de costosos. Esto es porque un gran número de revistas internacionales ahora ven el publicar papers desde China como una oportunidad de negocios y por tanto, apuntan a autores chinos para obtener beneficios sin ejercer un control de calidad cuidadoso. Por ejemplo, al verse en último lugar en una lista de alerta de “revistas de baja calidad”, una de estas revistas internacionales perdió casi 70 millones de yuanes chinos (el equivalente a más de USD 10 millones) en sus beneficios sólo en 2021.

Bajo el nuevo sistema de evaluaciones, los papers deben mostrar su relevancia en China y abordar temas centrados en suelo chino. En este contexto, los cambios en las prácticas de evaluación académica impactan la investigación en ciencias sociales y la publicación aún más.

Discutiblemente, las preguntas de investigación y los temas en ciencias sociales tienden estar contextualizados localmente, y por tanto la relevancia local y la adaptación se convierten en una característica dominante. Por tanto, los investigadores chinos en ciencias sociales ahora deben tratar las revistas domésticas y las internacionales en una base igualitaria y se fomenta la publicación en revistas locales, que son más fáciles y convenientes para la adopción y aplicación locales. Más aún, los aspectos de cuantificación de las publicaciones ahora son minimizados, por ejemplo, el número de papers indexados en SSCI, citas, y factores de impacto de las revistas; en lugar de esto, los académicos de ciencias sociales ahora deben presentar sus trabajos representativos para propósitos de evaluación. Al menos un tercio de estos papers deben ser publicados en revistas domésticas, mientras que no hay un requisito equivalente para papers publicados internacionalmente. Además, los académicos en ciencias sociales ahora tienen permitido presentar artículos orientados a la teoría publicados en medios importantes centrales o locales para los ejercicios de evaluación, al igual que reportes sobre políticas públicas. Si un reporte es adoptado por sector gubernamental o apoyado por un líder político, esto tendría más peso que un paper académico de cualquier tipo.

Más aún, ahora que no hay incentivos y servicios de apoyo como la traducción al inglés, revisión y edición, que solían ser entregados y cubiertos por algunas instituciones, los académicos en ciencias sociales en China pueden estar menos inclinados hacia la publicación internacional, cuando no reacios. Esto es porque estas publicaciones normalmente requieren más tiempo y esfuerzo y ya no ofrecen un valor extra en su evaluación académica o desarrollo profesional.

Énfasis en la corrección ideológica

Además de la relevancia local y su ubicación contextual, la corrección ideológica también es enfatizada por las universidades china, especialmente el ámbito de la investigación y publicación en ciencias sociales. Se ha reportado que un “Índice de Ideología y Política” está siendo creado para las instituciones de educación superior, especialmente para las universidades nacionales más importantes. Esto significa, en primer lugar, el requisito de utilizar el marxismo como la guía teórica y metodológica para toda la investigación en ciencias sociales. El líder chino Xi Jinping explícitamente señaló en 2016 que el marxismo debe estar en la posición guía, es decir, una mirada, perspectiva y método marxistas deben penetrar el espectro completo y el proceso total de la investigación en ciencias sociales. Incluso citó a Confucio para enfatizar el marxismo como la única doctrina: “Al Camino no le gusta la complejidad. La complejidad rápidamente se vuelve excesiva. Demasiado lleva a la agitación, la agitación lleva a la preocupación, y la preocupación nunca resolvió nada.” Se espera que más y más científicos sociales alineen su investigación a la doctrina marxista.

Las ciencias sociales ahora requieren interpretar la práctica y la experiencia china y teorizar sobre un modelo de modernización chino, todo esto de una manera positiva y afirmativa. Un énfasis así en la corrección ideológica puede provocar preocupación sobre la aceptación de estos papers chinos en la academia Occidental, donde el pensamiento crítico tradicionalmente domina la investigación sobre ciencias sociales.

