

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Repensando los flujos internacionales de asistencia a la Educación Superior

LEE RENSMERY
TRISTAN MCCOWAN — 8

Francia: Igualdad de oportunidades vs. Selectividad

ANDRÉE SURSOCK — 14

¿Podemos detener el fin de la internacionalización?

PAULINA LATORRE,
UWE BRANDENBURG
Y HANS DE WIT — 22

For weekly global higher education news and comment see our partner



universityworldnews.com

¿Qué problema resuelven las habilidades?

STEPHANIE ALLAIS
Y CARMEL MAROCK — 26

Conexión y colaboración en la investigación sobre Educación Superior global

REBECCA SCHENDEL
Y MARCELO KNOBEL — 30



The Boston College Center for International Higher Education

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

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

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

Editores Philip G. Altbach y Hans de Wit

Editores asociados Rebecca Schendel, Gerardo Blanco y Chris Glass

Editores de publicaciones Hélène Bernot Ullerö y Tessa DeLaquil

Oficina editorial

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

Tel: +1 617 552-4236

E-mail: ihe@bc.edu

www.internationalhighereducation.net

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.

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

ISBN: 978-3-96037-364-3

ISSN: 1084-0613 (print), 2372-4501 (online)

3 EDITORIAL

TEMAS INTERNACIONALES

4___ Los Nobel de 2023: Lo que significan para la educación superior
PHILIP G. ALTBACH Y TESSA DELAQUIL

6___ Celebrando la creciente innovación en Educación Superior
CARLOS IVÁN MORENO

8___ Repensando los flujos internacionales de asistencia a la Educación Superior
LEE RENSIMER Y TRISTAN MCCOWAN

10___ Un editor, un índice de citación y una Desigual economía global de investigación
DAVID MILLS

ACCIÓN POSITIVA: CONTROVERSIAS Y EVOLUCIÓN

12___ El uso de la raza en las admisiones en Estados Unidos no se ha acabado, a menos que lo dejemos terminar
RAQUEL MUÑOZ Y ANDRÉS CASTRO SAMAYOA

14___ Francia: Igualdad de oportunidades vs. Selectividad
ANDRÉE SURSOCK

16___ Las complejidades de las admisiones con criterios raciales en las universidades sudafricanas
CHIKA SEHOOLE, KOLAWOLE SAMUEL ADEYEMO Y RAKGADI PHATLANE

18___ Acción afirmativa en la educación superior en India
EMON NANDI Y BINAY K. PATHAK

20___ Acciones afirmativas en la educación superior brasileña
FERNANDA LEAL

ASUNTOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

22___ ¿Podemos detener el fin de la internacionalización?
PAULINA LATORRE, UWE BRANDENBURG Y HANS DE WIT

24___ La movilidad global estudiantil en la encrucijada: por qué los datos importan
MIRKA MARTEL

FORMACIÓN PROFESIONAL POSTSECUNDARIA: LA CLAVE OLVIDADA

26___ ¿Qué problema resuelven las habilidades?
STEPHANIE ALLAIS Y CARMEL MAROCK

28___ Repensando la educación y capacitación técnica en Europa
ELLEN HAZELKORN

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

30___ Conexión y colaboración en la investigación sobre Educación Superior global
REBECCA SCHENDEL Y MARCELO KNOBEL

32___ La investigación en educación superior y la realidad: necesitan estar mejor alineadas
QIANG ZHA

PAISES Y REGIONES

34___ Devastador, pero no desesperado: la educación superior en el Líbano en tiempo de múltiples crisis
BENJAMIN SCHMÄLING

36___ Los desafíos de Japón para abordar el declive demográfico
AKIYOSHI YONEZAWA

38___ Educación superior en Asia Oriental: Desafíos para el presente y el futuro
HUGO HORTA

Las amenazas autoritarias a la Educación Superior necesitan una respuesta

Philip G. Altbach and Gerardo Blanco

Las universidades en todo el mundo están en crisis. Las dificultades fiscales, los desafíos de la inteligencia artificial, los descensos (o incrementos inesperados) en las matrículas, y los problemas para recuperarse de la pandemia de la COVID-19 están entre estas crisis. Hay una nueva gama de serios desafíos que, con algunas excepciones, los líderes universitarios de todo el mundo han guardado el silencio al respecto. Nuestro argumento es que estos nuevos desafíos requieren la atención y la valentía de los líderes universitarios. Por supuesto, alzar la voz viene con, en algunos lugares y circunstancias, riesgos considerables: perder el trabajo o incluso peor.

Los ejemplos, por desgracia, abundan. En Estados Unidos, el gobernador de derecha populista de Florida, Ron DeSantis, literalmente está reformulando el sistema de educación superior pública en el tercer estado más grande del país al designar a rectores políticamente conectados, despidiendo a los directorios académicos y creando leyes que bloquean cursos o programas que cubran el racismo sistémico y el privilegio. Ninguno de los rectores de las 40 universidades públicas de Florida ha hablado en contra de estas acciones. De la misma forma, casi todos los rectores de las universidades rusas firmaron una carta de apoyo a la guerra de Ucrania: ninguno protestó. En ese caso, la oposición habría implicado una pérdida inmediata de sus trabajos y quizás algo mucho peor.

En la última década, las universidades húngaras han perdido su autonomía y libertad académica bajo Victor Orbán, y en Turquía, 15 universidades han sido cerradas por supuestos lazos con un golpe de estado fallido hacia Recep Tayyip Erdoğan. En India, el gobierno del primer ministro Modi ha limitado la libertad académica y designado a líderes que apoyan su agenda nacionalista y populista. En 2021, el gobierno estatal de Puebla, México, dirigido por el partido de izquierda MORENA, el mismo que el del presidente del país, expropió una universidad privada llamada Universidad de las Américas. Muchas universidades públicas mexicanas han visto sus presupuestos reducidos por los gobiernos estatales y federales. La Universidad Centro Americana (UCA), administrada por los jesuitas, en Nicaragua, fue considerada una de las mejores universidades de América Central, pero ha sido crítica del gobierno autoritario del presidente Daniel Ortega. Ortega acusó a la universidad de ser un “centro de terrorismo” y el gobierno confiscó sus propiedades, edificios y cuentas bancarias. Desde 2018, 26 universidades han sido cerradas en Nicaragua de manera similar.

El liderazgo académico ante estas amenazas existenciales es esencial, pero cómo ejercer este liderazgo es mucho más complicado. Como estos ejemplos, y muchos otros, ilustran, los ataques contra las universidades no son exclusivos de ninguna doctrina política o ideológica. Los regímenes conservadores y populistas, tanto de izquierda como de derecha, han apuntado a las universidades, acusándolas de elitismo, terrorismo o adoctrinamiento. Hasta ahora, las reacciones han sido medidas y orientadas a apaciguar estos regímenes para evitar una mayor escalada. Mientras que el potencial para las represalias personales o institucionales es real, los líderes académicos necesitan tener en cuenta el riesgo del silencio o la inacción. Los líderes académicos necesitarán coraje y coordinación, y deberán actuar en solidaridad con otras instituciones, o arriesgarán que sus universidades se conviertan en la próxima víctima cuando podría ser muy tarde para actuar. ▲

Los Nobel de 2023: Lo que significan para la educación superior

Philip G. Altbach y Tessa DeLaquil

Resumen

Los galardonados en 2023 con los Nobel de ciencias muestran pocos cambios en los últimos años, con un sesgo hacia investigadores afiliados con universidades occidentales, dominadas por Estados Unidos. Los ganadores de este año tienen carreras parcialmente internacionales, y todos tienen afiliaciones externas a las universidades tradicionales. El caso de Katalin Karikó enfatiza cómo estos continuos desafíos en el ambiente universitarios, especialmente el sesgo de género, amenazan esta investigación académica rompedora, y puede empujar a científicos imaginativos a encontrar un hogar más acogedor fuera de la academia.

¿Cuáles son las grandes conclusiones que se pueden sacar de los Nobel de 2023 para la ciencia? Hay varias lecciones claras con relevancia para la educación superior. Mientras el mundo ha estado alerta ante el surgimiento especialmente de Asia en la educación superior, no hay señales de una diversificación en los Nobel de 2023. Ocho de los nueve ganadores están afiliados con universidades occidentales, seis de ellos en Estados Unidos. El noveno, Alexei Ekimov, co-ganador del premio de química, es jefe científico de una empresa privada en Nueva York. Los galardonados, como en años anteriores, fueron educados en diversos países occidentales, aunque parece ser un año especial para Europa Oriental con dos educados en Hungría y otro educado en la ex Unión Soviética. La mayoría han trabajado en varias instituciones en distintos países a lo largo de sus carreras (incluyendo Austria, Canadá, Francia, Alemania, Hungría, los Países Bajos, Rusia, Corea del Sur, Suecia, y los Estados Unidos), demostrando así, de nuevo, que la ciencia sigue siendo internacional e internacionalizada, aunque sesgada hacia cierto subsector de países ricos occidentales.

Inusualmente (aunque quizás no es sorprendente), una de las ganadoras de este año, Katalin Karikó, muestra el evidente impacto del sexismo y los desafíos de trabajar con ideas fuera de lo normal a la hora de perseguir una investigación digna del Nobel.

La ciencia sigue siendo parcialmente internacional

Mientras que los Nobel de 2023 siguen estando principalmente ubicados en Estados Unidos, sus carreras científicas y académicas, siguiendo las tendencias de los últimos años, han sido considerablemente internacionales. Han nacido en cinco países diferentes: tres en Estados Unidos, dos en Francia, dos en Hungría, uno en Túnez, y uno en la ex Unión Soviética. El grupo recibió sus estudios de licenciatura en cuatro países diferentes, y sus doctorados en cinco.

Como puede esperarse, esta distinguida promoción ha tenido posiciones académicas y científicas en al menos diez países y ha sido bastante móvil durante sus carreras. Francia ha acogido a cuatro de los nueve en instituciones académicas en el curso de sus caminos educativos y académicos, y Alemania ha acogido a cinco de los nueve ya sea dentro de posiciones académicas o corporativas, en universidades, centros de investigación, y una empresa de biotecnología. Sin embargo, Estados Unidos sigue siendo el país con el mayor número de afiliaciones actuales, y aparece en las trayectorias de ocho de los nueve ganadores, como discutiremos a continuación.

El continuo dominio de occidente y, especialmente, de Estados Unidos

Con la excepción de dos de los ganadores del 2023, todos han trabajado en Estados Unidos, con uno de ellos teniendo afiliación doble entre EE. UU. y Hungría, mientras que sólo tres habían nacido en Estados Unidos, y cuatro recibieron sus doctorados en Estados Unidos. El mundo no occidental parece estar ausente de las carreras de la mayoría de los ganadores de este año, sin menciones de afiliación, postdoctorados, ser profesores visitantes u otras relaciones con instituciones en otras partes, con una excepción de un profesor visitante en Corea del Sur.

La generación de 2023 tiene una variedad de afiliaciones y experiencia en Europa Continental, con Alemania, Suecia y Hungría presentes en las afiliaciones de tres, y con varios que tienen que experiencia en otras partes de Europa, con Francia y Alemania como destinos populares, y quizás de manera inesperada, el Reino Unido está ausente.

El dominio estadounidense del mundo del Nobel no es nuevo; sin embargo, es particularmente notorio este año. Esto no es una sorpresa. Estados Unidos contribuye con el 28% del gasto global en investigación y desarrollo (China está segunda con 22%, aunque está subrepresentada en los Nobel de este año). Los sueldos académicos para los mejores académicos de investigación en las instituciones destacadas en Estados Unidos pueden estar entre los más altos del mundo, especialmente en los campos STEM, y las universidades destacadas del país pueden proveer tanto los recursos como la autonomía

Ocho de los nueve ganadores están afiliados con universidades occidentales, seis de ellos en Estados Unidos.

necesaria para la mejor investigación de este tipo. Si la ciencia y las universidades de Estados Unidos seguirán manteniendo su liderazgo es dudoso. Las presiones internas de la vida académica en Estados Unidos, combinadas con el impresionante desarrollo de la capacidad investigativa en otros lugares puede llevar a una comunidad científica global más igualitaria. Pero, por el momento, Estados Unidos y occidente siguen estando en la cima de la ciencia mundial como se demuestra con la captura de los Nobel y los ganadores del Nobel.

El extraño caso de Katalin Karikó

La Dra. Karikó, co-ganadora del premio para fisiología/medicina, ha sido muy comentado por los medios. Nacida y educada en Hungría, ha pasado la mayor parte de su carrera en Estados Unidos, pero también ha tenido puestos en tres países en diversas instituciones, más recientemente como vicepresidenta senior en BioNTech, una empresa de biotecnología en Alemania.

El debate viene de su época en la Universidad de Pensilvania, donde trabajó entre 1989 y 2001, en puestos que iban desde profesora asistente científica, a encargada senior de investigación, a profesora asociada adjunta. Durante este período, se la degradó de una posición con vía a la titularidad en 1995, se le impidió su regreso al camino a la titularidad, y eventualmente la empujaron a retirarse en 2013. Mientras tanto, su colaborador cercano y co-ganador, el Dr. Drew Weissman, a quien ella conoció en 1997, sigue en la Universidad de Pensilvania como profesor de medicina, al tiempo que es codirector del centro de inmunología del Centro de Pensilvania para la Investigación del SIDA, y director de la investigación de vacunas en la División de Enfermedades Infecciosas.

Algunos han señalado que Karikó trabajaba en temas científicos peligrosos o poco convencionales, y que las agencias de financiamiento habituales y académicos senior eran incapaces de ver la promesa en su trabajo hasta hace poco, cuando ella y su colega Weissman recibieron múltiples premios. El hecho de que ella recibió su doctorado en la Universidad Szeged en Hungría puede no haberla ayudado. Otros han señalado que este es un caso evidente de discriminación por género, ya que su investigación no fue reconocida por la Universidad de Pensilvania, aunque la institución desvergonzadamente celebró su Nobel en redes sociales. El hecho de que su carrera fue notoriamente más diferente que la de la mayoría de los ganadores del Nobel sugiere que la comunidad científica debería, al menos, examinar cómo evalúa ideas científicas innovadoras pero experimentales y reservar financiamiento y apoyo para esta rompedora investigación básica. Y, por supuesto, el sesgo de género, todavía prevalente en la Academia y en otras partes, debe ser eliminado.

La ciencia básica no se encuentra solo en la academia tradicional

Todos los ganadores de este año han pasado algo de tiempo en ambientes no académicos. De los tres ganadores de química, dos han pasado tiempo en los Laboratorios Bell, aunque actualmente trabajan en academia, mientras que el tercero, Alexei Ekimov, está en Nanocrystals Technology, todos dentro del contexto de Estados Unidos. Karikó se fue a BioNTech en Alemania para seguir con su investigación que no era apoyada por la academia. Varios de ellos han pasado temporadas en centros de investigación, algunos con financiamiento nacional y otros apoyados de manera independiente por instituciones sin fines de lucro: los Institutos Max Born y Max Planck y el Instituto de Economía Laboral en Alemania; el Centro de Investigación sobre Huellas Dactilares Moleculares y el Centro de Investigación Biológica en la Academia Húngara de las Ciencias; la Fundación para Investigación Fundamental de la Materia (IFM) en los Países Bajos; el Instituto Nacional de Óptica Vavilov en la ex Unión Soviética; y los Laboratorios Nacionales Brookhaven y Lawrence Livermore y el Instituto Nacional de la Salud en Estados Unidos.

Conclusión

Los Premios Nobel se entregan, por supuesto, por logros científicos a menudo logrados décadas antes, aunque los diversos comités enfatizan la relevancia contemporánea del trabajo realizado. Los premios Nobel buscan vincular la investigación elemental a resultados prácticos y aplicados: ideas e innovación que pueden tomar décadas para llevar a cabo. Pero nos recuerdan que la investigación básica es fundamental para la ciencia y tanto para la comprensión como para los resultados prácticos. Más aún, los Nobel muestran que el ambiente institucional es de vital importancia. El financiamiento, entregado con bases meritocráticas (y, esperamos, imaginativas) es vital. Aunque el caso de Karikó apunta a las realidades de la discriminación dentro del sistema de investigación institucional (como muestra la investigación ganadora del Nobel de Claudia Goldin), y los caminos alternativos que los científicos sin apoyo buscan para proseguir con la investigación de este calibre. Las universidades y otras instituciones científicas que respetan la liber-

Philip G. Altbach es profesor emérito y miembro distinguido en el Centro de Investigación de Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. E-mail: altbach@bc.edu.

Tessa DeLaquil es miembro postdoctoral en la Escuela Danesa de Educación en la Universidad Aarhus University, Dinamarca. E-mail: tdel@edu.au.dk

tad académica, fomentan el trabajo independiente y colaborativo, tienen financiamiento adecuado, y tienen autonomía en su gobierno académico, son hogares necesarios para la mejor ciencia y academia. Si la academia fracasa en acoger este tipo de investigación, los investigadores pueden verse atraídos por aquellos que proveerán un hogar fuera de la universidad. ▲

Celebrando la creciente innovación en Educación Superior

Carlos Iván Moreno

Resumen

La disrupción parece ser el nuevo nombre del juego de la educación superior. Como todo debe ser “disruptivo” para tener valor, nos arriesgamos a perder la visión de la importancia de la innovación tradicional incremental, especialmente en las macrouniversidades. No cabe duda de que las instituciones de educación superior en todo el mundo han tenido que cambiar y adaptarse continuamente, pero ¿es realmente posible, o incluso deseable, que todas las instituciones adopten un abordaje disruptivo?

Hace unos meses, en una conferencia internacional, uno de los panelistas (y rector de una pequeña e innovadora universidad) declaró que la “innovación ya no es suficiente para las universidades, necesitan ser disruptivas para sobrevivir”. Cada vez más, las conferencias internacionales sobre la educación superior están dominadas por el bombo de la disrupción. Suena bien. ¿Pero es plausible? ¿Cuál es el problema con la innovación incremental tradicional?

Durante las últimas décadas, la innovación se ha convertido en el mantra de la educación superior. Se ha rezado por años tanto por académicos como por organizaciones, enfatizando que, de estar ausente, las universidades no lograrían cumplir con las exigencias de calidad y equidad. La innovación y la calidad son conceptos entrelazados, especialmente en esta era postpandemia, las universidades en todo el mundo se han visto confrontadas con la necesidad de cambiar y adaptarse. Es imposible discutir que la innovación en métodos pedagógicos, formas de entrega y la flexibilidad son esenciales para contrarrestar los efectos de la dramática transformación liderada por las fuerzas de la globalización, el avance tecnológico y las necesidades y expectativas cambiantes de los estudiantes.

En un mundo feliz, ¿no es suficiente la innovación incremental?

La presión para que las universidades se adapten y cambien se ha intensificado en la medida en que tienen que educar a estudiantes con diversos objetivos y necesidades. Además de los desafíos que han forzado a las universidades a innovar en el pasado, nuevas fuerzas se alzan y cuyos efectos sobre la educación superior prometen ser profundos. Una de estas fuerzas es la creciente popularidad de los proveedores de aprendizaje digital, cursos cortos y microcredenciales (certificaciones basadas en competencias que demuestran dominio de un área específica), ya que entregan a los estudiantes y potenciales empleadores amplio conocimiento en un campo específico, y en un período más corto de tiempo, en comparación con los programas tradicionales y formales de educación superior.

Por ejemplo, entre 2011 y 2021, el número de estudiantes matriculados en cursos abiertos masivos online (CAMO) globalmente creció de 300.000 a 220 millones. En México, hay actualmente 5.7 millones de estudiantes inscritos en cursos online en Coursera; esto es más que la matrícula formal en la educación superior, que llegó a los cinco millones. Esta evidencia sugiere el tremendo valor de mercado que el aprendizaje online ha ganado, pero más importante, la necesidad de que los modelos tradicionales de ofertar la educación superior evolucionen para proveer experiencias de aprendizaje más flexibles.

El impacto de la automatización en el futuro de los trabajos se suma a las fuerzas que ponen mucha presión sobre las universidades. Se estima que entre 30 y 60% de las actividades profesionales pueden ser automatizadas, y que un 65% de la población

de menos de 12 años realizará tareas que ni siquiera existen ahora. Las universidades, especialmente en América Latina, tendrán la oportunidad de crear nuevos programas de pre y postgrado que provean a los estudiantes con la oportunidad de crecer en el futuro. La innovación curricular tendrá que incluir programas relacionados, entre otras cosas, a la inteligencia artificial generativa, el internet de las cosas, la ciberseguridad, las ciencias de la ciudad y la biotecnología.

Más aún, el abordar el paisaje educacional en evolución requerirá una transformación pedagógica de las clases tradicionales. Como se señaló en una encuesta de 2021 administrada por el Banco Interamericano de Desarrollo, las instituciones de educación superior de la región saben que el aprendizaje “híbrido” y online serán críticos para el futuro. De acuerdo con este estudio, hasta un 80% de los académicos están de acuerdo en que la adopción de un modelo de aprendizaje híbrido en la educación superior es irreversible. Los estudiantes piensan de la misma forma: sólo un 29% piensa que sus programas educacionales deberían ser ofrecidos sólo o principalmente presenciales. Más aún, la innovación en la educación superior debe reflejar un abordaje interdisciplinario y la aplicación práctica de lo que se aprende en el aula para resolver problemas sociales.

Discuto que estas y otras fuerzas disruptivas *externas* deberían abordarse en las universidades existentes con métodos de innovación tradicional incremental, no con una narrativa de disrupción organizacional *interna*.

Innovación, no disrupción

Si en el pasado las universidades vivían bajo el mantra de la innovación, ahora parecen vivir bajo la tiranía de la disrupción. Para abordar algunos de los desafíos antes mencionados, las universidades tradicionales necesitan seguir innovando, incremental y cuidadosamente, sin caer en la moda disruptiva. Para clarificar y usar correctamente el lenguaje, recordemos la innovación se refiere a “algo nuevo o un cambio que se realiza a un producto, idea o campo existente” (Merriam-Webster), mientras que disruptivo significa “que causa problemas y por tanto impide a algo seguir como hasta entonces”, o “tendiente a dañar el control ordenado de una situación” (Cambridge Dictionary).

Sin importar la misión de las universidades, su tamaño o su modelo institucional, fuerzas demográficas, sociales y tecnológicas ejercen una importante presión sobre las universidades para cambiar y “mejorar productos e ideas”, o sea, para innovar. Sin embargo, las universidades deben ser muy cuidadosas al intentar “dañar el control ordenado de una situación” al ser disruptivas. Por mucho que celebremos el cambio, también necesitamos valorar la estabilidad de las universidades. Hay una verdad dura (y obvia): sin estabilidad organizacional una universidad no puede innovar, mucho menos ser disruptiva.

El contexto y el tamaño importan. Instituciones como la Universidad Autónoma Nacional de México, con una población estudiantil de 373.000 y 42.000 personas en el cuerpo docente, o la Universidad de Guadalajara con 329.000 estudiantes y alrededor de 18.000, y muchas otras macrouniversidades en Latinoamérica pueden encontrarse en un complejo balance entre la estabilidad y el cambio. No pueden ser disruptivos sin desestabilizar su gobierno interno. En vez de eso, las macrouniversidades tienen que innovar de manera incremental, promoviendo una serie de mejoras pequeñas, preferentemente estructurales, y cambios no disruptivos en sus metodologías de enseñanza, modelos de entrega educacionales y estructuras organizacionales.

Sean suspicaces

Tanto los ejecutivos universitarios y “gurús de la administración” deberían abrazar la innovación incremental, especialmente al dirigir instituciones en la dirección correcta. Como académicos de la educación superior, debemos sospechar de aquellos para quienes la única forma de mejorar las universidades es la disrupción. No nos olvidemos de que, mientras los proveedores de CAMO estén en el negocio de la *capacitación*, las universidades están en el negocio de la educación comprensiva, y han estado en él por un milenio ya.

Estoy de acuerdo con Lawrence Summers, rector emérito de la Universidad Harvard, que advirtió contra los llamados para el cambio rápido en la educación superior, ya que “no todas las universidades necesitan cambiar”, ni deben ser rápidas en adaptarse a la más reciente moda productiva. Para mejorar la educación superior, es importante desmitificar la narrativa de la disrupción. ▲

Si en el pasado las universidades vivían bajo el mantra de la innovación, ahora parecen vivir bajo la tiranía de la disrupción.

Carlos Iván Moreno es profesor de políticas públicas y educación superior y decano del Sistema de Universidad Online, Universidad de Guadalajara, México. E-mail: ivan.moreno@academicos.udg.mx. X: [@carlosivanmoreno](https://twitter.com/carlosivanmoreno) Threads: [@carlosivanma](https://www.threads.net/@carlosivanma)

Repensando los flujos internacionales de asistencia a la Educación Superior

Lee Rensimer y Tristan McCowan

Resumen

La educación superior ha emergido como un pilar clave para cumplir con las Metas de Desarrollo Sustentable (MDS) y abordar desafíos globales; sin embargo, el apoyo internacional a los sistemas de educación superior y sus estudiantes en países de bajos y medianos ingresos sigue siendo mal comprendido y poco documentado. Con un marcado incremento en el financiamiento no reportado de donantes emergentes, “ayuda” interesada y vehículos de financiamiento de la investigación vinculados a las MDSs, argumentamos que es el momento de repensar lo que cuenta como ayuda internacional a la educación superior.

Las últimas décadas han sido testigos de la creciente importancia de la educación superior para cumplir con las MDS y abordar desafíos globales persistentes. Al contrario que la educación básica, las universidades tienen funciones institucionales más amplias: enseñar y aprender, investigación básica, innovación y compromiso comunitario, además de proveer otros servicios como hospitales, capacitación profesional y asesorías, entregando una gama de bienes públicos y privados que directa o indirectamente contribuyen a las MDS. Sin embargo, los sistemas de educación superior en la mayoría de los países de bajos y medianos ingresos están constantemente desfinanciados, especialmente a la luz de los acuerdos de ajuste estructural, y les cuesta retener a sus doctorados, impidiendo el cumplimiento de la rica gama de funciones de la educación superior. Mientras que la importancia de la educación superior puede verse en el discurso en evolución de varias agencias multilaterales claves durante las últimas dos décadas, el financiamiento de la educación superior que viene de estas agencias y donantes bilaterales ha bajado en proporción con el total de la asistencia oficial al desarrollo (AOD) desde 2002, a pesar del permanente incremento en la asistencia a la educación superior en términos absolutos. La mayoría de esta asistencia también está dirigida a países con sistemas de educación bien desarrollados más que a aquellos con la infraestructura más precaria, y en general apunta a individuos a través de becas internacionales y capacitación sobre instituciones y sistemas.

Dada la importancia de la educación superior y la cantidad relativamente importante de becas para asistir en la educación básica, la investigación sobre, y por consecuencia nuestro conocimiento sobre la asistencia en la educación superior es sorprendentemente limitado. La escasa literatura sobre la ayuda internacional a la educación superior ofrece análisis de programas específicos, comentarios críticos sobre el rol de las organizaciones internacionales, y algunas evaluaciones sobre la efectividad y su impacto. El año pasado vimos el lanzamiento de una publicación emblemática del Instituto Internacional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, que intentó analizar los flujos globales del financiamiento a la educación superior. Identificó tendencias importantes y confirmó aquellas de estudios anteriores: es decir, que el financiamiento a la educación superior es fragmentado, orientado hacia países de ingresos medios y, para muchos donantes, altamente concentrado en las becas internacionales para los individuos. Para nosotros, sin embargo, el meollo del asunto es que los mismos datos son usados para producir más estudios sobre esta ayuda: el Sistema de Reporte de Acreedores de la OCDE. Estos datos, como señalamos en un paper reciente, forman sólo una pequeña parte de la imagen de la asistencia, y peor, presenta una que es potencialmente engañosa. Parte del problema de los datos de la OCDE es su validez interna, ya que las agencias donantes auto reportan sus actividades de ayuda de formas a menudo inconsistentes. El mayor problema, (y donde es más necesario repensar qué es lo que cuenta como ayuda a la educación superior) son los múltiples cambios en el paisaje de ayudas en las últimas décadas.

Dada la importancia de la educación superior y la cantidad relativamente importante de becas para asistir en la educación básica, la investigación sobre, y por consecuencia nuestro conocimiento sobre la asistencia en la educación superior es sorprendentemente limitado.

Nuevos actores donantes

Parte de este paisaje cambiante es la emergencia de nuevos actores donantes que participan del apoyo internacional a la educación superior, incluyendo a fundaciones filantrópicas privadas y países recientemente industrializados. El financiamiento privado para el desarrollo de la educación superior está creciendo permanentemente, liderado por las Fundaciones Mastercard, Open Societies, Carnegie y la Conrad Hilton, entre otras. Los flujos filantrópicos de estos actores se concentran en incrementar el acceso y la calidad de la educación superior en países de medianos y bajos ingresos a través de becas domésticas, apoyo financiero y actividades de mejora de programas. Ayuda bilateral de los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) y otras economías emergentes también está al alza, marcando su cambio de receptores de ayuda a donantes. En algunos casos, los países siguen siendo ambos en lo que respecta a la

ayuda a la educación superior. De la misma forma que la asistencia que proviene de los estados árabes del Golfo y otros países fuera de la OCDE, su apoyo a la educación superior es principalmente becas internacionales y de mantención para estudiar en el país donante. La geopolítica de estos flujos es evidente en sus decisiones estratégicas de socios receptores, como siempre ha sido el caso con los donantes tradicionales.

Lo que distingue estos flujos de aquellos de los donantes tradicionales es su visibilidad y forma. Aunque los donantes bilaterales dentro de la OCDE necesitan reportar sus actividades de ayuda siguiendo un marco transparente, nuevos donantes pueden elegir participar (bajo el interés geopolítico de la transparencia y la cooperación) pero no tienen la obligación de hacerlo. Las fundaciones filantrópicas, de la misma forma, lo hacen donde tienen capacidad de hacerlo, contribuyendo, pero sólo las organizaciones más grandes son visibles y contable para la OCDE. Con ambos grupos de actores donantes incrementando permanentemente su apoyo a la educación superior, la brecha entre los datos de la OCDE y la realidad crece, impidiendo críticamente la fuente de datos única y muy utilizada sobre asistencia internacional. Complicando aún más el problema es que los datos tienen clasificaciones de la ayuda algo rígidas y desactualizadas, que son incompatibles con algunos de los matices de la cooperación entre el Sur o la inversión Este-Sur. Algunos flujos de nuevos donantes, incluyendo complejos paquetes de préstamos de China a África o iniciativas de educación transnacional entre Brasil y el sur lusoparlante desafían la clasificación transnacional. Muchos de estos flujos no aparecen en los datos de la OCDE y deben por tanto ser armados a través de investigación documentada (por organizaciones como AidData.org) produciendo en el mejor de los casos un mosaico de flujos financieros que se ajusta ligeramente a nuestra comprensión de “asistencia”.

Nuevas formas de asistencia

Por el contrario, sin embargo, la transparencia de la actividad reportada a la OCDE por los donantes tradicionales no necesariamente implica un apoyo sustantivo. La mayoría de la ayuda a la educación superior de los principales donantes de la OCDE, incluyendo a Alemania, Francia, Japón, Austria, y Reino Unido, se va a sus propios sistemas de becas internacionales que efectivamente financian sus propias universidades y economías. El financiamiento de la investigación en educación superior es también a menudo presentado como ayuda y contado contra los compromisos AOD nacionales, usando vehículos complejos como el Fondo de Investigación de Desarrollos Globales de Reino Unido, o el Fondo Newton para fomentar la asociación entre universidades e investigadores británicos e internacionales. Como las becas, mucho de este financiamiento es interesado, quedándose dentro de las fronteras y catalizando la investigación doméstica con el dinero de las asistencias.

Mientras que los donantes califican las becas como una ayuda a la educación superior, la investigación financiada por AOD es típicamente clasificada variadamente entre los sectores a los que se dirige. Sin embargo, esta forma de financiamiento de la investigación a menudo involucra, capacita o mejora las universidades en el Sur Global, operando como una forma indirecta de asistencia a la educación superior. Como estas grandes sumas no se ven reflejadas en los indicadores convencionales de la asistencia de la educación superior, argumentamos que esta ayuda a través de la educación superior es igualmente importante para comprender la imagen general de los flujos de ayuda a la educación superior.

Tales desarrollos promueven preguntas necesarias y críticas sobre qué cuenta como ayuda y quién exactamente es ayudado. En las amplias prácticas de la ayuda internacional, estas seguramente no son críticas nuevas. Lo que permiten, sin embargo, es un terreno fértil para repensar cómo clasificamos y cuantificamos la ayuda a la educación superior, tomando en cuenta su impacto en las capacidades de los sistemas de educación superior y los académicos. Como esto se ve realizado en la práctica es un desafío completamente diferente, pero lo precede la necesidad de tener en cuenta los datos disponibles y sus omisiones críticas. ▲

*Lee Rensimer es profesor en el Instituto de Educación, University College London, Reino Unido.
E-mail: L.rensimer@ucl.ac.uk.*

*Tristan McCowan es profesor de educación internacional en el Instituto de Educación, University College London, Reino Unido.
E-mail: t.mccowan@ucl.ac.uk.*

Un editor, un índice de citación y una Desigual economía global de investigación

David Mills

Resumen

Las raíces de la desigualdad en el sistema global de comunicación científica pueden rastrearse a las secuelas de la II Guerra Mundial. El financiamiento del gobierno de EE. UU. a la investigación básica generó un diluvio de papers científicos, abriendo oportunidades para los editores comerciales. Nuevas herramientas para manejar la información fueron creadas, incluyendo el primer índice de citación científica. Las infraestructuras de la edición comercial se convirtieron en la base para la globalización de la educación superior e investigación. Un futuro más equitativo depende de un modelo diferente de propiedad y control.

Hoy, la mayor parte de la comunicación científica es medida por las infraestructuras de datos y edición, propiedad de editores comerciales y compañías de análisis de datos. ¿Por qué es un problema para las universidades de todo el mundo? Porque los gobiernos y el financiamiento de la investigación pagan por las suscripciones a las revistas académicas, servicios de datos, y cargos de procesamiento de los autores, y estos costos siguen creciendo. Para entender el rol que las universidades han tenido en dar forma a este sistema, uno debe volver a las ambiciones empresarias de Robert Maxwell y Eugene Garfield. Los dos establecieron empresas a principios de los 50s que reformularon la publicación académica y la circulación del conocimiento científico. A pesar de ser rivales de negocios, sus fortunas estaban entrelazadas.

El final de la II Guerra Mundial fue testigo de un incremento en el financiamiento gubernamental para la investigación. Maxwell, un refugiado de guerra de Checoslovaquia luchó en el ejército británico y luego fue empleado como oficial de inteligencia militar en Berlín. Aprovechando su capacidad para los negocios, ayudó a relanzar la editorial alemana Springer, enviando varias revistas a Gran Bretaña a escondidas. En 1951, compró los derechos de distribución en Reino Unido de seis revistas y dos series de libros de texto, marcando el lanzamiento de Pergamon Press. En una década, Pergamon distribuía 59 revistas científicas y se expandía rápidamente. Buscando a científicos de perfiles destacados y ganándose su confianza. Maxwell los ayudaba a lanzar prestigiosas revistas en campos emergente de estudio. Cuando la empresa empezó a crecer al doble cada pocos años, Maxwell se dio cuenta del buen negocio que podía ser la publicación científica, y que parecía no haber límites para las posibilidades de expansión. Mientras algunos se mostraban escépticos sobre la comercialización de la edición, los editores académicos de Maxwell aprovecharon la libertad editorial y la eficiencia técnica que prometía Pergamon, acelerando los ciclos de publicación, atrayendo cada vez más postulaciones y suscripciones. Eran cortejados con generosas tarifas editoriales, fiestas extravagantes y viáticos de viaje. A su vez, estos editores se mantuvieron leales a Maxwell y le ayudaron a regresar a Pergamon cinco años después de que perdiera el control en una batalla por la propiedad. Aunque la reputación de Maxwell luego se viera afectada por su uso fraudulento del fondo de pensiones del periódico The Mirror, Pergamon reescribió para siempre las reglas de la publicación científica, haciéndola un negocio rentable globalmente.

¿Qué diferencia puede hacer un índice?

La rápida expansión del conocimiento científico, llevada en parte por las ambiciones comerciales de Pergamon y Elsevier, creó un nuevo problema: administrar el consiguiente incremento en el flujo de la información. A Eugene Garfield, autodenominado “científico de la información” se le ocurrieron soluciones influyentes. Su primera solución se llamó Current Contents, un servicio de suscripción basado en fotocopiar y recopilar las páginas de contenido de las revistas científicas, ayudando a la gente a estar al día con las investigaciones más recientes en su área. Su éxito comercial lo llevó a establecer su “Instituto para la Investigación Científica” (IIC). Financiado de la Fuerza Área de Estados Unidos, en 1963 lanzó el primer Índice de Citaciones Científicas (SCI) una base de datos de todas citas de 560 de las que él definió como las revistas científicas más importantes “centrales”. 70% de estas revistas se publicaban en Estados Unidos o Reino Unido, y casi todos los demás eran europeos. Era una visión centrada en EE. UU de la publicación científica, dominada por los editores comerciales y sus ingresos via suscripción. Sólo 7% de las revistas indexadas fueron publicadas en Alemania, a pesar de su dominio científico antes de la Guerra. No se indexó ninguna revista africana, y sólo dos de China. El índice creció rápidamente. Para 1968 cubría 2000 revistas, un número que se dobló de nuevo en 1979, pero la geografía académica de una economía de publicación euro-estadounidense se mantuvo incrustada en el índice.

Hoy, la mayor parte de la comunicación científica es medida por las infraestructuras de datos y edición, propiedad de editores comerciales y compañías de análisis de datos.

El índice empezó a definir el conocimiento académico “prestigioso”. La inclusión importaba, y los editores comerciales estaban mejor ubicados para cumplir con las barreras técnicas y pagar las tarifas de suscripción requeridas. Como Maxwell, Garfield tenía habilidades para las relaciones públicas y el marketing, promoviendo las ventas de SCI y otros servicios del IIC en el mundo, incluyendo a la Unión Soviética. Intentos por cuestionar la cobertura del índice, como la evidencia estadística de la discriminación de SCI contra las revistas del “Tercer Mundo” llevó a fuertes respuestas por parte de Garfield.

Como predijo Robert Merton, las medidas del índice se convirtieron en metas. Las universidades, académicos y editores empezaron a utilizar el índice para competir. Los datos de las citas permitían que los usuarios rankearan a investigadores en base a sus citas y a las revistas por su “factor de impacto”. Garfield había creado las herramientas del juego académico y el desempeño institucional.

Por muchos años el índice fue subsidiado con los ingresos de Current Contents. Un obituario describió a Garfield, quien murió en 2017, un “visionario” más que un “contador”. Con la digitalización, su potencial comercial completo fue alcanzado. Los primeros rankings globales de universidades a principios de los 2000s usaron los datos de citas de SCI para evaluar a los académicos. Cada vez más, los metadatos de las revistas (como las citas) son una fuente de ingresos para compañías como Elsevier, que estableció un índice rival (Scopus) en 2004. En 2011, Thompson vendió el negocio original de Garfield por USD 3.5 millardos a Clarivate.

¿Qué depara el futuro?

70 años después de que Maxwell fundara Pergamon, la publicación de revistas académicas se ha convertido en una industria global rentable. Cada vez más, los análisis de datos son más rentables que la publicación de revistas. Hoy, la reputación académica y el estatus se mide por los rankings de revistas, “factores de impacto” y “índices-h”. El poder de los índices de citas ha sido amplificado por digitalización e inversión financiera, inevitablemente priorizando las redes académicas Euro-estadounidenses y los intereses comerciales.

A pesar de los llamados a decolonizar el acceso abierto y promover lo que los editores independientes llaman bibliodiversidad, los dos índices comerciales de citas tienen una larga sombra sobre la edición académica en el Sur Global. Las revistas no anglófonas o regionales se vuelven invisibles a través de la exclusión de estos índices, reforzando la estratificación de las geografías académicas y socavando los ecosistemas regionales de conocimientos largamente establecidos. Las revistas no indexadas se enfrentan a constantes preguntas sobre su legitimidad a través de la mayor parte del mundo anglófono.