Conclusión

En resumen, la publicación internacional parece cada vez más volverse una carga para

los académicos de ciencias sociales en China, que ahora necesitan trabajar en estas publicaciones sin los apoyos e incentivos sistémicos anteriormente disponibles. Sin dudas, aquellos que se comprometan con el intercambio y la cooperación internacional seguirán arando en campos internacionales, típicamente aquellos retornados que retienen sus redes internacionales y quienes enseñan en las universidades más prestigiosas en China donde los procesos de permanencia y promoción tienden a involucrar revisores internacionales. Otros (cuyo número puede crecer notoriamente), por otro lado, puede decidir rendirse frente a estos desafíos. Mientras tanto, las ciencias sociales también son llamadas a comunicar y entregar la voz, historia e ideas chinas en la arena internacional, lo que parece ser algo paradójico. ▲

Qiang Zha es profesor asociado en la facultad de educación, York University, Canadá. E-mail: qzha@edu.yorku.ca.

Desafíos y dificultades de la educación universitaria en el Noroeste de Siria

Mahdi Alkol

El continuo conflicto en Siria ha entrado en su decimotercer año. Casi la mitad de la población siria ha abandonado sus hogares para escapar de la guerra, ya sea dentro de Siria o hacia países vecinos como Líbano y Turquía. La población en 2023 alcanzó 26,7 millones, de los cuales 17 millones están dentro del país y 9 millones en el exterior. El conflicto causa destrucción masiva y grandes pérdidas en muchas áreas y sectores. El acceso a la vivienda, oportunidades para ganarse la vida, la salud, la educación, el agua y la sanidad se han deteriorado gravemente desde el principio del conflicto.

El sector de educación superior es uno de los sectores que han sido más dañados por la guerra. Se ha enfrentado a muchos desafíos desde el principio del conflicto en 2011, ya que muchas escuelas, centros educacionales e infraestructura ha sido destruida como resultado del desplazamiento, inestabilidad y destrucción de las instituciones educacionales y la migración de los trabajadores. Todo esto ha llevado a una menor calidad de la educación. El número de universidades públicas y privadas en Siria ubicadas en las áreas controladas por el régimen sirio alcanzó casi 30 en 2021, incluyendo, por ejemplo, la Universidad de Damasco, la Universidad de Alepo, la Universidad Al-Baath, la Universidad Tishreen, la Universidad de Kalamoo y la Universidad Privada Al-Watanuya. En las regiones al noroeste dominadas por la oposición, que se alzó en 2015, hay alrededor de 15 universidades públicas y privadas, incluyendo, entre otras, la Universidad Idlib, la Universidad Libre de Alepo, la Universidad Sham, la Universidad Privada Al-Shamal, y varias ramas de la Universidad Gaziantep (Turquía). Hay aproximadamente 35 mil estudiantes en estas universidades en total.

Siria se ha dividido en varias zonas de influencia y el mapa de control se ha mantenido constante desde 2020. Primero, están las áreas controladas por el régimen de Assad; estas constituyen alrededor de 63% del país, y tienen una población de alrededor de 9,6 millones de personas. Después, están las áreas bajo el control de las Fuerzas Democráticas Sirias; ellas cubren el 26% de territorio de Siria al este y noreste, donde viven 2,6 millones de personas. Finalmente, están las áreas controladas por las facciones de oposición; estas ocupan el 11% del territorio del país, con una población de 4,3 millones, distribuidas entre el gobierno interino en los sectores aledaños al norte de Alepo, y el control del Gobierno Salvador de Siria en el sector de Idlib.

Resumen

El sector de educación superior en Siria se ha visto gravemente afectado por la continua guerra. Han emergido muchos problemas y desafíos a los que se enfrenta la educación superior. Estudiantes en las regiones del noroeste de Siria en especial enfrentan muchas dificultades, como el no reconocimiento de sus certificados, la dificultad de asegurar oportunidades laborales, altos costos de estudio, e irregularidades debido a la necesidad de trabajar para cubrir los gastos de sus estudios.

Se ha enfrentado a muchos desafíos desde el principio del conflicto en 2011, ya que muchas escuelas, centros educativos e infraestructura ha sido destruida como resultado del desplazamiento, inestabilidad y destrucción de las instituciones educativas y la migración de los trabajadores.

Dificultades y desafíos de la educación universitaria

Con el estallido del conflicto sirio en 2011, un gran número de estudiantes abandonó las universidades y muchas ciudades se encontraron enfrentándose a una brecha en el sector educacional. En 2015, académicos abrieron varias universidades en el noroeste de Siria para continuar con la educación y reducir esta brecha en el sector. Era claro que esta acción era necesaria en el sector educacional debido a las grandes tasas de abandono relacionadas con preocupaciones sobre la seguridad y razones financieras, y problemas con la movilidad después del inicio del conflicto. En vista de la presencia de miles de estudiantes postsecundarios en la región, y la urgente necesidad de salvar a la juventud siria de la ignorancia y la pérdida, estas universidades se tomaron el rol de responder las necesidades de estos jóvenes y entregarles capacitación y educación.

Los estudiantes enfrentan varios desafíos, incluyendo las distancias a menudo muy largas entre sus hogares y las aulas, la falta de medios de transporte confiables y la consecuente gran carga financiera que pueden o no ser capaces de sobrellevar, al igual que la fatiga física. Quienes estudian en las universidades en el sector al norte de Alepo deben viajar frecuentemente por más de 150 kilómetros. La incapacidad de los estudiantes para pagar arriendos en las áreas cercanas a la universidad los obliga a usar el transporte público, que no siempre está disponible, o a interrumpir sus estudios.

Entre otros desafíos y dificultades se encuentran también los altos costos de matrícula y otros gastos asociados a los estudios. En el norte de Siria, las tarifas anuales se encuentran entre USD 150 y USD 500 en universidades semiprivadas, mientras que algunas universidades cobran hasta USD 1800 por año. Todas las universidades dependen de sus estudiantes como su única y principal fuente de financiamiento.

Reconocimiento internacional de los títulos

Debemos señalar que los títulos entregados por universidades sirias no se encuentran actualmente siendo reconocidos de manera internacional, incluso a pesar de que estas universidades intentan cumplir con todos los estándares de calidad y acreditación académica desarrollando nuevos planes de enseñanza y mejorando los ya existentes, atrayendo a especialistas relevantes, y publicando investigación científica, especialmente en revistas internacionales con evaluación de pares. Las universidades también intentan obtener membresía en redes educacionales y ser rankeadas por distintos rankings internacionales. Las universidades sirias también intentan conseguir memorándums de acuerdos con universidades turcas o europeas para mejorar la situación de sus graduados y su posición en los rankings. Las universidades al norte de Siria ven en estas actividades un pilar para una mayor colaboración y para obtener reconocimiento, pero universidades de otros países se ven reacias a asociarse con universidades sirias debido a la continua inseguridad y la falta de certezas en Siria.

Para miles de estudiantes sirios, el futuro es una pesadilla aterradora debido a los muchos problemas del sector de la educación superior, incluyendo la falta de reconocimiento internacional de sus títulos universitarios, al igual que el problema de la fragmentación de la educación superior en Siria entre muchos cuerpos supervisores. ▲

Mahdi Alkol es profesor asistente en la facultad de economía y administración, Universidad Idlib, Siria. E-mail: mahdi.alkol@idlib-university.com.

Acceso y privatización de la educación superior en Asia Central

Amina Shaldarbekova

La privatización de la educación privada empezó a alzarse como un fenómeno global en los años 80. Los países en Asia Central no son una excepción. Fue una política común introducida en la región en los 90s después de la disolución de la Unión Soviética con el objetivo de reducir la dependencia en el financiamiento del gobierno. Las prácticas compartidas de privatización incluyeron la privatización parcial de los servicios educacionales en el sector público, empezando a cobrar matrículas en las universidades públicas, reteniendo al mismo tiempo las plazas financiadas por el estado, y permitiendo las instituciones de educación superior privadas. Este artículo discute las distintas formas de privatización experimentadas por los sectores de educación superior en cuatro países de Asia Central (Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán y Uzbekistán) y su impacto en el acceso a la educación superior.