Los abogados europeos del acceso abierto “diamante” imaginan un sistema de investigación global más equitativo, construido sobre estructuras de publicación propiedad de la comunidad y estándares técnicos. Aun así, un sistema “diamante” de libre acceso que sea gratis para los autores y lectores necesita una inversión significativa y apoyo. Para que esta visión viaje más allá de las bien financiadas universidades europeas, los gobiernos y los sistemas de educación superior en todo el mundo necesitarán financiar las infraestructuras de investigación necesarias. Hay mucho que hacer para deshacer el mundo creado por Maxwell y Garfield. ▲

David Mills es profesor asociado en el Departamento de Educación, Universidad de Oxford, Reino Unido. Es director adjunto del Centro para la Educación Superior Global de Oxford (CESG). E-mail: david.mills@education.ox.ac.uk.

Este artículo es una versión editada de un discurso de apertura, presentado en la Conferencia del Centro de Educación Superior Global en 2023. Un paper más largo sobre este mismo tema está disponible en el sitio de CESG.

El uso de la raza en las admisiones en Estados Unidos no se ha acabado, a menos que lo dejemos terminar

Raquel Muñiz y Andrés Castro Samayoa

Resumen

Después de *Estudiantes por Admisiones Justas v. Harvard* (2023), la gente probablemente pensará que la raza desaparecerá del proceso de admisión universitaria. Esta interpretación es un error de comprensión sobre la nueva realidad legal en Estados Unidos. Ofrecemos dos fuentes de esperanza que delinean el camino a seguir para los líderes en educación, padres y estudiantes.

La gente dentro y fuera de Estados Unidos puede pensar que la raza ha desaparecido de los procesos de admisión en colleges y universidades. Tanto los rectores universitarios, titulares noticiosos y los intelectuales públicos han enmarcado el dictamen de que las políticas de admisión en la Universidad de Harvard y la Universidad de Carolina del Norte violan los principios de la 14ª Enmienda, como la (no sorprendente) muerte de las políticas de acción afirmativa en las manos de una Corte Suprema de los Estados Unidos que se inclina al conservadurismo.

Contexto histórico y nacional

Crear que la raza de un postulante ya no puede ser parte del proceso de admisiones universitarias es una interpretación errónea de la nueva realidad legal en Estados Unidos. Además, es un error al entender la práctica de políticas de admisión conscientes de la raza, originalmente un remedio deliberado para abordar décadas de discriminación racial. El uso de la raza en las admisiones universitarias apareció en la educación superior estadounidense con la promesa del precedente de la Corte Suprema estadounidense en su decisión emblemática de 1954 en *Brown v. Junta Educativa*. El caso afirmó que las escuelas segregadas racialmente eran inherentemente desiguales y violaban la protección igualitaria en la 14ª enmienda de la Constitución de los Estados Unidos.

Los esfuerzos por integrar racialmente las escuelas fueron erosionados mediante casos posteriores que quitaban el impulso original y el espíritu de *Brown v. Junta Educativa*, relegando el uso de la raza en las admisiones universitarias a una estrecha ventana, sólo utilizada para avanzar con grandes nociones de diversidad, exigiendo a instituciones el apuntar a abordajes “neutrales racialmente”, y dejando a las mujeres blancas como las mayores beneficiarias de las políticas de acción afirmativa. A pesar de esta erosión, los académicos han descubierto que el uso intencional de la raza en las admisiones es el método más efectivo para avanzar en la diversidad racial en las admisiones universitarias, y que otros esfuerzos, como las loterías o sustituir el uso de la raza con estatus socioeconómico, no son tan efectivos.

Sin embargo, los activistas conservadores que celebraron el reciente dictamen de la Corte Suprema de Estados Unidos se confían en la comprensión superficial del público sobre las admisiones que tienen en cuenta la raza específicamente (y las políticas de acción afirmativa en general) para extender la idea errónea de que usar la raza en las admisiones es ahora completamente inconstitucional. Este abordaje busca también instigar un efecto dominó peligroso en una serie de actividades educativas más allá de las admisiones universitarias selectivas, que empezaron poco después del establecimiento de la decisión de la corte, como la guía del Fiscal General de Missouri para que las instituciones públicas de ese estado “abandonen de inmediato su práctica de utilizar estándares basados en la raza para tomar decisiones sobre cosas como la admisión, becas, programas y empleos.”

Proclamaciones de que “la acción afirmativa se acabó” en Estados Unidos revelan la realidad de que hay, de hecho, caminos que aseguran que las identidades raciales de los estudiantes no serán borradas de los procesos de admisión universitaria, ni de los esfuerzos más amplios de las instituciones para lograr igualdad racial y diversidad en Estados Unidos.

Ofrecemos dos fuentes de esperanza que bosquejan el camino a seguir para los líderes educativos, padres y estudiantes para entender mejor las nuevas reglas del juego establecidas por la decisión de la corte.

La opinión de la Corte es limitada

Una interpretación expansiva y garantizada de la decisión de la corte es que la decisión misma es limitada en su alcance. Desde el principio, la corte enmarca el problema

En educación como en otras áreas, Estados Unidos y China hoy parecen privilegiar los intereses propios sobre preocupaciones compartidas.

ante sí como uno que sólo tiene que ver con las admisiones, confiando de manera excesiva en el uso de la palabra postulante a lo largo de su opinión y discutiendo repetidamente la visión de la corte de que las admisiones universitarias son suma-cero. La opinión mayoritaria está enfocada en este estrecho problema en general y se desvía sólo para informar este mismo problema sobre las admisiones.

Esto deja abierta la puerta para que las instituciones de educación superior se vean menos directamente afectadas por esta decisión sobre otras políticas que dependen de la raza en la educación superior. Esfuerzos como el programas de reclutamiento dirigidos para incrementar la diversidad racial en el fondo de candidatos y otras intervenciones programáticas que apoyan a estudiantes de color durante sus años universitarios no se ven afectadas. Sin embargo, estos otros esfuerzos requerirán que las instituciones dediquen y gasten recursos significativos.

La raza puede aún ser considerada en las admisiones

La corte explícitamente señala que “nada prohíbe a las universidades una discusión del postulante sobre cómo la raza ha afectado su vida, siempre y cuando la discusión esté concretamente atada a una cualidad de su personalidad o habilidad única que ese postulante específico pueda contribuir a la universidad”. Esto quiere decir que las instituciones de educación superior pueden seguir considerando la raza en las postulaciones en situaciones específicas, cuando la raza es discutida entre otros factores que “ignoran la raza” que son (paradójicamente) formados por la raza del postulante. Como la corte señala, esto puede incluir a un postulante describiendo cómo la discriminación racial les ha llevado a desarrollar coraje y determinación, o cómo la cultura o tradición de un postulante lo ha llevado a desarrollar habilidades de liderazgo. En otras palabras, las instituciones pueden seguir considerando la raza siempre y cuando esta consideración esté atada a algún rasgo “independiente de la raza” (aunque informado por esta). Lo que la corte prohíbe es el uso evidente de la raza.

Terroríficos efectos secundarios

Hay, sin embargo, efectos secundarios de esta decisión que contradicen los esfuerzos por avanzar la diversidad racial en este nuevo paisaje legal. La desinformación sobre la decisión y su alcance ha empezado a abundar y puede llevar a confusión sobre qué se permite y qué se prohíbe en la ley. Más generalmente, la investigación ha mostrado que las leyes pueden tener un efecto terrorífico tal que los líderes educacionales que perciban un ambiente legal hostil podrían autocensurarse para evitar una demanda o una represalia, incluso cuando la ley les permite actuar de maneras que apoyen la igualdad.

Más aún, es importante contextualizar la decisión dentro de un contexto sociopolítico más amplio. Los derechos educacionales en Estados Unidos y alrededor del mundo siguen siendo politizados y eliminados a través de las cortes o las leyes. Los movimientos conservadores hostiles seguirán buscando medidas regresivas y deshaciendo el progreso para los estudiantes marginalizados por su raza. Las políticas de educación superior que consideren la raza probablemente se enfrentarán a represalias.

Conclusiones

Aunque la Corte Suprema estadounidense sigue atravesando un camino peligroso que facilita el futuro desmantelamiento de los derechos para personas que han sido históricamente oprimidas, de la misma forma (y representando al movimiento conservador contemporáneo), el Juez Supremo Roberts y su opinión mayoritaria cooptan el lenguaje de los derechos civiles que alguna vez se utilizó para abogar por los derechos de personas negras y otras comunidades históricamente oprimidas para deshacer esos mismos derechos. La opinión mayoritaria de la corte erróneamente entroniza el “ignorar la raza” bajo la lógica de la protección igualitaria de la ley. Estas interpretaciones seguirán amenazando los temas de igualdad bajo la ley en casos futuros.

No hay nada que celebrar en una decisión equivocada que, como señala la Jueza Sonia Sotomayor en su desención, “está basada en la ilusión de que la desigualdad racial era un problema de otra generación”. La rigurosa evidencia empírica citada en las opiniones disidentes de los tres jueces liberales de la corte inequívocamente señala que la desigualdad racial continuará penando a la nación. Sin embargo, nuestro entendimiento colectivo de las opciones disponibles para responder a la eliminación del progreso es vital si no queremos sucumbir a la seducción de la desesperanza mientras avanzamos en el largo camino a la justicia racial. ▲

Raquel Muñoz, JD, PhD, es profesora asistente en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano de Boston College y (por cortesía) la Escuela de Leyes, Estados Unidos. E-mail: munizcas@bc.edu.

Andrés Castro Samayoa, PhD, es profesor asociado en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano de Boston College, Estados Unidos. E-mail: castroar@bc.edu.

Francia: Igualdad de oportunidades vs. Selectividad

Andrée Sursock

Resumen

El procedimiento centralizado de acceso a la educación superior en Francia fue reformado en 2028. Parcoursup reemplazó un proceso que fue criticado por asignar a los estudiantes a instituciones de educación superior de manera aleatoria. Ya que Parcoursup ofrece más información para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones que el sistema anterior, había esperanza de que fuera aceptado más fácilmente. Tan pronto como se lanzó, sin embargo, fue criticado por organizar un proceso de selección disfrazado, y estudios han trazado su impacto negativo en las poblaciones marginalizadas.

Igualdad de oportunidades vs. Meritocracia

Hay un fuerte consenso en Francia sobre proveer igualdad de oportunidades (*égalité des chances*) y por tanto abrir el acceso a la educación superior. Sin embargo, este consenso descansa incómodamente con el concepto de “mérito republicano”, que está consagrado en los exámenes competitivos rankeados (*concours*) que Napoleón introdujo para las *grandes écoles*, y que resultó en la reproducción social.

Esto ha producido un sistema con dos caminos: el acceso abierto a la educación superior para todos quienes obtienen el *baccalauréat* (diploma de educación secundaria), aunque con algunas excepciones importantes como el acceso selectivo a un número creciente de programas de estudio universitarios, las *grandes écoles* y segmentos de un creciente sector privado.

El consenso social sobre la igualdad también está en conflicto con las estrategias individuales. Muchas familias francesas favorecen la selectividad, aunque la definen de manera diferente según su nivel de educación y su estatus socioeconómico. La selectividad para los hijos de la burguesía, los profesores de escuelas, y académicos (todos quienes entienden cómo navegar los arcanos sistemas de secundaria y la educación superior) significa apuntar en primera instancia a las *grandes écoles* y en segundo lugar a los caminos universitarios más selectivos. La selectividad para familias marginalizadas y con menos recursos significa apuntar a la seguridad percibida en el sector privado, que se presenta como proveyendo un ambiente con más apoyo y más íntimo que en las grandes universidades.

¿Cómo les ha ido a los estudiantes de trasfondos marginalizados con el Parcoursup?

En Francia, los temas de igualdad se definen estrechamente como determinados por el trasfondo socioeconómico. Es ilegal considerar la etnia, raza o religión, y hay poco apoyo formal para grupos mal representados en las escuelas secundarias, además de los estudiantes con discapacidades. El sistema intenta corregir la desigualdad insertando más recursos para las escuelas en áreas marginalizadas, sin enfocarse en apoyar categorías especiales de estudiantes, de nuevo exceptuando a aquellos con discapacidades.

El financiamiento no es un tema de discriminación. El costo de la educación pública es generalmente bajo, y becas basadas en la necesidad están ampliamente disponibles. El número de estudiantes que experimentan dificultades financieras es bajo en comparación con otros países europeos, menos de 19%, de acuerdo con Eurostudent VII 2018–2021, aunque se reporta que el número ha crecido desde la inflación producida por la COVID-19.

A pesar de su tradición cultural y política de igualdad y solidaridad, Francia está calificada como uno de los países más desiguales entre los miembros de la OCDE. Eurostudent señala que la mayoría de los estudiantes tienen padres con educación terciaria, y que, preocupantemente, el porcentaje de aquellos con padres sin educación terciaria está disminuyendo.

La desigualdad se refleja en el acceso desigual y el éxito. Las mujeres y los estudiantes cuyos padres no asistieron a la educación terciaria tienden a expresar baja autoestima, lo que influye en cómo eligen sus programas de estudio. Esto lleva a desequilibrios de género y sociales, especialmente en las *grandes écoles*. Se sabe que las *grandes écoles* deben ofrecer acceso equitativo a los estudiantes de grupos marginalizados. Lo hacen a través de variados mecanismos, como preparar a estudiantes seleccionados en escuelas ubicadas en barrios pobres para postular a estas instituciones o tener un sistema de admisión diferente para esos estudiantes. Sin embargo, el número de estudiantes afectados por estas iniciativas sigue siendo pequeño.

Históricamente, una parte significativa de los estudiantes que entran por los sistemas de acceso abierto a la universidad no terminan su primer año. Esto incluye principalmente a quienes tienen el diploma *baccalauréat* técnico, que atrae a un número significativo de estudiantes de trasfondos marginalizados. Este sistema no está pensado para llevar a estudios de nivel universitario, pero no impide que los alumnos se inscriben.

El financiamiento no es un tema de discriminación. El costo de la educación pública es generalmente bajo, y becas basadas en la necesidad están ampliamente disponibles.

Parcoursup: un disputado sistema centralizado de selección

El Parcoursup usa un algoritmo que fue criticado por hacer popular un sistema de selección opaco en un contexto en que cualquiera con un *baccalauréat* supuestamente puede ser aceptado en cualquier universidad. Los ánimos se calentaron. Un movimiento para cerrar universidades se extendió a principios de 2018 después de que vigilantes encapuchados atacó a un grupo de 50 estudiantes que protestaban contra Parcoursup. Por suerte, el verano llegó y el ambiente se calmó.

Sin embargo, Parcoursup sigue siendo un objeto de controversias. Aunque ha habido un esfuerzo genuino para explicar el proceso de selección y para hacer que el sistema sea más transparente, el debate público se ha desplazado de la selectividad del proceso a la ansiedad que genera y si todas las familias y estudiantes están igualmente equipados para lidiar completamente con él.

Parcoursup: un proceso complejo

No hay duda de que el proceso es complejo y que a los estudiantes se les deja manejarlo por su cuenta si su familia no puede ayudarlos. Esto es un problema ya que la mayoría de los estudiantes franceses pasan por el Parcoursup cuando tienen 17 años. un estudio reciente señaló que aquellos provenientes de trasfondos marginalizados tienen comparativamente más posibilidades de estar solos y tener poco acceso a información independiente de antemano.

Sin consejos y apoyo, el proceso de postulación puede ser muy complicado. En 2023, Parcoursup incluyó una impresionante lista de 21.000 programas de estudio de pregrado. Es posible postular a hasta 20 programas de estudio y los postulantes deben completar un archivo separado para cada uno de ellos.

El proceso, sin embargo, busca balancear el proceso de postulación con equidad. La selección final se hace en cada institución de educación superior. En las universidades, los estudiantes son seleccionados por los académicos responsables de cada programa, a quienes se les pide aceptar a una proporción específica de estudiantes con becas basadas en sus necesidades.

Stress y percepción de injusticia

El Parcoursup está bajo constante escrutinio mediático. El número de estudiantes que han recibido una oferta y aquellos que siguen esperando se rastrea cada año, y los numerosos artículos sobre Parcoursup alimentan la percepción de que, a pesar de las mejoras implementadas desde sus inicios, el procedimiento sigue sin ser completamente satisfactorio.

Muchos estudiantes consideran el proceso estresante y algo injusto. Esta percepción es más probable que sea expresada por estudiantes de trasfondos desaventajados. La percepción de justicia está vinculada a las decisiones que toman los estudiantes. Se les aconseja mezclar opciones seguras y arriesgadas. Los mejores estudiantes (a menudo de trasfondos más privilegiados) tienen más posibilidades de ser ayudados por sus padres y elegir menos opciones y más seguras. Por tanto, es menos probable que consideren el proceso estresante o injusto.

A pesar de estos problemas, Parcoursup creó una pequeña revolución: las universidades ahora pueden seleccionar de la misma manera que las grandes écoles han hecho durante años. El constante escrutinio de Parcoursup y el consenso sobre proveer égalité des chances, sin embargo, asegura que la igualdad de oportunidades (incluso si no es una realidad aún) sigue estando al frente del debate público. ▲

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

Las complejidades de las admisiones con criterios raciales en las universidades sudafricanas

Chika Sehoole, Kolawole Samuel Adeyemo y Rakgadi Phatlane

Resumen

La raza ha sido un aspecto clave de las admisiones en las universidades sudafricanas en los últimos 30 años. La política de admisiones acuñada en torno a la acción afirmativa ha recibido críticas contradictorias en la literatura académica. Algunos académicos argumentan que la política de acción afirmativa promueve principalmente los intereses de los estudiantes negros, desafía la autonomía universitaria, compromete la calidad y recrea una nueva forma de discriminación racial. Algunas de las perspectivas ven la admisión de “Negros” como comprometedor de la calidad y que baja los estándares. Este paper analiza las diferentes perspectivas sobre las políticas de admisión en base a la raza en las universidades sudafricanas y los resultados de su implementación. Argumenta un abordaje matizado de las políticas de admisión más allá de la raza, y aboga para que otras características marginalizadas sean consideradas más allá de la raza.

La raza ha sido durante años una parte clave del sistema de admisión a las universidades sudafricanas. Bajo el apartheid, las universidades utilizaban políticas de admisión basadas en la raza para excluir a la mayoría de los estudiantes negros del acceso a la educación superior en general, y de universidades bien financiadas e históricamente blancas en particular. Siguiendo la constitución, que abogaba por “discriminación positiva” o acción afirmativa, las universidades en la era postapartheid han desarrollado políticas de inclusión basadas en la raza que apuntan a abordar estas desigualdades. El gobierno estableció metas para el número de estudiantes negros que debían ser admitidos, lo que, al hacerse, de-racializó y diversificó la demografía de sus estudiantes. La implementación de estas políticas no ha estado exenta de desafíos. Estaban aquellos que argumentaba que las políticas de admisión basadas en la raza bajarían los estándares y abogaban por políticas de admisión basadas en el mérito. Por otro lado, algunos han argumentado que a menos que se establezcan cuotas y metas basadas en la raza, las universidades seguirían sin ser cambiadas ni transformadas. Este artículo provee un análisis de estas perspectivas opuestas.