Contexto

Los cambios políticos, económicos y sociales fundamentales que sucedieron en los 90s han traído numerosos desafíos a los sistemas de educación superior en la región. A pesar de los lazos históricos y geográficos, los recientemente independizados países de Asia Central eligieron distintas maneras de abordar las reformas a la educación superior, incluyendo la privatización. Todos veían a la educación como una herramienta transformativa para el desarrollo económico. Sin embargo, cada país tenía su propio ritmo de desarrollo y las dinámicas de cambio, y procesó las transformaciones en sus propios términos. Sin embargo, lo que tenían en común era su inhabilidad para entregar un financiamiento adecuado a la educación. La búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento llevó a la iniciación de la privatización de la educación superior, que anteriormente había sido propiedad estatal, controlada y financiada por el estado. Como resultado, el grado de la privatización de la educación superior determinó la tasa de matrículas en cada país. El acceso se expandió donde una mayor privatización de la educación superior fue permitida. A principios de los 90s, las tasas de matrículas en los cuatro países de Asia Central —Kazajistán (18,5%), Kirguistán (12,5%), Tayikistán (11,6%) y Uzbekistán (14,8%)— no difirieron significativamente, pero estas tasas han cambiado sustancialmente desde entonces. Así, de acuerdo al concepto de Martin Trow, Kazajistán ha entrado en la etapa universal, Kirguistán y Tayikistán se han dirigido a la etapa de educación masiva, mientras que la educación superior en Uzbekistán sigue siendo de la élite.

El camino de la privatización

En los 2000s, los cuatro países de Asia Central empezaron a aceptar a estudiantes que pagaban su matrícula en instituciones de educación superior públicas junto a los estudiantes financiados por el estado. Más aún, como muestran los datos recolectados en las bases de datos de UNICEF y UNESCO y las agencias de estadísticas de estos países, las matrículas se habían convertido en la fuente primaria de financiamiento para las instituciones públicas. La cantidad de estudiantes autofinanciados ha crecido, mientras que la cantidad de aquellos financiados por el gobierno ha bajado. Como consecuencia, un mayor acceso a la educación superior sin involucrar fondos públicos es una característica común en la región. Los gobiernos ahora sólo financian un pequeño porcentaje en educación: aproximadamente 33% de los estudiantes en Uzbekistán son financiados por el estado ahora, 27% en Kazajistán, y 21% tanto en Kirguistán como Tayikistán. Sin embargo, en contraste con Kazajistán, la educación superior en Kirguistán, Uzbekistán y Tayikistán es predominantemente público, ya que la expansión ocurrió y sigue ocurriendo en el sector público.

Resumen

Las tasas de matriculación en la educación superior en Asia Central están relacionadas de cerca con el nivel de privatización. Mientras más alto sea el nivel de privatización, mayor será el acceso a la educación superior. Aunque la educación superior pública ha sido privatizada parcialmente en los cuatro países de la región, Kazajistán y Kirguistán también han facilitado el acceso a la educación superior al permitir las universidades privadas, mientras que Uzbekistán y Tayikistán han mantenido una regulación estatal estricta. La cantidad de estudiantes que pagan por su educación vs. estudiantes financiados por el estado está creciendo también.

Kirguistán ejemplifica la privatización dual en la región. Es causada tanto por el crecimiento de instituciones privadas y permitiendo que las universidades estatales cobren matrículas.

Kazajistán y Kirguistán: expansión de los sectores públicos y privados

En general, Kazajistán, donde tuvo lugar una privatización de la educación superior a gran escala en tres partes, es un caso extremo comparado con otros países en la región. Es el único país en la región que legalmente permite establecer instituciones privadas e inscribirse en las universidades públicas pagando matrículas. También ha privatizado completa o parcialmente algunas de las universidades estatales de la era soviética. Por tanto, su sector de educación privado tiene un rol poderoso. Las instituciones no estatales dominan las cifras ahí: más de un 50% de las 122 instituciones de educación superior en el país eran privadas en 2017. Esto fue posible debido a una proliferación dramática de instituciones privadas en los 90s y 2000s; se mantuvieron en grandes números a pesar de cierres y fusiones causadas por regulaciones gubernamentales. Además, en los 2000s, 12 universidades estatales se convirtieron en sociedades anónimas. Algunas se volvieron completamente privadas, mientras que partes de las otras son propiedad en conjunto del estado y entidades privadas. También, más de un 50% de los estudiantes en Kazajistán están matriculados en el sector privado. La matrícula neta en la educación terciaria alcanzó el 54,3% en 2017 y sigue creciendo. Entonces, no sólo el creciente número de estudiantes que pagan sus matrículas en el sector público permitió la alta tasa de matrículas en Kazajistán, también el sector privado ha servido como un impulsor del creciente acceso y masificación en la educación superior.