El caso a favor de las políticas de admisión basadas en la raza

Aquellos que apoyan las políticas de admisión basadas en la raza invocan la constitución, que indica la necesidad de acciones radicales en el contexto de “discriminación racial informal firmemente enraizada”. Cuando Sudáfrica consiguió su libertad en 1994, heredó un sistema de educación superior altamente fragmentado, desigual y dividido racialmente, con una tasa de participación (es decir, el número total de alumnos matriculados dividido por la población total entre 18-24 años) de 17%. Las desigualdades del sistema encontraron su expresión en las tasas de participación por grupos raciales: sólo un 9% de los estudiantes era negro, a pesar de que los sudafricanos negros constituyen un 80% de la población del país. Estudiantes “de color” (definidos como personas de raza mestiza o mezclada en Sudáfrica. N. de la T.) representaban un 13%, y los estudiantes indios representaban un 40% de todos los estudiantes, mientras que la mayoría de los estudiantes (70%) eran blancos (a pesar de constituir sólo un 10% del país). La nueva organización decidió que la única manera de abordar estas desigualdades era usar políticas de admisión basadas en la raza para que aquellos que cumplieran con los requerimientos académicos para entrar a la universidad. En muchas universidades históricamente blancas, las metas de admisión para cada grupo racial en algunos programas de estudio fueron establecidas para proveer acceso y mejorar la participación en programas de los que otros grupos raciales eran previamente excluidos. Este sistema fue visto por los oponentes de las políticas de admisión basadas en la raza como injusto. Ellos argumentos que llevaría al declive en la calidad y los estándares.

El caso a favor de las políticas basadas en el mérito para preservar la calidad y la autonomía

Los argumentos a favor de las políticas de admisión basadas en el mérito con un énfasis particular en la calidad, la autonomía universitaria y la no-interferencia en los asuntos universitarios aparecieron. En otras palabras, las universidades tienen la obligación moral de admitir sólo a estudiantes calificados sin importar su raza. Algunas de las universidades históricamente blancas han experimentado presión para continuar o discontinuar políticas de admisión basadas en la raza. Estas universidades atraen a los mejores estudiantes en el país por su reputación, y por tanto deberían eliminar la raza como un criterio en favor del desempeño académico. Hay una visión de que la única forma de transformar estas universidades es remover las barreras de la raza creadas por el apartheid. Por el contrario, también se teme que algunas universidades no se transformarán a menos que se juegue con la carta de la raza. Los argumentos en pugna ponen en duda la autonomía universitaria y sus políticas internas sobre calidad

Aquellos que apoyan las políticas de admisión basadas en la raza invocan la constitución, que indica la necesidad de acciones radicales en el contexto de “discriminación racial informal firmemente enraizada”.

y admisión. Mientras algunas universidades declaran haberse transformado, para algunas de ellas no hay evidencia de la política de admisión en base a la raza sea efectiva.

El caso a favor de abolir la admisión de políticas de admisión en base a la raza en favor de su estatus económico o desventajas

La Comisión Investigadora de la Universidad de Cape Town recomendó una política de admisión revisada utilizando criterios alternativos de desventaja. Esto debería incluir una combinación de desempeño académico y desventajas ponderadas como a qué escuela asistieron, los niveles de educación de sus padres y abuelos, etc., pero no la raza.

Esta alternativa parece haber marcado un cambio en el debate sobre las admisiones, que avanzó más allá de la raza. La raza como categoría para definir las reparaciones se ha vuelto menos útil con el crecimiento de la clase media negra desde 1994. Este grupo gana buenos salarios y puede permitirse enviar a sus hijos a buenas escuelas, y por tanto, no pueden ser considerados como candidatos para las políticas de reparación.

Esta mirada también se expresa en los criterios de elegibilidad para el Sistema de Ayuda Financiera para Estudiantes, auspiciado por el gobierno, donde (además de los criterios académicos), no se usa la raza, sino el criterio financiero, apuntando a estudiantes que vienen de hogares con ingresos de hasta 350.000 rands sudafricanos al año (aproximadamente USD 1.842). Aquellos que vienen de hogares que reciben fondos de seguridad social del gobierno automáticamente califican para financiamiento.

Acceso versus éxito

La duda es si las políticas de admisión basadas en la raza se han traducido hacia el éxito de los beneficiarios de estas políticas. Las estadísticas muestran una imagen sombría que demuestra que el acceso no necesariamente implica el éxito. Los estudios conducidos en las últimas dos décadas muestran que menos de un tercio de los estudiantes completan sus programas en el tiempo establecido, mientras que sólo uno cada tres alumnos se gradúan en cuatro años. La investigación también muestra una tasa de deserción de 52%, lo que socaba las victorias en el acceso de Sudáfrica postapartheid. La tasa de graduación de Sudáfrica es 15%, entre las más bajas del mundo. Motivos financieros, el bajo nivel de los estudiantes que entran, pobre apoyo académico y la presión por proveer a sus familias de apoyo financiero son algunas de las razones de deserción en las universidades.

La necesidad de transformar las políticas de admisión

Hay una preocupación sobre la necesidad de cambiar las políticas de admisión basadas en la raza. Los cambios recientes en la población estudiantil (los africanos negros constituían un 79.5% de la población estudiantil de 1,068 millones en 2021) representan un buen cambio, pero a largo plazo pueden excluir a otros grupos de la población. La literatura sugiere que las políticas de acción afirmativa devalúan la habilidad de los excelentes alumnos negros para competir justamente. Aparentemente, la mayoría de ellos experimentó disonancia cognitiva tras lograr el acceso a la universidad en base a su raza. Los grupos “desventajados” se sienten empoderados y querrían competir sin el factor de la raza. Esta posición aparece con fuerza en temas donde los estudiantes negros se destacan, y su desempeño no se juzga por el mérito, sino que se atribuye a la acción afirmativa. Hay preocupación sobre si la acción afirmativa está tratando a estudiantes blancos desventajados y les da a aventajados estudiantes negros ricos preferencia incluso después de beneficiarse de las oportunidades económicas en los últimos 30 años. En este sentido, hay una necesidad de desarrollar políticas que miren más allá de la raza como criterio para admisiones.

Conclusión

La discusión destaca la necesidad de un abordaje balanceado para las políticas de admisión a las universidades dependiendo del país. En Sudáfrica, la raza continúa impactando las admisiones en las universidades, sin embargo, puede ser balanceada con otros factores de desventaja para tener un abordaje matizado en el desarrollo y aplicación de políticas de admisión en las universidades. El uso de las políticas de admisión basadas en la raza para las futuras exigencias de las reparaciones, la calidad y sustentabilidad de la educación superior siguen siendo cuestionadas. ▲

Chika Sehoole es profesor de educación superior y decano de la facultad de educación en la Universidad de Pretoria, Sudáfrica. E-mail: chika.sehoole@up.ac.za.

Samuel Kolawole Adeyemo es profesor asociado en el departamento de estudios de administración y políticas de educación, Universidad de Pretoria, Sudáfrica. E-mail: Samuel.adeyemo@up.ac.za.

Rakgadi Phatlane es administrado de facultad en la Universidad de Pretoria, Sudáfrica. E-mail: Rakgadi.Phatlane@up.ac.za.

Acción afirmativa en la educación superior en India

Emon Nandi y Binay K. Pathak

Resumen

En India, la política de acción afirmativa es comúnmente conocida como la política de reservas, que aplica a la legislatura, educación y empleo. La política de reserva intenta mitigar el impacto negativo de la privación histórica enfrentada por las clases marginalizadas en lo social y lo económico. Aunque ha ayudado a algunos de los grupos a mejorar sus condiciones económicas al asegurar igualdad de oportunidades en la educación superior, parece quedarse corta en términos de su impacto sobre la integración social.

Recientemente, el 19 de septiembre de 2023, la India aprobó una ley histórica que reserva 33% de los asientos en el parlamento para mujeres. El tipo de política de acción afirmativa que se conoce comúnmente en la India como política de reserva. Además de las legislaturas, también se aplica a la educación y al empleo. La política de reserva intenta mitigar el impacto adverso de la privación y la opresión enfrentadas por las clases marginadas socialmente en India. La política principalmente cubre a los grupos marginalizados reconocidos oficialmente, es decir, castas programadas (CP), tribus programadas (TP), otras castas marginalizadas (OCM) y secciones económicamente débiles (SED). Actualmente, 27% de los escaños están reservados para OCM, 15% para CP, 7.5% para TP, 10% para SED y 4% para personas con discapacidades establecidas. En India, la política de reservas ha estado al centro de los debates en los círculos sociopolíticos y judiciales desde su introducción. Aquí discutimos temas emergentes alrededor de la política de reservas, enfocándose en el sector de educación superior.

Impacto de la política de reservas en la educación superior

Debido a los cupos limitados en las instituciones de elite de educación superior, la política de reserva en la educación superior siempre ha sido un tema controvertido. Los debates han tomado un giro más crítico con la introducción de las reservas para otras OCM en la educación superior en 2006.

Gracias a la política de reserva, la representación de los estudiantes de comunidades desventajadas en la educación superior India ha mejorado en el tiempo. De acuerdo con el Estudio de Toda India de Educación Superior de 2020-2021, las tasas netas de matrícula (TNM) para CP y TP han crecido en un 28% y un 47% respectivamente en comparación con 2014-2015. El incremento general de los estudiantes de OCM es de 31.67%.

En el caso de los académicos de educación superior, la situación está ligeramente inclinada a favor de los grupos privilegiados. El porcentaje de profesores de CP es sólo un 9%, mientras que es sólo 2.5% para las comunidades de TP. La representación de profesores de OCM es relativamente alta en las universidades indias (alrededor del 32%). A nivel administrativo, hay una notoria subrepresentación de vicerrectores y secretarías de comunidades marginalizadas. En agosto de 2022, de 45 vicerrectores en las universidades centrales, sólo dos pertenecían a clases socialmente marginadas.

Temas emergentes

Exploremos los temas emergentes uno a uno.

Instituciones públicas vs. Privadas

En India, las instituciones de educación superior financiadas públicamente deben regirse por la política de reservas. No hay una obligación para que las instituciones privadas que no reciben financiamiento sigan las directrices de las reservas. Sin embargo, con el creciente número de instituciones privadas de educación superior que no reciben financiamiento gubernamental, una gran mayoría de estudiantes matriculados ahí no cae bajo la protección de esta reserva. Ha habido algunos intentos por parte de quienes hacen las políticas públicas, pero fracasaron. Se ha reportado que un grupo de instituciones de educación privadas líderes se han resistido a esto. Sienten que restricciones regulatorias podrían presentar desafíos para la sostenibilidad financiera para ellos. En lugar de pedirle a las instituciones privadas sin financiamiento que implementen la política de reservas, el grupo argumentó en favor de ofrecer becas y pasantías a aquellos quienes las necesiten. La reciente decisión de invitar a campus sede internacionales a la India puede añadir combustible a este desafío regulatorio.

Falta de integración social en los Institutos de Educación Superior

Durante los últimos años, un creciente número de muertes de estudiantes y deserciones en instituciones de primer nivel han generado serias preguntas sobre las limitaciones de la política de reserva en las instituciones de educación superior. En 2014-2015, de 122 estudiantes que murieron por suicidio en las instituciones de elite de India, 24 fueron de comunidades de TP, 41 de OCM, y tres de comunidades de CP. Esto apunta a la falta de integración de los grupos marginalizados dentro del cuerpo estudiantil en

las instituciones de educación superior. La Comisión de Becas Universitarias estableció directrices para establecer centros de igualdad de oportunidades en instituciones de educación superior para implementar efectivamente las políticas de reserva. Incluso entonces, fracasó en crear un espacio seguro para los estudiantes marginados socialmente en estas instituciones. La falta de sensibilidad entre los grupos no reservados en las instituciones indias es una de las razones principales para esta terrible situación.

Diversidad dentro de los grupos beneficiados

Aunque el acceso de los grupos marginalizados a la educación superior ha mejorado con los años, sigue habiendo grandes disparidades entre géneros, regiones y campos de estudio entre los estudiantes reservados. La proporción demográfica de OCM parece esconder la representación de las comunidades de CP y TP en las instituciones de educación superior en la India. Sin embargo, la situación es más compleja por el juego entre la marginalización social y económica. La parte con mejor situación económica entre OCM (conocidas como la “nata”) ha sido excluida de la política de reserva. Pero las comunidades de CP y TP no tienen estas exclusiones. Existe una demanda para introducir subcuotas bajo las cuotas de CP para prevenir la sobrerrepresentación de las comunidades de CP en la educación superior. El gobierno se encuentra actualmente revisando esta propuesta.

Federalismo y politización

En India, además del gobierno federal, los gobiernos provinciales también tienen el derecho a garantizar reservas para ciertos grupos menos privilegiados en base a sus respectivas condiciones demográficas. La reserva para GEM se deja a decisión de los gobiernos provinciales. Incluso después de la decisión de la corte suprema en un límite de 50% en reservas basadas en la casta, algunos grupos étnicos a menudo exigen reservas bajo la cuota de clases marginadas educacional y socialmente (CMES). Esto lleva a malestar social en varias provincias de la India. Sin embargo, cuando la cantidad de cupos reservados excede la cantidad de cupos abiertos o no reservados en instituciones educacionales, crea tensión involuntariamente en la sociedad y perturba la armonía social. Esto destruye el propósito de las reservas en la sociedad india.

Conclusiones

La política de reserva ha sido exitosa al infundir una sensación de inclusión entre los grupos marginalizados en la educación superior india, aunque puede verse limitada en términos de su impacto en la integración social. La política de reservas juega un rol crucial en las políticas electorales en India. Por tanto, visitar y reestructurar la política de reservas con el objetivo de asegurar su efectividad es un tema extremadamente sensible para los creadores de políticas públicas. Sin embargo, hay una necesidad para un análisis objetivo basado en las evidencias antes de exigir la continuidad de la política existente en su forma actual. Hay una creciente demanda de conducir un censo de castas en India, que proveería la base para nuevas revisiones en la política de reserva. Además, es necesario enfocarse en la integración y en crear un espacio democrático seguro dentro de las instituciones de educación superior para hacer la política más efectiva. Junto al estigma social, la obsesión con la meritocracia es otra razón que contribuye a la yuxtaposición de los “reservados” versus los “merecedores” en la educación superior. La política de reserva sin duda ha ayudado a una parte de los grupos marginalizados a mejorar sus condiciones económicas, pero siguen enfrentándose a la discriminación de las clases más altas de la sociedad india. ▲

La política de reservas juega un rol crucial en las políticas electorales en India.

Emon Nandi es profesor asistente en el Instituto Tata de Ciencias Sociales, Mumbai, India. E-mail: nandi.emon@gmail.com.

Binay K. Pathak es profesor asistente en la Escuela de Educación Indira Mahindra, Universidad de Mahindra, Hyderabad, India. E-mail: binaykumar pathak@gmail.com. Esta diáspora académica apoya la internalización de varias maneras.

Acciones afirmativas en la educación superior brasileña

Fernanda Leal

Resumen

Las universidades públicas brasileñas han sido predominantemente elitistas a lo largo de su existencia. La ley de cuotas, implementada en 2012 y actualmente bajo revisión, fue una de las iniciativas que desafiaba al sistema. Este artículo provee una visión general de los pasos iniciales y los desarrollos actuales en las acciones afirmativas en la educación superior brasileña, apuntando a algunos de los mayores desafíos y potenciales resultados de democratizar a la educación superior en un país con notorias asimetrías sociales.

Fue recién en los 2000s que las universidades públicas brasileñas empezaron a implementar políticas de acción afirmativa como una forma de democratizar la educación superior y entregar condiciones más igualitarias a grupos marginados socialmente. La ley 12.711 de 2012 fue un hito en este sentido. Esta ley prescribía nuevas reglas de admisión, definiendo que el 50% de todos los cupos de pregrado debía reservarse para estudiantes que hubiesen completado su educación secundaria en el sistema público, distribuidos entre familias con ingresos iguales o inferiores a 1.5 sueldos mínimos per cápita; y gente negra, mestiza e indígena. En 2016, también se incluyó a personas con discapacidades que calzaran con el perfil socioeconómico de bajos ingresos.

Esta y otras políticas relacionadas de acción afirmativa han jugado roles críticos en forzar al sistema público de educación superior brasileño a adaptar su estructura e incluso sus razones de ser. Entre 2012 y 2021, más de un millón de estudiantes de educación superior estaban cubiertos por la ley de cuotas. Y desde 2014, 60% de los estudiantes de pregrado en IES pública viene de escuelas públicas y 70% viene de familias con ingresos de hasta 1.5 sueldos mínimos per cápita. Sobre la composición racial, en 2019, los estudiantes negros o mestizos representaban alrededor de 50% de la población estudiantil.

Como resultado de un contexto político más abierto a las exigencias de las minorías, y las presiones activas de los movimientos sociales, en 2023, la ley de cuotas fue actualizada para incluir a las “quilombolas”, los resabios de comunidades de personas que escaparon de la esclavitud, y a reducir los ingresos familiares per cápita máximos para los candidatos. La nueva versión de la ley también prescribe nuevos parámetros para la inclusión de personas negras, mestizas, indígenas o discapacitadas en programas de postgrado e introduce ciclos anuales de monitoreo.

Esta actualización busca mitigar algunas falencias identificadas en los 10 años de existencia de la ley y promete seguir democratizando la educación superior pública en Brasil. Sin embargo, varios temas relacionados siguen sin ser abordados y desafían los propósitos de la reparación histórica, justicia social, y respeto a la diversidad, lo que forma la lógica detrás de las acciones afirmativas.

Desafíos y posibles resultados

La literatura es controvertida sobre los efectos de las políticas de acción afirmativa, lo que se amplifica con la insuficiencia del monitoreo de resultado. Veamos algunos de los desafíos relacionados.

Financiamiento público

Las IES públicas en Brasil son finanzas por la sociedad y este mismo hecho ha sido siempre objeto de intenso debate. Una de las críticas históricas sobre este tema se refiere al acceso históricamente restringido para ciertos grupos sociales. La idea de que todos pagan y sólo unos pocos disfrutan, especialmente en un país con notorias asimetrías sociales, siempre ha sido controvertida.

Debido a la acción afirmativa, el perfil general de la población estudiantil ha cambiado en los últimos años, y ahora representa de mejor manera la sociedad brasileña como es. Incluso aunque esto pudiera ser una razón para superar este entendimiento, la gratuidad de la educación superior pública en Brasil sigue sin ser interrogada generalmente, ahora con presiones incluso más fuertes por parte del mercado global y una mayor crítica desde las elites conservadoras. En este sentido, es importante recordar que las universidades públicas brasileñas fueron notoriamente deslegitimadas bajo el gobierno de Bolsonaro, llevando a una “cronología de tragedias”, como señalé yo misma con Marcelo Knobel en un artículo en IHE en 2021.

Retención estudiantil

Uno de los aspectos más desafiantes al admitir a estudiantes vulnerables en IES públicas es la (falta de) capacidad de retenerlos. Los estudiantes negros tienden a tener una alta tasa de deserción debido a la discontinuidad de los programas de apoyo gubernamental apuntados a mantenerlos dentro, además de enfrentar experiencias de racismo y exclusión.

Debido a la acción afirmativa, el perfil general de la población estudiantil ha cambiado en los últimos años, y ahora representa de mejor manera la sociedad brasileña como es.

Sobre el apoyo financiero, las universidades más prestigiosas siguen estando en las capitales, donde las becas entregadas a estudiantes vulnerables a menudo no son suficientes para sobrevivir. Sólo en 2023, después de 10 años, las becas fueron ajustadas. La necesidad de trabajar ha sido identificada como una de las razones para una pérdida de interés general en mantenerse en la universidad. Por ejemplo, el número de postulaciones al examen Emem (la principal puerta a las universidades federales) fue el segundo más bajo en 2022 desde 2005, con 3.4 millones de postulantes, en comparación con 8.7 millones en 2014.

Sobre el desempeño académico, los estudiantes admitidos bajo los programas de acción afirmativa a menudo enfrentan dificultades que resultan de un trasfondo académico bajo, exigiendo inversiones institucionales significativas para el monitoreo y la asistencia. En esencia, las acciones afirmativas no garantizan que todos los estudiantes alcanzarán un buen nivel de calidad académica.

Finalmente, hay una falta de preparación institucional para lidiar con grupos históricamente marginados. Reportes de segregación entre estudiantes de cuota y no sugieren la necesidad de inversión en crear conciencia entre la comunidad académica completa.

Inclusión y las controversias en torno a ella

Incluso a pesar de que las políticas de acción afirmativa han diversificado el cuerpo estudiantil en pregrado, no se puede decir lo mismo de los investigadores de postgrado o los académicos, ya sigue habiendo desigualdades sustantivas en términos de género, raza y origen geográfico.

Además, si el modelo académico y de producción de conocimiento sigue siendo a grandes rasgos hegemónico, es posible que una simple democratización en el acceso no provocará el cambio estructural requerido. Las universidades necesitan tomar la oportunidad de incluir a grupos socialmente marginados para cuestionar su propio rol en la perpetuación del colonialismo y el diálogo con la sociedad de manera menos jerárquica.

Internacionalización

Los estudios críticos sobre la internacionalización de la educación superior brasileña caracterizan el proceso de internacionalización como colonizado y colonizante, más competitivo que cooperativo, y ni apto para ni dirigido a las necesidades del Sur Global. Las universidades intentan lograr altos niveles de reconocimiento internacional y consideran la internacionalización desde la perspectiva de la ventaja competitiva individualizada.

La internacionalización sigue siendo elitista por naturaleza, y la mayoría de las oportunidades sólo están disponibles para una pequeña parte del cuerpo estudiantil. Las becas para la movilidad académica internacional a menudo imponen criterios que no son fácilmente cumplidos por aquellos que vienen de un trasfondo educacional más débil.

Recientemente parece haber cierto reconocimiento de la importancia de estrategias menos hegemónicas de internacionalización. Esto incluye el anuncio del programa Caminhos Amefricanos, que busca fortalecer una educación antirracista internacionalmente, y el relanzamiento del programa *Abdias Nascimento*, que busca ofrecer oportunidades a las minorías en centros de investigación de excelencia en Brasil y el extranjero.

Resultados potenciales

Los resultados individuales y colectivos de las políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña no pueden ignorarse ya que tales políticas han desafiado al perfil general de instituciones históricamente elitistas. Sin embargo, sigue habiendo un largo camino por recorrer para crear las condiciones necesarias para el éxito educacional de estudiantes subrepresentados. Apoyo efectivo tras la admisión, y un constante monitoreo de los resultados son algunos de los requerimientos esenciales para un verdadero diálogo de justicia social. En el largo plazo, el mayor potencial de la acción afirmativa puede estar en la participación activa de aquellos sujetos al racismo o la discriminación en la reescritura de su propia historia y en la promoción de una educación antirracista/decolonizada. .

Fernanda Leal es directora de relaciones internacionales en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Tiene un doctorado en administración y fue académica visitante en el Centro de Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos, de 2018 a 2020. E-mail:fernanda.leal@ufsc.br.

¿Podemos detener el fin de la internacionalización?

Paulina Latorre, Uwe Brandenburg y Hans de Wit

Resumen

Hace doce años IHE publicó el ensayo “El fin de la internacionalización.” Criticaba el énfasis en la comercialización y pedía repensar y redefinir la manera en la que miramos la internacionalización de la educación superior. Este ensayo mira hacia atrás y nota que las cosas no han cambiado de manera notoria, emplazando el debate en el contexto actual de múltiples crisis. Aboga por la necesidad de una internacionalización activa y personalizada, con un énfasis en nuestra propia responsabilidad social.

En 2011, dos de nosotros, Uwe Brandenburg y Hans de Wit, publicamos un ensayo en *International Higher Education* con el provocativo título de “El fin de la internacionalización”. Argumentamos que la internacionalización de la educación superior se había desplazado de los márgenes del interés institucional hacia el centro, que al mismo tiempo que ganaba peso moral, su contenido parecía haberse deteriorado. Observamos una creciente comercialización bajo la bandera de la internacionalización, y en nuestra opinión esta actitud ha exacerbado la devaluación de la internacionalización y la inflación de medidas defensivas. En nuestra perspectiva, “gradualmente, el ‘por qué’ ha sido superado por la forma en la que la internacionalización se ha convertido en el objetivo principal: más intercambio, más movilidad de los títulos, y mayor reclutamiento”. Discutimos que debíamos entender la internacionalización y la globalización en sus significados más puros, no como metas en sí mismas, sino medios para un fin, y abandonar el velo de la ignorancia y preguntarnos: ¿por qué hacemos ciertas cosas y cómo nos ayudan a lograr la meta de educación e investigación de calidad en una sociedad de conocimiento globalizado? Establecimos que tenemos que considerar la movilidad y otras actividades como lo que realmente son: actividades o instrumentos, y por ende, no sin metas por sí mismas. Y concluimos que “lo más importante en cualquier caso es repensar y redefinir la forma en la que vemos la internacionalización de la educación superior hoy en día.”

12 años después, ¿hay vida después del fin?

El ensayo se sintió como una llamada de atención que resonó en general en esos días, pero ¿dónde estamos ahora, doce años más adelante, y se ha acercado el final de la internacionalización o hemos cambiado el rumbo? Con la ocasión de la Conferencia EAIE en Rotterdam, Países Bajos, en septiembre de 2023, organizamos una sesión en colaboración nuestra coautora chilena, Paulina Latorre, bajo el título “10 años después del final de la internacionalización: ¿hay vida después del fin?” para discutir estas preguntas. Mirando a los últimos doce años, la imagen no es positiva. Para muchos, la internacionalización es un proceso que se ha copiado de las instituciones en el norte y no tiene un sentido real en sus contextos o no resuena con sus prioridades institucionales. La educación en el extranjero en todas sus formas sigue llevando la agenda por sobre la internacionalización doméstica. Incrementando el énfasis en los rankings internacionales es la regla y favorece a unos sobre otros. La división norte-sur y entre las universidades calificadas como las mejores del mundo, y las “otras” siguen existiendo. La internacionalización se ha vuelto sinónimo de competencia y la mercantilización más que de sus valores tradicionales (cooperación, intercambio y servicio a la sociedad). La desigualdad y la exclusividad han crecido nacional e internacionalmente, en parte debido a los abordajes elitistas a la internacionalización. El reconocimiento de la importancia de abordar todos los aspectos de la educación de manera integrada en las políticas universitarias y el progreso estratégico sólo crece lenta y desigualmente.

Aunque hay contrapesos ante esta oscura imagen en la forma de la internacionalización del currículum doméstico, el intercambio virtual y el COIL, la internacionalización para la sociedad, y los movimientos de descolonización y para la acción sobre el cambio climático en la educación internacional (CANIE), el movimiento hacia una internacionalización más responsable socialmente es, a nivel institucional, más retórica que activa, y a menudo limitada a buenas intenciones y prácticas aisladas. La definición de 2015 de la internacionalización, con un énfasis en la equidad, inclusión y aportes significativos a la sociedad, al igual que etiquetas como internacionalización ética, humanista y responsable, ilustran el sentir de los educadores internacionales de que un cambio radical desde la competencia y la mercantilización es necesario, y vemos que buenas intenciones e iniciativas, como por ejemplo en la Conferencia EAIE en Rotterdam de 2023. Al mismo tiempo, la observación en el artículo de 2011 sobre las dimensiones comerciales de su exhibición y de sus organizaciones hermanas como la Asociación NAFSA de Educadores Internacionales siguen siendo válidos. ¿Estamos practicando de verdad lo que predicamos (en otras palabras, la internacionalización que percibimos sigue viva) o en realidad estamos llegando al final?

Múltiples crisis llaman a la acción

La pregunta es aún más urgente ahora que hace 12 años. No nos enfrentamos solo a una crisis (mercantilización neoliberal) sino a múltiples crisis al mismo tiempo: COVID-19 y la amenaza de nuevas pandemias, movimientos nacionalistas anti-internacionalización, ataques a la democracia, racismo, digitalización e inteligencia artificial (IA), tensiones geopolíticas, crecimiento de la desigualdad y la exclusión, y cambio climático, sólo por nombrar a algunos. Nos piden más que buenas palabras y declaraciones. Piden una internacionalización que se enfoque en la acción de los líderes universitarios, educadores internacionales, profesores, académicos y estudiantes para hacer que la internacionalización sea socialmente responsable y respetuosa de la diversidad en todas sus formas. Si no lo hacemos, el fin de la internacionalización estará más cerca que nunca, especialmente en el Norte Global, donde, después de la pandemia, el regreso a la vieja normalidad de la mercantilización parece prevalente, mientras que en el Sur Global hay mayor conciencia de las consecuencias negativas de este abordaje y donde se sienten más las consecuencias de la exclusión y la desigualdad. “Viene el Sur Global” decían con orgullo los participantes latinoamericanos en la sesión de EAIE.

La pregunta ahora es: ¿por qué nada cambió de verdad y que debe suceder para que finalmente veamos a la internacionalización tomar la responsabilidad que necesita? En nuestra perspectiva, mientras que la internacionalización 1.0 era definida por movi- lidades más o menos sin estructurar de unos pocos con ganancias principalmente personales (hasta principios de los 90s), desde entonces, la internacionalización 2.0 ha estado preocupada principalmente con la internacionalización institucional. Por un lado, esta institucionalización de la internacionalización ha llevado a buenos movimientos como el estructurado programa Erasmus, internacionalización completa, proyectos de campus sustentables y universidades SDG. Sin embargo, también ha significado que las responsabilidades han estado en las instituciones, no en los individuos, y hemos visto que las instituciones en general son extremadamente lentas en lo que corresponde a cambios y responsabilidades sociales. Esto nos ha permitido, como individuos, separarnos de la crisis, las consecuencias y las responsabilidades, señalando que es la institución quien es responsable y necesita cambiar, exculpándonos como individuos al viajar innecesariamente a conferencias en avión o al no involucrarnos en las crisis de refugiados o la guerra de Rusia con Ucrania. La responsabilidad en la internacionalización ha sido, en el mejor de los casos, institucional, pero nunca personal.

El final, ¿o el principio de una nueva era?

Por tanto, en la conferencia EAIE, nos atrevimos a declarar el fin de la dependencia en la internacionalización institucional y abogamos por la necesidad de una internacionalización activa y personalizada, con énfasis en nuestra propia responsabilidad e inclusión social.

Esto quiere decir: todos necesitamos identificar la crisis/meta que nos importa más personalmente, no podemos solucionar todo, debemos priorizar. Esto puede significar enfocarse en el cambio climático, inclusión, la brecha Norte-Sur, o cualquier otro tema importante. Entonces necesitamos dar forma a la internacionalización en nuestro trabajo de manera que pueda abordar el problema y sentirnos personalmente responsables.

De esta manera, el fin de una internacionalización bien puede definir el principio de una nueva internacionalización. ▲

No nos enfrentamos solo a una crisis (mercantilización neoliberal) sino a múltiples crisis al mismo tiempo

Paulina Latorre es estudiante de doctorado en el Centro de Internacionalización de la Educación Superior en la Università Cattolica Sacro Cuore Milán, Italia, y practicante de internacionalización en una universidad. E-mail: paulina.a.latorre.b@gmail.com.

Uwe Brandenburg es director a cargo del Instituto del Impacto Global, República Checa, y profesor visitante en la Escuela de Negocios ESCP, Francia. E-mail: uwebrandenburg.ub@gmail.com.

Hans de Wit es profesor emérito y miembro distinguido del Centro de Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos, y miembro senior en la Asociación Internacional de Universidades. E-mail: dewitj@bc.edu.

La movilidad global estudiantil en la encrucijada: por qué los datos importan

Mirka Martel

Resumen

El perfil de los estudiantes globalmente móviles ha cambiado en los últimos 20 años, y el discurso sobre la educación superior internacional hoy y en el futuro debe considerar esto. Este artículo ofrece perspectivas sobre las tendencias en los destinos de los estudiantes, los factores de empuje y atracción que llevan a los estudiantes a estudiar en el exterior, y el valioso rol de datos comparables de acogida que identifican patrones en el tiempo. .

El perfil de los estudiantes globalmente móviles ha cambiado en los últimos 20 años, y el discurso sobre la educación superior internacional hoy y en el futuro debe considerar esto. Lo que se mantiene constante es el valor de los datos y las tendencias de movilidad global en el tiempo, que nos ayudan a estudiar los desafíos y oportunidades que se enfrentan los destinos de los estudiantes. Desde 2001, el Proyecto Atlas se ha enfocado en datos comparables de los destinos más solicitados por los estudiantes internacionales, incluyendo Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia. Al analizar tendencias en la movilidad de los estudiantes internacionales, la capacidad de los países de acoger estudiantes en sus colleges y universidades, y los efectos de shocks externos como el la pandemia de COVID-19 en la educación internacional, el Proyecto Atlas provee el contexto necesario para comparar y contrastar los flujos de movilidad.

¿Cuál es el destino elegido?

En 2001, había más de 2.1 millones de estudiantes globalmente móviles, de acuerdo al reporte de la OCDE Un vistazo a la educación. El total se ha expandido a más de seis millones en 20 años, con un crecimiento relativamente detenido en los últimos dos años debido a la pandemia de COVID-19. Los efectos de la pandemia de COVID-19 fueron desiguales y afectaron a varios países, incluyendo a Australia, Nueva Zelanda y China, más negativamente que a otros. El rebote en los números de estudiantes internacionales en 2022 y 2023, especialmente en Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, como se reportó en el Proyecto Atlas, indican que el total global puede acelerar nuevamente. Sin embargo, seguimos sin ver si regresaremos a una tasa de crecimiento global de 5% al año, como experimentábamos antes de la pandemia de COVID-19.

La composición de los destinos favoritos de los estudiantes internacionales también ha cambiado. Estados Unidos y Reino Unido siguen siendo los destinos líderes de los estudiantes internacionales. En 2001, Estados Unidos y Reino Unido representaban el 28% y el 11% de los todos los estudiantes globalmente móviles, respectivamente. En 2023, este número bajó a 17% para Estados Unidos, y se mantuvo estable en 11% para Reino Unido, de acuerdo con Proyecto Atlas. La competencia de otros destinos anglófonos ha crecido, incluyendo a Canadá, que tiene un 10% de la torta global. A esto añadimos los destinos europeos tradicionales de Alemania y Francia y los cinco destinos más solicitados llegan al 50% de todos los estudiantes globalmente móviles.

La capacidad de acoger a más estudiantes internacionales sigue siendo una pregunta para algunos destinos. En 2015, Proyecto Atlas reportó que al menos cinco de los 10 destinos más solicitados eran países en los que los estudiantes internacionales ya representaban 10-20% de la población estudiantil en total. Mientras el número de estudiantes globalmente móviles ha crecido, cada vez más estudiantes internacionales han entrado a estos mercados terciarios. En 2022, Canadá, Australia y el Reino Unido tenían estudiantes internacionales que representaban el 20% de la educación superior en total. Estados Unidos se sale de la norma aquí, ya que los estudiantes internacionales sólo son un 6% de la población universitaria total en el país.

Consideraciones para potenciales estudiantes internacionales

Cuando los potenciales estudiantes eligen dónde estudiar, múltiples factores impulsan sus decisiones. Para mercados estudiantiles emergentes como Nigeria, Bangladesh y Pakistán, un factor primario es la creciente población en edad de educación terciaria y la baja capacidad de los sistemas universitarios locales para acomodar sus necesidades. Mientras que estos estudiantes miran más allá de sus fronteras, un mayor apoyo es necesario para asegurar que postulen exitosamente, estudien y completen sus estudios en el extranjero. Ya hemos visto un incremento en estudiantes de India eligiendo estudiar en Canadá, Reino Unido y Estados Unidos. Pero también hemos notado que los estudiantes indios estudian generalmente postgrados, esperando estudiar en el extranjero por un período más corto y sólo después de terminar sus títulos de pregrado. Esto es bastante diferente de los notorios incrementos que ha experimentado Estados Unidos con estudiantes chinos, por ejemplo, ya que estos estudiantes tendían

a estudiar títulos de pregrado. Las elecciones de los estudiantes sobre cuándo estudiar o sobre si elegir un estudio de corto o largo plazo afectan a los destinos de acogida.

Los desafíos abundan sobre considerar otros “factores de empuje” incluyendo la realidad de los conflictos y la geopolítica. Una de las poblaciones móviles que más rápido crecen consiste en los estudiantes de áreas de conflicto como Afganistán, Ucrania, Rusia y otros países, que buscan continuar con su educación superior en otro lugar. El apoyo en salud mental para estos estudiantes es esencial, como lo son las opciones para que los estudiantes sigan estudiando si no pueden regresar a sus hogares. Finalmente, la salud y la seguridad siguen teniendo un rol, ya que las ramificaciones de la pandemia de COVID-19 y las restricciones de los viajes siguen impactando la movilidad estudiantil en Asia, especialmente en China.

Para los destinos, los “factores de atracción” han sido muy estudiados. La calidad del sistema de educación superior parece empujar a los estudiantes a ciertos países, especialmente Estados Unidos y Reino Unido. Pero también es importante señalar que el costo de la educación superior, incentivos económicos como becas internacionales o posiciones asociadas, y oportunidades para que los estudiantes se queden después de titularse han crecido en prioridad. Si el mercado de los destinos está creciendo, también lo están haciendo las consideraciones de los estudiantes, que van más allá del título en sí.

Deconstruyendo los datos con un propósito

El trabajo del Proyecto Atlas no ha terminado. En 2001, el compromiso de esta iniciativa de investigación era enfocarse en cómo se recolectaban los datos y las oportunidades para alinearlos, compararlos y discutir tendencias. Estos principios siguen resonando.

La definición de qué quién cuenta como “estudiante internacional” o “estudiante extranjero” difiere notoriamente entre los países destinos. Mientras algunos países incluyen sólo a estudiantes con visas de estudiantes emitidas en el país, otros incluyen a todos los estudiantes nacidos en el extranjero, incluyendo a aquellos con residencia. Más aún, también está la medida de cómo se considera el camino académico global de un estudiante. Mientras que algunos países sólo consideran a estudiantes que estudian un título académico completo en su país, otros incluyen a estudiantes que toman cursos hacia un título, e incluso estudios que no conducen a titularse. Y, por supuesto, está el rol del aprendizaje global online y cómo los países logran capturar estudiantes que participan en sus instituciones de manera presencial y online. El Proyecto Atlas ofrece matices a las comparaciones que se hacen. Los cálculos sobre los estudiantes internacionales y la capacidad de la educación superior permiten las comparaciones directas considerando recolección local de datos y la realidad local.

Los socios del Proyecto Atlas también se toman el tiempo para discutir sus datos y las tendencias que están observando doméstica y globalmente. Ya que múltiples factores influyen en los datos de cada año, la habilidad para discutir políticas domésticas e internacionales, las tendencias en la educación superior y otras consideraciones traen más perspectivas sobre los datos. Los socios del Proyecto Atlas aprenden unos de otros y mejoran sus prácticas de recolección de datos. Por ejemplo, la introducción del aprendizaje online ha empujado la discusión de cuántos estudiantes están matriculados en clases online. Algunos socios han recolectado estos datos por años, mientras que otros carecen de los medios para hacerlo. Mediante discusiones, los socios comparten sus análisis.

En los últimos tres años, la rápida accesibilidad de los datos también ha sido esencial. El Proyecto Atlas ha liberado y presentado datos durante la pandemia de COVID-19 antes de la liberación programada de la OCDE y la UNESCO. La urgencia por compartir datos sobre estudiantes internacionales de manera periódica y con una fuente confiable era vital. Sabiendo que la imagen de la movilidad estudiantil global sigue cambiando, es imperativo seguir con este enfoque en los datos para informar sobre discusiones locales e internacionales. Como sabemos, ver datos del pasado puede ayudarnos a lidiar con el future. .

La definición de qué quién cuenta como “estudiante internacional” o “estudiante extranjero” difiere notoriamente entre los países destinos.

Mirka Martel es directora de investigación, evaluación y aprendizaje en el Instituto de Educación Internacional, Estados Unidos. E-mail: mmartel@iie.org.

¿Qué problema resuelven las habilidades?

Stephanie Allais y Carmel Marock

Resumen

La teoría de que los cambios sostienen las intervenciones de habilidades por parte de los donantes y las agencias de desarrollo contiene complicadas redes de presuposiciones: las intervenciones en relación con el desempleo juvenil a menudo se enfocan en la educación vocacional y la capacitación, que parece ser visto como de menor valor en relación con la educación y sin embargo más cerca del mercado laboral. Sin embargo, también es visto como el “hijo problema” de los sistemas de educación y capacitación. La solución es el problema: y una enorme cantidad de intervenciones se han diseñado en este enredo.