Kirguistán ejemplifica la privatización dual en la región. Es causada tanto por el crecimiento de instituciones privadas y permitiendo que las universidades estatales cobren matrículas. Sin embargo, en contraste con Kazajistán, la educación superior privada en Kirguistán no es tan prevalente en términos de instituciones y estudiantes. De 51 instituciones de educación superior en 2017, 16 eran privadas; dando cuenta de 14% de los estudiantes del país. Sin embargo, también contribuyen a un mejor acceso a la educación superior: la tasa de matrículas en Kirguistán alcanzó el 42,8% en 2017.

Tayikistán y Uzbekistán: privatización del sector público con acceso limitado

Uzbekistán es otro caso extremo en la región, ya que el estado ha generalmente mantenido un modelo de acceso selectivo. A pesar de la demanda sin responder por educación superior, el sector público sigue limitando su tamaño. Las autoridades tienen un férreo control sobre las matrículas de educación superior al limitar el número de estudiantes, tanto de los financiados por el estado como quienes pagan matrículas, en las instituciones de educación superior. Más aún, las tasas de matrícula han bajado desde 1991. Esto ha hecho de Uzbekistán el país más poblado de la región (32,3 millones) con una muy baja tasa de participación, de 9% en 2017.

En Tayikistán, también, el estado controla tanto la oferta como la demanda de la educación superior. Similar a Uzbekistán, las instituciones de educación superior son estatales. El porcentaje del grupo etario relevante aceptado en universidades fue de 31% en 2017. Más aún, la educación superior privada sigue sin existir oficialmente en Uzbekistán. Aunque el país inicialmente permitió la emergencia de actores no estatales en educación en los 90s, las autoridades retiraron el permiso poco después. En los 2000s, hubo unos pocos intentos por establecer instituciones privadas en Tayikistán, pero sólo una de ellas sobrevivió a la interferencia estatal. Sin embargo, Uzbekistán y Tayikistán son ejemplos de países donde las universidades extranjeras ofrecen títulos reconocidos por el estado. En Uzbekistán hay varias sedes de universidades internacionales, y se les permite seleccionar, aceptar y educar estudiantes por su cuenta. Tayikistán tiene varias sedes de universidades rusas. De hecho, los cuatro países tienen universidades rusas o sedes de universidades rusas establecidas con base en acuerdos intergubernamentales.

¿Qué esperar?

Aunque la región se enfrentó a una leve caída en los 90s, la población ha estado creciendo desde mediados de los 2000. En general, la población de la región está creciendo de manera sostenida. Además, a diferencia de otros países postsoviéticos, los perfiles demográficos de los cuatro países de Asia Central son predominantemente jóvenes, con una edad promedio de 27,6 años. Más aún, el porcentaje promedio de población bajo 14 años era 30,8% en 2017. Considerando las tendencias demográficas favorables con altas tasas de natalidad, habrá una gran demanda por educación superior en toda la región. Sin embargo, las dinámicas en la tasa de participación dependen del país. En el caso de Kazajistán y Kirguistán, es más una pregunta sobre la calidad que el acceso a la educación en sí mismo, mientras que en Tayikistán y Uzbekistán, con acceso más limitado, la necesidad de expandir las oportunidades educacionales es una mayor preocupación. ▲

*Amina Shaldarbekova es
candidata doctoral en el
Instituto de Educación,
Universidad Xiamen, China.
E-mail: a.shaldarbekova@
gmail.com.*

Nuestro alcance global

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

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

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

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

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

Dirección del proyecto: Niklas Heuser

Ilustración de la portada: axeptdesign.de

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

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

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

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

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

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

Teléfono: +49 (0)30 21 29 87-0

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

Internet: www.internationalhighereducation.net



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

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

www.internationalhighereducation.net