El creciente desempleo y subempleo juvenil, concurrente con la masificación de la educación superior, ha intensificado los debates centenarios sobre la relación entre los programas de educación, el currículum, y el mundo cotidiano, incluyendo el ámbito del trabajo. Los síntomas de esto son el incremento en los debates sobre la “empleabilidad” en relación con el currículum universitario, intentos por “vocacionalizar” el currículum escolar y un énfasis en las políticas públicas sobre educación técnica y capacitación, a menudo con el objetivo de evitar potenciales matrículas universitarias. La expansión en las calificaciones universitarias frecuentemente se ve como llevando a gastos innecesarios para los estados y los individuos, y suele ser contra productiva en términos de las habilidades y la expertise que necesitan los empleadores y las sociedades. También hay una fuerte preocupación internacional sobre que los jóvenes universitarios siguen desempleados, y son cada vez una de las mayores proporciones de la población desempleada en los países pobres.

En muchas instancias estos debates ejemplifican una paradoja común en la reforma educacional: la educación es vista como la solución a varios problemas sociales, y al mismo tiempo se posiciona como el problema. La línea lógica es: si la educación pudiera ser cambiada de varias maneras, dejará de causar, o empezará a solucionar, todo tipo de problemas. Este pensamiento mágico es especialmente común en la educación técnica y capacitación (ETC), como nos revela nuestra investigación sobre las teorías del cambio que sostienen las intervenciones de habilidades por parte de los donantes y las agencias de desarrollo.

El desempleo juvenil como el problema base, la educación técnica como solución

Las intervenciones para abordar el desempleo y el subempleo juvenil a menudo se basan en asumir que el déficit de habilidades previene que la gente joven acceda al mercado laboral o sus posibilidades de generar ingresos. La presuposición inversa es que la falta de habilidades relevantes es una barrera importante para un crecimiento económico inclusivo. Un análisis de documentos de un amplio rango de donantes, agencias de desarrollo y bancos de desarrollo ilustra que la presuposición de “habilidades incompatibles” es compartida por muchos (si no por la mayoría) de socios del desarrollo. Las intervenciones se enfocan en la ETC, que es descrita como el componente del sistema de educación y capacitación que se ve como “más cercano al mercado laboral”. Una idea comúnmente articulada por las agencias que hemos entrevistado es que la ETC podría proveer una forma de incorporar a los individuos al trabajo más rápidamente que la educación superior. Sin embargo, es claro para todos quienes respondieron que los sistemas de ETC no funcionan realmente y no incorporan a la gente al trabajo de la manera deseada. La idea de la ETC llevando al empleo es a menudo establecida, incluso cuando el mismo documento o la persona que respondió se apresura en señalar que la ETC no lo hace actualmente.

Pero la educación técnica también se ve como un problema...

En resumen, mientras que la ETC se ve como una solución inmediata, también es la ETC que es considerada como el “eslabón más débil” o un problema en el sistema de educación y capacitación. Esto lleva a un sinfín de intentos por solucionar una gran variedad de aspectos de sistemas de ETC que se asume que son problemático, con la esperanza que al arreglarlos se asegurará que la juventud tenga habilidades, y que por tanto consiga trabajo o mejore su capacidad de generación de ingresos.

Lo que era claro a través del análisis de los documentos y la discusión con informantes claves es que hay un estudio muy limitado de las relaciones entre todo tipo de problemas de base, además de sobre si están contribuyendo a solucionar el problema central. Hay poco trabajo sobre las formas complejas en las que cambiar un componente en un sistema de formación de habilidades puede tener un impacto en los otros componentes de este sistema.

Muchas intervenciones, poca evidencia clara de éxito

No es sorprendente que hay poca evidencia clara de éxito, dado que estas intervenciones a menudo apuntan a resolver problemas que se perciben en aislamiento, a

pesar de que se habla de la necesidad de integrar la educación y la capacitación en las estrategias de desarrollo económico. Donde se describen las intervenciones como observando a la educación en relación con la economía, como la anticipación de habilidades, se enfocan en realizar cambios dentro del sistema de educación y capacitación, en contraposición con la idea de cambiar la economía con las necesidades implícitas de distintos tipos de habilidades y expertise.

La falta de integración con estrategias de desarrollo económico parece agravarse con las maneras en las que los gobiernos y organizaciones se estructuran. Las instituciones en el espacio del desarrollo, al igual que los gobiernos a los que asisten, tienen divisiones, unidades y ministerios separados que lidian con las intervenciones para el desarrollo económico al igual que la educación técnica y la intervención de las habilidades. Más aún, el trabajo de las organizaciones es, al menos en parte, informado por las estrategias y abordajes sobre construcción de instituciones.

Otro factor que complica el trabajo de los gobiernos y agencias de desarrollo en el ámbito de la ETC es la evaluación. La capacidad de medir da forma a las intervenciones al proveer “ganancias” visibles, tanto para los gobiernos nacionales como para quienes pagan impuestos para financiar el apoyo al desarrollo o las estructuras de gobierno que buscan tomar decisiones sobre la inversión. Tres problemas surgieron en nuestra investigación sobre esto.

Primero, la evaluación en sí misma es a veces vista como una intervención que debería llevar al cambio. Ofrecer datos comparativos como el Índice de Capital Humano del Banco Mundial se presenta como un bien intrínseco en la construcción de sistemas de educación.

Segundo, las evaluaciones a corto plazo se usan cuando el impacto a largo plazo en el mercado laboral es el tema de interés. Los diseños experimentales prueban si las intervenciones han permitido que los grupos de interés se integren al mercado laboral; se enfocan en el impacto sobre los individuos en el corto plazo, pero no en si el ambiente está cambiando para apoyar un impacto más sostenido y extendido.

Tercero, hay una tendencia a enfocarse en la evaluación de la implementación de intervenciones. Esto quiere decir que hay una “teoría del cambio” circular: el éxito se ve como la implementación exitosa de políticas de intervención o creación de cambios institucionales sin considerar si la intervención ha resultado en la resolución del problema inicialmente identificado.

Desafíos conceptuales

Subyaciendo a todo esto, hay un profundo desafío conceptual. Por un lado, está la idea de las relaciones sociales, donde la formación de habilidades se ve como relacional. En este abordaje, la educación y las habilidades son parte de relaciones económicas y sociales, instituciones y trayectorias de desarrollo mucho mayores. Tomar esto en serio es difícil para el trabajo de desarrollo, porque las estrategias de desarrollo económico deben ser priorizadas, al igual que temas como las condiciones laborales, la organización del trabajo, y las ocupaciones. Por otra parte, está la idea del individuo, o la idea del desarrollo a través de las “habilidades” del individuo como una respuesta al acceso del mercado laboral a través de la mejora de la productividad, contribuyendo por tanto al crecimiento inclusivo y creando así oportunidades para nuevos entrantes. Este tipo de razonamiento, y las intervenciones que lo sostienen, es pensamiento mágico. ▲

la evaluación en sí misma es a veces vista como una intervención que debería llevar al cambio.

Stephanie Allais es académica de investigación sobre el desarrollo de las habilidades y profesora de educación en el Centro para la Investigación en Educación y Trabajo, Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica. E-mail: Matseleng.Allais@wits.ac.za.

X: [@AllaisStephanie](https://twitter.com/AllaisStephanie)

Carmel Marock es investigadora asociada en el Centro para la Investigación en Educación y Trabajo, Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica.

Repensando la educación y capacitación técnica en Europa

Ellen Hazelkorn

Resumen

Por mucho tiempo la educación y capacitación técnica ha sido percibida como una ruta alternativa a la educación superior o como proveedores de “último recurso”. Como resultado, los países de la UE están experimentando un mercado laboral cada vez más polarizado, con obvias consecuencias para la igualdad, la cohesión social, y la participación política. Estos desarrollos nos fuerzan a abordar dificultades de larga data en nuestro sistema de educación y capacitación postsecundario, y la manera en que es percibido, estructurado, ofrecido y financiado.

En febrero de 2021, la Unión Europea estableció una meta de que al menos un 45% de la población entre 25-34 tuviera un título de educación terciaria en 2030. Para 2022, casi la mitad de los estados miembros de la UE ya había logrado esa meta; Irlanda y Luxemburgo ya sobrepasan el 60%.

La masificación (sumada a la Industria 4.0 y 5.0, la transformación verde y digital incluyendo a la IA, cambios demográficos, la fuerza de la reglobalización y las tensiones geopolíticas) está cambiando la manera en la que pensamos sobre nuestros sistemas educativos. Lo que puede haber funcionado para sistemas que acogían a menos del 20% de la población, ya no es apropiado para más del 60%.

Al mismo tiempo que ha crecido la participación, la escalera licenciatura/magíster/doctorado se ha convertido en el marco universal de calificaciones. Casi el 60% de los estudiantes recibe una calificación de licenciatura, pero sólo el 7.7% sigue un curso de ciclo corto. La búsqueda de estatus y ventajas sociales ha empujado la demanda a las expensas de la educación técnica y capacitación postsecundaria (ETC), que a menudo se percibe como una ruta alternativa de acceso a la educación superior o como un proveedor de “último recurso”. Incluso en Alemania, que tiene un sector técnico históricamente fuerte, la preferencia social por los niveles más altos de la educación, incluyendo la educación superior técnica, está aumentando; de hecho, muchos de aquellos que eligen la educación técnica eventualmente avanzan a la educación superior.

Como resultado, los países de la Unión Europea están experimentando un campo laboral cada vez más polarizado. Una creciente brecha entre las ocupaciones más y menos cualificadas está resultando en un vaciado de los trabajos de “habilidades medias”. La mayoría de los nuevos trabajos estarán en sectores que requieren altas cualificaciones, de cara al mercado global, pero ignoramos el hecho de que casi el 45% requerirá habilidades de nivel medio. Como parte del Año de las Habilidades 2023, la Unión Europea reportó que muchos países están experimentando escasez de trabajadores en muchos sectores y ocupaciones esenciales y en todos los niveles de habilidades, lo que probablemente se incrementará. Esto está teniendo consecuencias visibles para la igualdad, la cohesión social y la participación política.

Estos desarrollos nos están forzando a abordar debilidades de larga data en nuestros sistemas de educación y capacitación, y la forma en la que se percibe, se estructura, se entrega y se financia la educación postsecundaria.

La ETC varía en toda Europa

El sistema de y la actitud ante la ETC varía considerablemente a lo largo de la Unión Europea debido a la diferencia de los sistemas nacionales. Normalmente se asocia con educación y capacitación enfocada en la ocupación, pero esto diverge considerablemente. Francia, Italia, Croacia, Chipre, Luxemburgo y los Países Bajos, por ejemplo, incluyen campos laborales generales mientras otros se refieren a la capacitación específica para ocupaciones y trabajos. El sistema de aprendices es a menudo visto como la forma “pura” porque combina directamente el aprendizaje con ciertos tipos de trabajo. Irlanda usa el término “educación y capacitación avanzada”, lo que también incluye la alfabetización adulta y la educación comunitaria.

Algunos países, como Alemania, tienen una fuerte diferenciación de caminos y vínculos entre la educación y el mercado laboral. Proveen ETC inicial (ETC-I) en el nivel secundario y secundario superior, donde los estudiantes toman una decisión durante su adolescencia. Este abordaje binario se replica a nivel postsecundario, con grupo dedicado de instituciones a menudo referidos como universidades de ciencias aplicadas (UCA), como por ejemplo las Fachhochschulen en Alemania, los colleges universitarios en Escandinavia, las hogescholen en los Países Bajos o los politécnicos en Finlandia.

En contraste, Irlanda, Reino Unido y los Estados Unidos tienen una menor diferenciación entre los caminos y los vínculos en la escuela-al-trabajo. La ECT es usualmente un camino postsecundario y no terciario al empleo o a la educación superior para estudiantes que hayan completado una educación secundaria general. Mientras que Alemania ha logrado históricamente promover la paridad en la validación de la educación

académica y la técnica, factores socioculturales y de políticas públicas han implicado que la ETC recibe menos recursos en muchos países.

El énfasis en la empleabilidad y la productividad, junto a preocupación sobre la creciente participación y la vitalidad regional, ha tenido un esfuerzo transformativo sobre las políticas públicas y el pensamiento popular en muchos países. Las propuestas incluyen crear un sistema terciario de educación más diverso horizontalmente y unificado, el que, por ende, integrara la ETC dentro del sistema general de educación; una mayor colaboración y caminos de aprendizaje entre lo técnico, lo profesional y lo académico; un currículum más amplio, prácticas pedagógicas y de evaluación, combinar habilidades con competencias transversales; paridad en la valoración con respecto a la experiencia del estudiante; y el reconocimiento de la ETC como un jugador clave en la investigación regional y el ecosistema de innovación.

Esto último es evidente en el programa de la Unión Europea para la especialización inteligente. La literatura sobre innovación y las políticas públicas han sobreenfatizado la creación de conocimiento y los inventos tecnológicos en la universidad, ignorando el aporte en la difusión/explotación del conocimiento y la innovación social. Al hacerlo, ha ignorado el rol más directo y dinámico que la ETC puede jugar en generar la capacidad de absorber y compartir el conocimiento, especialmente en relación a los procesos y la innovación en servicios.

Ejemplos de qué está pasando

Algunos gobiernos están repensando sus organizaciones de gobernanza. Nueva Zelanda fue uno de los primeros, sino el primero, en establecer la Comisión de Educación Terciaria en 2003. El Concejo Escocés de Financiamiento fue establecido en 2005 y Gales ha creado la Comisión de Educación Terciaria e Investigación (un ejemplo para Inglaterra, que está buscando opciones después de una posible victoria del partido laborista en la próxima elección). Tanto Irlanda como Australia están actualmente revisando sus sistemas, proponiendo un sistema integrado de educación terciaria “donde la capacitación de habilidades y los sectores de educación superior operan como uno, pero retienen sus identidades y fortalezas individuales”. Los Países Bajos y Portugal también están repensando sus sistemas.

La Unión Europea destaca la necesidad de subir la ETC a un nivel superior incluyendo actualizar el currículo, enseñanzas y aprendizajes, etc. La OCDE está hablando de una prueba tipo PISA para la ETC. Erasmus+ 2021-2027 busca entregar 400 millones de euros para financiar 100 Centros de Excelencia Técnica. La meta es crear plataformas colaborativas transnacionales o ecosistemas de habilidades que reúnan a proveedores de ETC y socios locales para construir capacidades y contribuir al desarrollo económico y social y la innovación regional.

En el País Vasco en España, establecer y mantener el ecosistema de ETC es una prioridad política. Reúne al sistema de educación vasco y las directrices de desarrollo económico e industrial, socios económicos y sociales, centros de ETC, al igual que profesores y estudiantes. Alineado con la Estrategia Vasca de Especialización Inteligente, el énfasis está en la excelencia de la ETC, con un abordaje integrado a la capacitación, innovación aplicada y emprendimiento activo. El objetivo es ayudar a guiar la innovación aplicada vasca, reuniendo a 19 centros en cuatro puertos organizados en torno a las siguientes prioridades: manufactura avanzada, factorización digital y conectadas, energías y biociencias y biotecnologías.

En 2014, Irlanda estableció una Oficina Nacional de Aprendices, para supervisar la expansión del sistema nacional de aprendices hacia, entre otras cosas, tecnologías verdes, biofarmacia, hostelería, servicios financieros internacionales, seguros, manufactura avanzada, e ingeniería, además de las áreas tradicionales de construcción, electrónica y la industria automotora. Esto lleva a títulos hasta de nivel doctoral. La Oficina Nacional Terciaria apoya a programas colaborativos terciarios que facilitan a los estudiantes el empezar sus estudios en las escuelas ETC locales y avanzar hacia la universidad. Mientras tales oportunidades existen en Estados Unidos, estos arreglos formales son nuevos en Irlanda y en Europa en general.

Desafíos hacia adelante

La masificación ha sido un enorme éxito. Sin embargo “ir a la uni” y el estatus social que se asocia a esto han reproducido las ventajas de elite en las que la educación superior “académica” a menudo se ven como el único camino al éxito. Aunque el aprendizaje colaborativo es un medio bienvenido para expandir la participación y el avance hacia la universidad, hay un riesgo de que simplemente fomenten esta narrativa. Finalmente, está el complicado tema del financiamiento. El gasto por estudiante es más

El énfasis en la empleabilidad y la productividad, junto a preocupación sobre la creciente participación y la vitalidad regional, ha tenido un esfuerzo transformativo sobre las políticas públicas y el pensamiento popular en muchos países.

Ellen Hazelkorn es socia en BH Asociados y profesora emérita en el Instituto Tecnológico de Dublín, Irlanda. E-mail: ellen.hazelkorn@tudublin.ie.

grande en instituciones que realizan investigación y desarrollo. En contraste, la calidad de las instalaciones y el financiamiento de la ETC y los estudiantes maduros, y oportunidades de aprendizaje durante la vida tienden a ser limitadas: un abordaje regresivo. Un nuevo modelo de financiamiento y gobernanza se necesita si somos serios acerca de construir un sistema paralelo orientado en lo técnico, con aprendizaje optimizado y caminos de desarrollo equivalentes a, pero diferentes, de la educación superior. ▲

Conexión y colaboración en la investigación sobre Educación Superior global

Rebecca Schendel y Marcelo Knobel

Resumen

El campo de la educación superior ha alcanzado un momento de madurez, habiendo avanzado de los márgenes de otras comunidades académicas hasta convertirse en un campo bien establecido por sí misma. Sin embargo, a pesar de “saber” colectivamente mucho más que nunca sobre educación superior, en términos prácticos la educación superior está en crisis en buena parte del mundo. Se necesita de una mayor colaboración para superar la incapacidad colectiva del campo para traducir los resultados de la investigación hacia políticas públicas e impacto práctico.

Dada la proliferación de programas académicos y centros de investigación centrados en la educación superior en todo el mundo, es fácil olvidar que el análisis académico de la educación superior es una disciplina relativamente nueva. La historia completa de la investigación sobre educación superior ha ocurrido en los últimos sesenta años, más o menos, y por gran parte de ese tiempo, sólo un pequeño número de investigadores, ubicados en un pequeño número de países, ha formado parte de esa comunidad. Sin embargo, mientras que la educación superior en sí misma se ha expandido rápidamente por el globo, también lo ha hecho el campo y hoy hay una robusta comunidad internacional de investigadores, incluyendo tanto a los investigadores que se enfocan en preguntas locales/domésticas relacionadas con la educación superior y aquellos que se enfocan más en las dimensiones internacionales. Hay mucha promesa en estos desarrollos. No sólo “sabemos” colectivamente más sobre la educación superior, pero el conocimiento que se crea ahora viene de un grupo más diverso de personas, ubicados en todas partes del mundo y en variados contextos institucionales. Como resultado, hay un gran potencial para la diversidad intelectual, que (a su vez) ofrece nuevas perspectivas que pueden servir para enfrentar los desafíos nuevos y aquellos incrustados en el sector. Un podría, por tanto, decir que el campo de la educación superior (y dentro de él, el subcampo de la educación superior internacional) ha alcanzado un momento de madurez, moviéndose de los márgenes de otras comunidades académicas para asumir el rol de un campo bien establecido por derecho propio.

Un campo maduro con impacto limitado

Sin embargo, a pesar de “saber” colectivamente más que nunca sobre educación superior, en términos prácticos, la educación superior está en crisis en muchas partes del mundo. La percepción pública del valor de la educación superior se está desplomando en muchos contextos. En muchos sistemas completamente masificados, los jóvenes se están cuestionando cada vez más la importancia de obtener un título universitario para sus futuros prospectos laborales, mientras que las figuras políticas con plataformas más populistas frecuentemente critican la educación superior como una institución de elite, sin contacto con la normalidad. Las críticas conservadoras del aparente progresismo de la educación superior son cada vez más comunes en todo el mundo. Aquellos que estudian la educación superior saben que muchas de las críticas contra la educación superior no tienen base en la evidencia, pero su creciente prominencia e importancia demuestran la incapacidad colectiva para traducir sus resultados a políticas públicas e impacto práctico.

No sólo “sabemos” colectivamente más sobre la educación superior, pero el conocimiento que se crea ahora viene de un grupo más diverso de personas, ubicados en todas partes del mundo y en variados contextos institucionales.

Barreras contra el impacto

Existen múltiples razones para esta falta de alineamiento entre los resultados de la investigación y el impacto de estos. Más importante, la investigación en educación superior se enfrenta a múltiples prioridades, que limitan su habilidad para dedicar su tiempo a la traducción de la investigación en políticas y prácticas. Aquellos con contratos académicos deben priorizar la publicación en revistas revisadas por pares sobre prácticas más impactantes, como asumir roles de consultoría o publicar en los medios masivos. Aquellos interesados en el análisis de la educación superior de otras disciplinas académicas tienen presiones adicionales para la publicación, ya que deben publicar en su campo de estudio además de publicar en literatura de educación superior. Muchos tienen responsabilidades de cátedra y servicio, que son cruciales para la práctica de la educación superior pero también limitan el tiempo que puede dedicarse a roles más de cara al público.

Las estructuras de incentivos también funcionan contra el desarrollo de nuevas perspectivas dentro del campo, lo que limita significativamente el potencial inherente en la expansión del campo. Los conceptos y teorías existentes usados en la investigación sobre educación superior deben evolucionar y cambiar junto con el sector y mientras son aplicadas y probadas en un amplio rango de contextos, y (cuando fuese necesario) se desarrollen nuevas teorías y conceptos para tomar su lugar. Sin embargo, esto no sucede a menudo, principalmente porque las estructuras de incentivos generalmente no priorizan el trabajo conceptual. Es más probable que estos individuos ofrezcan nuevas perspectivas sobre conceptos y teorías incrustadas (especialmente aquellos en el Sur Global, donde el estudio de la educación superior es relativamente nuevo) son los que tienen menos posibilidad de tener el tiempo o los recursos para participar en estudios que requieren más tiempo, incluyendo el desarrollo de nuevas teorías, dada las enormes expectativas de cátedra y servicio que tienden a caer sobre los académicos en sistemas que se masifican rápidamente.

También hay barreras significativas que reducen la visibilidad de nuevas perspectivas que se generan. Aquellos que trabajan en un lenguaje que no sea inglés lo tienen más difícil para alcanzar una audiencia internacional, dado que todas las revistas principales en el campo publican en inglés. La tecnología también juega un rol negativo, a pesar de sus promesas democráticas. Los algoritmos incorporados en los buscadores empujan a los investigadores hacia los recursos más citados, mientras que aquellos que dominan las redes sociales crean cámaras de eco académicas, lo que hace aún más difícil para quienes hacen y practican políticas públicas identifiquen y aborden el trabajo que se produce fuera de sus redes existentes. La inteligencia artificial puede exacerbar aún más esta miopía en la investigación y limitar aún más el rango de perspectivas disponibles para los creadores de políticas públicas, dado que los grandes modelos de lenguaje funcionan con bases de datos de información previamente publicada.

La necesidad de colaborar

La respuesta negativa contemporánea contra la educación superior podría ser un necesario llamado de atención para la comunidad internacional de investigación en educación superior (incluyendo tantos sus potenciales beneficios y sus notorias falencias) que en cualquier otro momento de la historia. Sin embargo, la oportunidad es desperdiciada si ese conocimiento es generalmente invisible más allá de los confines de las cámaras de eco académicas. Lo que falta es la conexión (entre contextos, entre investigadores individuales, entre bases de datos, y entre formas de conocer y entender) y la traducción entre lenguajes, pero también del discurso académico a la prosa accesible. El desafío es que los espacios que podrían ser usados para fomentar las conexiones y colaboraciones (es decir, conferencias, revistas académicas y centros de investigación) a menudo sirven para perpetuar muchos de los desafíos ya establecidos, más que aprovechar sus posiciones de poder para abordarlos.

Los centros de investigaciones y asociaciones que organizan espacios de reunión para el campo, por tanto, tienen un rol importante que jugar en abordar la situación actual, ya que pueden hacer mucho más para reunir la información individual sobre la educación superior, y crear vínculos entre la comunidad de investigación en educación superior y aquellos que trabajan en la creación y práctica de políticas públicas. Las revistas académicas, los editores y otros “productores” de conocimiento también podrían hacer mucho más para privilegiar la diversidad intelectual y para priorizar la diseminación abierta del conocimiento. La responsabilidad también está en las instituciones que gobiernan la carga laboral académica, ya que se podría hacer más para fomentar que los investigadores prioricen el crear conexiones, tanto dentro como más allá del campo. Al mismo tiempo, los practicantes y creadores de políticas públicas podrían hacer más por participar activamente en nuevos hilos de investigación, incluyendo en otros

Rebecca Schendel es directora a cargo del Centro de Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. E-mail: schendel@bc.edu.

Marcelo Knobel es profesor titular de física en la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), Brasil. E-mail: knobel@unicamp.br.

Este artículo fue inspirado por conversaciones durante la sesión de cierre de la primera Conferencia Bienal de CIHE (Junio de 2023).

Resumen

Este artículo argumenta que actualmente existen brechas entre la investigación sobre educación superior y la realidad. Esta segregación indica una desalineación y disyunción entre los dos ámbitos, y llama a reimaginar y transformar el campo de la investigación en educación superior.

contextos geográficos. Aunque todas estas cosas son extremadamente desafiantes de implementar, especialmente para instituciones menos establecidas y contextos menos poderosos globalmente, no son imposibles y la ganancia potencial es grande. De hecho, a menos que se realicen esfuerzos sustantivos, el escenario más probable es que la promesa inherente al ahora maduro campo de la educación superior no se cumplirá y las crisis que afectan al sector continuarán, para nuestro perjuicio. ▲

La investigación en educación superior y la realidad: necesitan estar mejor alineadas

Qiang Zha

Existen brechas entre la investigación de educación superior y la realidad, y en este artículo, intentaremos entender cómo el campo de la investigación en educación superior puede transformarse, tomando en cuenta dos observaciones fundamentales.

Al campo le falta imaginación visionaria

Este sentimiento se basa principalmente en dos observaciones. Una es que el campo tiene poca investigación visionaria e imaginativa, es decir, el tipo de investigación que podría orientar o reorientar la dirección de la educación superior como un ámbito esencial y las entidades institucionales que operacionalizan este ámbito. Explícitamente, ahora hay prácticas de educación superior significativas que están a la cabeza de toda agenda de investigación. Por ejemplo, vemos ahora unos cuantos experimentos emocionantes con transformar los patrones tradicionales de organizar y entregar la educación superior, lideradas por instituciones como Universidad Minerva, Universidad Singularity, la Escuela Interdisciplinaria de Londres, la Universidad Olin de Ingeniería, y Stanford 2025 (un proyecto que explora el futuro de la Universidad de Stanford iniciado por un grupo dentro de la universidad, pero fuera del campo formal de la investigación educativa). Todos apuntan a preparar a los estudiantes con las competencias necesarias para su vida futura y para la sociedad, y permitirles a los estudiantes usar su conocimiento para reforzar la resiliencia, superar la falta de certezas y resolver problemas complejos con abordajes multidisciplinarios.

Discutiblemente, estas instituciones e iniciativas (aunque pequeñas en tamaño y número) involucran los patrones futuros de la educación superior y la preparación de estudiantes para trabajar en empresas que aún no se han creado y problemas que todavía no se identifican. Al final, la universidad se trata de la adquisición imaginativa del conocimiento y finalmente usar el poder de la imaginación como una forma de recursos humanos (como imaginó Whitehead).

Notoriamente, estas instituciones/iniciativas emergieron contra un trasfondo en el que las universidades experimentan escepticismo, incluso en los sistemas más avanzados como el de Estados Unidos. Un reciente estudio realizado por el Wall Street Journal y la Universidad de Chicago descubrió que 56% de los estadounidenses perdieron la fe en la educación universitaria, desde un 40% en 2013. Este escepticismo es más fuerte entre personas entre 18-34 años (el grupo más relevante para la educación universitaria) y entre gente con títulos universitarios. No sorprendentemente, PBS recientemente reportó que el número de estudiantes de educación superior en Estados Unidos bajó de 20 millones a alrededor de 15 millones entre 2015-2023. Ciertamente, este escepticismo se observa en otros países también y esta nueva “normalidad” de-

muestra una demanda por cambios profundos en la educación superior en los años venideros. Mientras estas instituciones e iniciativas ya mencionadas están liderando el camino para estos cambios, no aparecen normalmente en el radar de los investigadores especializados en la educación superior, mucho menos si nos guiamos por los resultados de la investigación.

La investigación de naturaleza investigativa requiere la guía de teorías innovadoras y progresistas, pero el campo de la investigación en educación superior nunca ha disfrutado de una reputación de originar teorías originales. Hasta ahora, la mayoría de las teorías aplicadas en este campo se toman prestadas de áreas que incluyen los estudios organizacionales, estudios administrativos, sociología, ciencia política, filosofía, historia, literatura, psicología e incluso las ciencias. Los marcos teóricos comúnmente adoptados, como (neo)institucionalismo, estructuralismo, funcionalismo, teoría dependiente del camino, post/neocolonialismo, postmodernismo, pluralismo, teorías críticas (por nombrar algunos), todos vienen de estas áreas. Cuando estudiamos un fenómeno existente en el mundo real por un tiempo, es normal relacionarlo a algo distinto en otra área, y por tanto tomar prestadas teorías bien conocidas de esa área. Sin embargo, cuando intentamos imaginar algo más allá de la realidad de un campo, sería estimulante y auténtico empezar desde las grandes teorías primordiales en el campo, que literalmente se aproximan a los primeros principios del pensamiento, es decir, lo que Aristóteles definió como “la primera base desde dónde conocemos una cosa”.

El campo es deficiente en términos de capturar prácticas reales

La segunda observación es que la investigación en educación superior parece experimentar una creciente incapacidad para capturar las prácticas reales también, lo que discutiblemente es causado por una discrepancia entre la tendencia/naturaleza holística de las prácticas de educación superior y la fragmentación de larga data existente en el sector. Bruce Macfarlane usa la metáfora del “archipiélago de investigación en educación superior” para poner el foco en la cruda separación entre los investigadores basados en políticas públicas y aquellos orientados hacia la enseñanza/aprendizaje en el campo (mientras que los investigadores y estudios son agrupados y aislados en las “islas” de “enseñanza y aprendizaje”, “estudios de políticas públicas”, “investigación institucional”, “experiencia estudiantil”, “finanzas y administración”, “desarrollo profesional”, etc.). También aplica la analogía a un “mar de disyunción” para iluminar cómo una nueva generación de investigadores especializados en educación superior ha alienado este campo de disciplinas fundacionales como lo son la sociología, psicología, filosofía, historia, etc. No podemos olvidar que desde esas disciplinas fundacionales han llegado grandes mentes a este campo, como Pierre Bourdieu, Burton Clark, Ray Land, Martin Trow (sociología), Alexander Astin, John Biggs, David Boud, Stanley Hall, Wilbert McKeachie, Robert Pace (psicología), Robert Berdahl, Roger Geiger, Guy Neave, Sheldon Rothblatt (historia), Clark Kerr, Lionel Robbins (economía), Jürgen Habermas (filosofía), Tony Becher (antropología), Derek Bok (leyes), Ernest Boyer (ciencia/audiología), por nombrar algunos.

Más importante, debemos entender que las prácticas de educación superior se mueven hacia una realidad más integrada y holística, donde la calidad y resultados de la educación superior son cada vez más asegurados mediante abordajes holísticos. Por contraste, en el ámbito de la investigación, los investigadores institucionales típicamente no conectan sus análisis de datos a mejorar la experiencia estudiantil, los investigadores de políticas públicas normalmente no son conscientes del desarrollo cognitivo humano, y los especialistas en enseñanza y aprendizaje a menudo tienen poca influencia en el desarrollo académico profesional.

Dada esta situación, la fragmentación en la investigación de la educación superior ha evolucionado hacia una brecha entre la investigación y la realidad, lo que naturalmente lleva a problemas cuando intentan capturar temas complejos como el creciente escepticismo y desconfianza en la educación superior, como se revela en el estudio anteriormente mencionado, mucho menos en ayudar a resolverlos. En este sentido, una historia ha circulado ampliamente sobre el ex presidente de una importante universidad china que señaló públicamente que no consultaría a especialistas en educación superior al encontrarse con problemas y se dirigiría a académicos en disciplinas fundacionales en su lugar. Ahora, con el alza en la inteligencia artificial (IA), los investigadores en educación superior pronto se encontrarán con una crisis profesional llegando su puerta, ya que la IA podría hacer un mejor trabajo con la investigación fragmentada en la que la literatura, la información y los datos a menudo se ven confinados en territorios claramente establecidos y limitados.

La debilidad en la originalidad teórica y la innovación ha resultado en un cuello de botella para el campo de la investigación en educación superior, cuando se trata de reimaginar el futuro de la educación superior.

Conclusiones

En resumen, la debilidad en la originalidad teórica y la innovación ha resultado en un cuello de botella para el campo de la investigación en educación superior, cuando se trata de reimaginar el futuro de la educación superior. El estatus quo de la investigación fragmentada y aislada en este campo ha resultado en capturar inadecuadamente la realidad de las prácticas de educación superior que cada vez que requieren de esfuerzos y abordajes más holísticos. Esto hace que el campo se atrase y sea incapaz de reorientar sus prácticas. A medida que avanzamos, el campo debería, primeramente, reconocer sus defectos de originalidad, y entonces imaginar el camino hacia afuera con la innovación. Por ejemplo, ya que este campo tiene un umbral bajo en términos de preparación y capacitación profesional, no debería buscar la identidad de una disciplina especializada, sino abrir sus fronteras e intentar establecer la interdisciplinariedad como su identidad e incluso quizás como su lema. Los académicos y practicantes de varios trasfondos académicos y sociales deberían ser invitados y fomentados a sintetizar sus perspectivas, opiniones y experiencias. Todo esto puede ayudar a asegurar que este campo de investigación se alinee con el mundo de la educación superior, ahora teniendo en cuenta un abordaje cada vez más holístico para la organización y diseminación del conocimiento. . ▲

Qiang Zha es profesor asociado en la Facultad de Educación, Universidad York, Toronto, Canadá. E-mail: qzha@edu.yorku.ca.

Devastador, pero no desesperado: la educación superior en el Líbano en tiempo de múltiples crisis

Benjamin Schmaling

Resmen

La situación económica y política del Líbano ha ido empeorando desde 2019, con amplias repercusiones en la sociedad en general, al igual que en el sistema de educación superior. A pesar de esto, las universidades libanesas han mostrado una notoria resiliencia, participando en asociaciones y programas que apoyan su supervivencia institucional e iniciativas de desarrollo para abordar desafíos económicos. Esta resiliencia, sin embargo, no debe darse por sentado y requiere un apoyo activo para ser mantenida.

El Líbano está atravesando “la crisis más devastadora y multifacética en su historia moderna” (Banco Mundial, noviembre de 2022). Para el verano de 2023, la libra libanesa había perdido 98% de su valor, disminuyendo drásticamente el poder adquisitivo de la población. La tasa de desempleo había subido dramáticamente, alcanzando a casi el 50% de la población joven entre 15 y 24 años. Con raíces en las políticas económicas después de la Guerra civil de los 90s, la crisis alcanzó el punto de quiebre en octubre de 2019 con la introducción de un impuesto para los servicios de mensajería que llevó a protestas a nivel nacional contra la clase dirigente. Desde entonces, la situación ha empeorado debido a los impactos subsecuentes, incluyendo la pandemia de COVID-19, una crisis económica global y la explosión en el puerto de Beirut en agosto de 2020. Más aún, un estancamiento político, con una presidencia vacante desde octubre de 2022 y un gobierno interino con poder limitado, está impidiendo la recuperación económica. El efecto acumulativo de estas crisis en la sociedad libanesa es multifacético y devastador, con un 90% estimado de la población viviendo bajo la línea de la pobreza. El sector de educación superior e investigación se ha visto severamente afectado también, y los estudiantes se enfrentan a importantes temas en el acceso y la asequibilidad, la investigación sigue sin financiarse, y se han perdido muchos sueldos. Las instituciones luchan por mantener sus operaciones diarias y han visto una reducción en la calidad de la enseñanza como resultado de una fuga de cerebros sin precedentes.

La depreciación de la moneda afecta tanto a académicos, como a estudiantes e instituciones

Los trabajadores académicos y administrativos en todas las universidades han sufrido importantes pérdidas en sus salarios debido a una enorme depreciación de su moneda. Mientras que instituciones financiadas internacionalmente como la Universidad Americana de Beirut y la Universidad Libanesa Americana han logrado, hasta ahora, pagar hasta el 30% de los salarios en dólares y el resto en libras libanesas, los salarios en universidades más débiles financieramente se han desplomado. En la Universidad Libanesa, la única universidad pública del país, los salarios se pagan exclusivamente en libras libanesas y los cortes han sido más drásticos. En esta situación, los trabajadores en varias instituciones comparan su trabajo con un voluntariado, con reportes de excesivas demoras en los pagos y regateos para trabajo adicional no remunerado. Como resultado, hasta 50% de los trabajadores originales han dejado sus instituciones para trabajar en el extranjero. Las consecuencias para la calidad de la enseñanza y los resultados de la investigación confían mucho en la innovación y el desarrollo de capital humano.

Para contrarrestar los presupuestos en declive, las universidades privadas han incrementado sus tarifas de matrículas, principalmente exigiendo el pago en una tasa mixta de dólares y libras libanesas. Con los estudiantes y sus familias ya en estado de estrés económico, estos incrementos han hecho imposible para muchos de ellos continuar o empezar sus estudios. Incluso en la Universidad Libanesa, donde las matrículas aumentan en libras libanesas y por tanto tienen un rango que parece asequible equivalente a USD 15-60, muchos estudiantes han debido retirarse. Los costos de transporte, internet, equipamiento, materiales de estudio e incluso papelería presentan desafíos adicionales de accesibilidad para los estudiantes, sin mencionar el estrés psicológico y la sensación de inseguridad y desesperanza asociada con la prolongada crisis económica y política.

Las universidades libanesas funcionan bien e intentan solucionar sus desafíos

A pesar de todas estas dificultades, varias universidades libanesas parecen seguir desempeñándose bastante bien en los rankings globales como los Ranking Universitarios Mundiales QS o Times Higher Education. En QS World 2024, por ejemplo, ocho de las 30 universidades libanesas se encuentran entre las primeras 1000 instituciones en el mundo, entre ellas la Universidad Americana de Beirut, la Universidad Libanesa, la Universidad de San José, la Universidad del Espíritu Santo, la Universidad Libanesa Americana, y la Universidad Árabe de Beirut. Muchas instituciones siguen involucradas en intercambio internacional y programas de asociaciones, lo que les permite mantenerse conectados y podría ofrecer oportunidades para atraer apoyo financiero y material para la enseñanza y la investigación.

Además, las instituciones académicas han demostrado su habilidad para lidiar con las múltiples crisis que han sucedido en los últimos años y a responder a los desafíos económicos que el país se enfrenta. Por ejemplo, varias universidades libanesas han establecido o expandido sus centros de innovación para apoyar iniciativas de emprendimiento. A través de capacitaciones, bootcamps, competencias y becas, se fomenta que los estudiantes implementen sus ideas de negocios y ofrezcan sus productos y servicios. Estas iniciativas apuntan a detener la fuga de cerebros y a contribuir a la creación de trabajos dentro del país. Otras instituciones se han asociado con empresas internacionales como la gigante de las telecomunicaciones Nokia o la empresa naviera francesa CMA CGM para ofrecer becas, oportunidades laborales y apoyo para start-ups.

Varias universidades están planeando establecer sedes en la región y beneficiarse de la reputación educacional de sus instituciones y del país en un esfuerzo por abrirse a nuevos mercados y ampliar su base de ingresos. Bajo la etiqueta "AUB Mediterraneo", la Universidad Americana de Beirut ha establecido un campus hermano en la ciudad chipriota de Paphos, que ofrece siete licenciaturas y programas de máster empezando en el otoño de 2023. Un esfuerzo similar es llevado a cabo por la Universidad de Balamand con un enfoque en programas médicos en asociación con la Universidad de Lancashire Cyprus. La Universidad Libanesa Americana planea establecer un campus sede (que incluye una escuela de medicina y un hospital) en Bagdad, Iraq.

A pesar de las múltiples constricciones, las universidades libanesas muestran una notoria resiliencia. En algunos casos, esto puede ser debido a un fuerte apoyo internacional, incluyendo dotaciones en sus países afiliados, como Estados Unidos o Francia. Pero también, su experiencia a lo largo de décadas con crisis políticas y económicas, su autonomía institucional y por tanto, flexibilidad en adoptar soluciones hechas a la medida, como su gran espíritu de innovación y creatividad entre los administradores, trabajadores y estudiantes les ayuda a enfrentar los desafíos.

Para contrarrestar los presupuestos en declive, las universidades privadas han incrementado sus tarifas de matrículas, principalmente exigiendo el pago en una tasa mixta de dólares y libras libanesas.

Varios actores lanzan planes de reforma y acción

Además de estas iniciativas individuales, el ministerio de educación y educación superior libanés ha lanzado un plan de cinco años que apunta a reformar el sector de educación superior libanés al fortalecer áreas como la gobernanza, la aseguración de la calidad y el compromiso cívico. Sin embargo, expertos locales han criticado la naturaleza genérica de este plan, su falta de referencias a las crisis actuales y una mala involucración de los participantes en el proceso de bosquejos. Por tanto, hay poca esperanza de que el plan contribuya significativamente a abordar los enormes desafíos que enfrenta el sector de educación superior. Otras iniciativas de políticas apuntan a abordar estas brechas, notoriamente HOPES-LEB, un proyecto financiado por la Unión Europea. Compilado a través de talleres participativos y conferencias, la iniciativa produjo una serie comprehensiva de recomendaciones para universidades, organizaciones implementadoras, el gobierno libanés y la comunidad internacional en áreas clave como el financiamiento, el apoyo a estudiantes, prácticas de enseñanza y construcción de la capacidad.

Es obvio que la situación general en el Líbano, al igual que dentro del sector de la educación superior todavía es grave. Los desafíos estructurales, como el limitado compromiso político y estatal, la falta de desarrollo de políticas educativas efectivas, y desigualdades en el financiamiento y acceso siguen existiendo. Sin embargo, la resiliencia de la tradición académica en el Líbano, la fuerte reputación de sus universidades, el excelente desempeño en los rankings internacionales y la continua creación de nuevas iniciativas prueban que la esperanza es lo último que se pierde. Probablemente no es una coincidencia que el emblema nacional del Líbano es el Fénix, un símbolo de renacimiento e inmortalidad. Asumiendo su rol tradicional como agentes de cambio, las universidades libanesas actúan como piezas claves en esta renovación y merecen este necesario apoyo nacional e internacional. ▲

Benjamin Schmäling es el director regional del Servicio de Intercambio Académico Alemán (SIAA) en Amman, cubriendo Jordania, Irak y el Líbano. E-mail: schmaeling@daad.de.

Los desafíos de Japón para abordar el declive demográfico

Akiyoshi Yonezawa

Resmen

Enfrentándose al declive demográfico en curso, el sistema de educación superior de Japón está intentando ahora desarrollar nuevos ecosistemas para la ciencia, tecnología, innovación, y desarrollo de recursos humanos. El sistema de educación superior debería tener la participación de un amplio rango de partes interesadas y ser abierto global, nacional y localmente, con una visión a largo plazo. Una transformación así en el diálogo entre la educación superior y la sociedad es un desafío mayor, aunque el país no tiene mucho tiempo antes de un mayor declive.

En julio de 2023, el gobierno japonés proyectó un declive demográfico mayor y presentó el impacto potencial sobre la población joven y la matrícula en educación superior hasta 2050. Estas proyecciones destacaron tres características principales. Primero, que el declive demográfico se está acelerando, principalmente debido a un mayor declive en la tasa de fertilidad después de la pandemia de COVID-19. Segundo, los estimados detallados se publicaron para las 47 prefecturas, aunque su estimación ignoró la probable concentración de la matrícula de estudiantes en el área metropolitana de Tokio. Finalmente, las proyecciones incluían el esperado número de estudiantes internacionales en sus escenarios, por primera vez, mientras que la proporción estimada de estudiantes internacionales fue calculada como un relativamente modesto 3-8%.

La población joven en caída supone una amenaza significativa para la educación superior en Asia Oriental, donde casi todas las sociedades (Corea del Sur, China, Hong Kong y Taiwán, además de Japón) se enfrentan a una baja tasa de natalidad. Históricamente, las economías en Asia Oriental han mantenido su competitividad a través de estudiantes altamente motivados y trabajadores en sistemas de educación superior jerárquicos que típicamente concentraban los recursos en un grupo selecto de universidades de investigación de elite. Sin embargo, el declive en la población joven, llevado por la necesidad de una alta inversión educacional por hijo, podría llevar a

un debilitamiento de la función de selección de estudiantes en universidades de elite y semi-elite, la reducción o cierre de programas debido a sobreoferta, y un grupo de talentos reducidos para el mercado laboral. Esta tendencia es particularmente preocupante para Japón, donde el envejecimiento a largo plazo ya ha causado notorio daño socioeconómico. En 2022, dos personas entre 15-65 deberían tener que sostener a una persona sobre 65, y la razón empeorará a 3:2 en 2045.

Bajo desempeño de las iniciativas de excelencia académica

Recientemente conduje un análisis comprehensivo de la política de educación superior japonesa en las últimas tres décadas, enfocándome en el bajo desempeño de las iniciativas de excelencia académica. Reportes oficiales del gobierno señalaron un progreso sostenido en reformas de internacionalización y administración en educación, investigación y servicios sociales en las universidades líderes. Sin embargo, las iniciativas de 2013 del gobierno apuntadas a promocionar las universidades de clase mundial como símbolos del compromiso del país con la ciencia, tecnología e innovación no han cumplido con la meta de poner a 10 universidades japonesas entre las primeras 100 en 2023. De acuerdo con el Ranking Académico Mundial de Universidades (RAMU), para 2022, sólo dos universidades japonesas llegaron a las primeras 100, reduciéndose desde las cinco que había en 2003 y tres en 2013. Los cinco factores que se identificaron sobre esta caída incluyen:

- Esfuerzos insuficientes de reforma universitaria y una creciente micro-gestión burocrática.
- Desfinanciamiento de la educación superior debido a límites de presupuesto y tarifas de matrícula estancadas.
- Una sociedad en envejecimiento y un menor grupo de talentos doméstico, exacerbado por intentos inadecuados para incrementar la matrícula de mujeres y estudiantes internacionales.
- Lenta internacionalización de la educación superior y la sociedad debido a barreras lingüísticas y culturales.
- Sistema de recompensas para habilidades y conocimientos poco desarrollado para el mercado laboral nacional.

Todos estos factores están interrelacionados. Por ejemplo, la lenta internacionalización se ve influida por la burocracia, el desfinanciamiento, el envejecimiento, y un sistema de recompensas mal desarrollado. Al mismo tiempo, una población juvenil en declive y la escasez de recursos humanos significa menos competencia en la educación superior y en las oportunidades laborales para estudiantes domésticos. Una sociedad en envejecimiento tiende a ser más conservadora y reacia al cambio. Hay un mayor riesgo de un círculo vicioso llevando al declive o a la catástrofe en el sistema de educación superior japonés y la sociedad completa, especialmente en áreas rurales. La reciente discusión de políticas públicas sobre el cambio demográfico demuestra una sensación compartida de crisis entre las partes interesadas en la educación superior, el gobierno y la industria.

Dos ecosistemas para cambiar el futuro

El gobierno ahora está intentando desarrollar dos ecosistemas para ayudar a la sociedad japonesa a adaptarse a la economía de conocimiento global: un ecosistema del conocimiento que apunta a generar conocimientos con valor a través de la ciencia, tecnología, e innovación, y un sistema de desarrollo de recursos humanos que apunte a cultivar trabajadores con altas capacidades capaces de integrarse en grupos de talentos globalizados y activar la economía nacional. La idea de un ecosistema es introducida para el desarrollo de un círculo virtuoso sustentable al involucrar varios tipos de partes interesadas, tales como el gobierno, la industria, las universidades, y académicos a nivel global, nacional y local.

En el caso de Japón, la idea de un ecosistema del conocimiento ha sido ampliamente aceptada en los últimos diez años, en línea con las políticas nacionales de ciencia, tecnología, e innovación, prestando atención a la función investigativa de las mejores universidades y su colaboración con la industria. Más recientemente, el gobierno ha empezado a enfatizar la necesidad del involucramiento de múltiples partes en el desarrollo de recursos humanos. La globalización y el declive de la población han incrementado la diversificación y la división entre la juventud y sus familias. Ahora el gobierno japonés y la sociedad advierten la necesidad de coordinación activa entre un amplio grupo de partes interesadas cuando se trata de la educación y desarrollo de recursos humanos. De nuevo, la educación superior es un componente clave para realizar el círculo virtuoso de este ecosistema para el desarrollo de recursos humanos.

En julio de 2023, el gobierno japonés proyectó un declive demográfico mayor y presentó el impacto potencial sobre la población joven y la matrícula en educación superior hasta 2050.

Akiyoshi Yonezawa es profesor y vice-director, Universidad Tohoku, Japón. E-mail: akiyoshi.yonezawa.a4@tohoku.ac.jp.

Para construir un ecosistema del conocimiento, el gobierno ha lanzado un fondo nacional basado en un bono de unos USD 70 millardos, mucho mayor que una serie de iniciativas fragmentadas de excelencia académica de los últimos 20 años. El plan es usar este fondo para apoyar a un grupo muy limitado de universidades de excelencia (posiblemente dos o tres) durante 25 años. Se espera que estas universidades desarrollen sus propias dotaciones y logren la autonomía financiera. El gobierno también está apoyando un amplio rango de actividades de investigación para mantener y desarrollar la infraestructura nacional para la ciencia, tecnología e innovación.

Para el ecosistema del desarrollo de recursos humanos, el gobierno ahora apunta a incrementar el número de estudiantes internacionales de 300.000 en 2019 (antes de la pandemia de COVID-19), a 400.000 para 2033, y el número de estudiantes japoneses estudiando en el extranjero de 222.000 a 500.000 durante el mismo período. Además, el gobierno apoya activamente la expansión de programas relacionados a STEM como la ciencia de la información y la tecnología verde, especialmente para matricular a más estudiantes mujeres.

Construir estos dos ecosistemas y lograr las metas de las políticas pública indudablemente será un desafío significativo. La conexión entre el gobierno y las universidades necesita cambiar de una relación de agente principal caracterizada por la evaluación del desempeño a corto plazo bajo una nueva administración pública a un compromiso de múltiples partes hacia construir comunidades más abiertas internacionalmente, orientadas hacia la ciudadanía e interculturales en tanto la educación superior como la sociedad en general. Aún falta mucho camino por recorrer, pero este país no tiene tiempo ante la severa presión a largo plazo del declive demográfico. ▲

Educación superior en Asia Oriental: Desafíos para el presente y el futuro

Hugo Horta

Resmen

La expansión de los sistemas de educación superior en Asia Oriental está terminando en general, y el mundo post-educación masiva es una realidad. Esta transición involucra una serie de desafíos que requerirán que las políticas públicas de educación y otros agentes relevantes se adapten a nuevas circunstancias en un entorno marcado por cambios demográficos y tecno-económicos. La investigación también necesitará ser más colaborativa, internacional y multidisciplinaria para enfrentar los complejos e inciertos desafíos del siglo XXI.

Como en la mayoría de los países desarrollados, los sistemas de educación superior en Asia se están volviendo post-masificada. Esta nueva etapa implica nuevos desafíos, transformaciones y adaptación a una nueva realidad que los creadores de políticas públicas y las universidades deben estar preparados para abordar. En este contexto, Asia Oriental se enfrenta a tres desafíos principales.

Antes de profundizar en estos tres desafíos, es importante señalar que, como en otras regiones del mundo, los desafíos asociados con la masificación, como aquellos relacionados con la igualdad y el acceso, las evaluaciones y la calidad de la educación siguen sin resolverse en Asia Oriental.

Consolidar los sistemas de educación superior debido a los cambios demográficos

El período de expansión del sector de educación superior en Asia Oriental está acercándose a su final. Las universidades en la región pueden buscar mitigar la matrícula estudiantil doméstica atrayendo a estudiantes internacionales. Sin embargo, el atractivo de los otros destinos, el costo de vivir en la región y los costos de matrícula pueden hacer más difícil para las universidades en Asia Oriental el atraer a estos estudiantes internacionales. El desafío no sólo está vinculado a las universidades de Asia Oriental, sino también a un cambio en el paradigma de acoger a estudiantes que eventualmente

entrarían a la fuerza de trabajo de los países anfitriones. La perspectiva “asimilacionista” actual puede necesitar cambiarse por una perspectiva abierta que permita a los países anfitriones recibir ventajas de las nuevas ideas y el potencial creativo de estos migrantes y sus habilidades. Las universidades en Asia Oriental pueden buscar crear programas para estudiantes no tradicionales que cumplan con la demanda de enseñanza a lo largo de la vida. Esta estrategia, sin embargo, probablemente tendrá un efecto relativamente menor por varias razones. Primero, la duración de los cursos para estudiantes no tradicionales y su nivel salarial tienden a ser menores que los de los estudiantes tradicionales. Segundo, en sociedades que envejecen, la gente está más preocupada de usar sus ahorros para sus pensiones que en educación. Tercero, la deuda de los hogares en los países de Asia Oriental es alta y las condiciones económicas no son favorables (hay posibles crisis financieras o económicas en el horizonte). Por tanto, los estudiantes no tradicionales probablemente no utilizarán sus ingresos o sus ahorros para invertir en educación.

La mayoría de los estudiantes en Asia Oriental están matriculados en universidades privadas, que enfrentan el mayor riesgo de cierre. Las universidades privadas confían mucho en los costos de matrículas para su viabilidad financiera. También están más orientadas a la educación y tienen una menor reputación que las universidades públicas. Las universidades privadas tienen mayores probabilidades de cerrar o fusionarse con otras frente a una menor matrícula para hacerse sostenibles financieramente. Las universidades públicas deberían ser más seguras porque son financiadas por los gobiernos y tienen directrices que las hacen estratégicas económica y socialmente, incluso si no son financieramente viables. Sin embargo, es poco probable que esto prevenga que algunas de estas sean fusionadas, ya que la deuda gubernamental en la región también es alta, y los presupuestos públicos requerirán un mayor control sobre los gastos. Esto quiere decir que tanto universidades públicas como privadas enfrentarán recortes de personal, lo que llevará al desempleo de los académicos, y algunos de ellos tienen pocas posibilidades laborales en el sector (como límites de edad), mientras que los nuevos doctorados se enfrentarán a dificultades en encontrar trabajos en la academia.

El período de expansión del sector de educación superior en Asia Oriental está acercándose a su final.

Preparar a los sistemas de educación superior para cambios tecno-económicos

La Cuarta Revolución Industrial, la inteligencia artificial y la automatización masiva asociada necesitará una reexaminación de las actuales ofertas educacionales. Nadie sabe los resultados de estos cambios y avances tecnológicos, pero se espera que los futuros trabajadores realicen múltiples trabajos a lo largo de sus vidas. Estudiar ingeniería para ser ingeniero es una cosa del pasado porque después de estudiar ingeniería un estudiante puede convertirse en gerente, profesor o tener una posición no relacionada a la ingeniería. Los estudiantes necesitarán tener habilidades adaptables que crucen las barreras disciplinarias. Como resultado, el enfoque del aprendizaje debería estar en aprender a aprender, desaprender y volver a aprender. Los estudiantes deberían ser capaces de adaptarse a nuevos desafíos más que enfocarse tanto en aprender conocimiento técnico especializado (que rápidamente puede volverse obsoleto). Las universidades deberían considerar enseñarles a sus estudiantes conocimiento técnico transversal y la habilidad de adaptarse a exigencias laborales multifacéticas y desafíos diversos. Un mayor uso del aprendizaje basado en proyectos multidisciplinarios y el aprendizaje experiencial es esencial. Por tanto, los cursos deben depender de más de una facultad o departamento. Este cambio debe ser promovido e implementado a través de todo el sistema de educación. Sin embargo, las universidades deberían ser las primeras en prepararse para esos cambios, al igual que las agencias de acreditación y evaluación, porque las incertidumbres tecnológicas exigen repensar constantemente y ser flexibles, no sólo entre los académicos sino entre todas las partes interesadas. Esto requerirá amplios esfuerzos, que sólo pueden ser logrados al promover la necesidad por una mayor diversidad institucional y programática, al igual que la autonomía entre y dentro de las universidades.

Para asegurar que las universidades puedan adaptarse a los cambios tecnológicos, también necesitan trabajar en mejores reformas. Las universidades deberían promover e invertir en sus fortalezas, más que dispersar sus limitados recursos en tratar de hacerlo todo y arriesgar fracasar en lograr resultados significativos. Esto involucraría suavizar las constantes tensiones entre la investigación, la enseñanza y el servicio, y significaría cambiar los incentivos y los sistemas de progresión laboral que actualmente siguen los académicos. La carrera de académicos enfocados en la investigación que son contratados por su potencial o perfil de investigación deberían ser evaluados por actividades asociadas con la calidad de su investigación o capacitación a nivel de postgrado. Los académicos orientados a la enseñanza, reclutados por sus habilidades

o potencial pedagógico o de enseñanza deberían ser evaluados primero sobre la base del currículum innovador que desarrollen, un monitoreo cercano del aprendizaje de los estudiantes, e investigación sobre enseñanza y pedagogía. Todos los académicos deberían ser capaces de avanzar de profesor asistente a profesor titular, pero deben ser evaluados de manera diferente en base a sus fortalezas centrales y a su trabajo en relación con el rol para el que fueron contratados.

Internacionalizar intensivo y sustentablemente

La cantidad de publicaciones internacionales escritas por académicos afiliados con universidades de Asia Oriental ha crecido, pero su visibilidad e impacto son limitados. Esto garantiza una inversión continua en la investigación científica y académica. La inversión pública en investigación académica en la región sigue siendo baja en comparación con otras economías avanzadas y necesitar ser, al menos, sostenida. Esto también justifica la necesidad de una mayor internacionalización del cuerpo docente en la región (no solo promoviendo la movilidad internacional, sino también atrayendo a más académicos internacionales, investigadores de postdoctorado, y estudiantes de doctorado a las universidades en Asia Oriental). También es necesario considerar un cambio en el enfoque de la cantidad a la calidad en la producción de investigación. El foco en la producción es principalmente el resultado de incentivos que enfatizan la cantidad de publicaciones por sobre la calidad, lo que necesita cambiar. Conducir investigaciones para cumplir con las cuotas para los rankings universitarios internacionales debiera reemplazarse por un énfasis en investigación significativa para la mejoría de la sociedad. Un cambio así hacia la calidad debiera implicar la necesidad de inversiones más balanceadas en campos más allá de STEM, especialmente en las ciencias sociales y las humanidades, que están en el corazón de los esfuerzos innovadores y cambios en el siglo XXI. ▲

Hugo Horta es profesor asistente en la facultad de educación en la Universidad de Hong Kong, Hong Kong SAR, China. E-mail: horta@hku.hk.

El paper en que se basa este artículo puede encontrarse en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aepr.12416>

Nuestro alcance global

Publicada desde 1995 por el Centro de Educación Superior Internacional Boston College (CIHE), *International Higher Education* (IHE) es la fuente más antigua y en continua publicación para las noticias y el análisis de la educación superior global. Nuestra misión es proveer comentario profundo, informado y de alta calidad, y analizar las tendencias y temas de importancia para los sistemas de educación superior y las partes interesadas en todo el mundo.

Por tanto, desde nuestro establecimiento, IHE ha apuntado a ser globalmente representativo, tanto en términos de los temas que se cubrían y los autores representados. Nuestros contribuyentes se seleccionan de una amplia red de distinguidos académicos internacionales, creadores de políticas públicas y los líderes, quienes están posicionados para ofrecer perspectivas críticas sobre temas claves y tendencias que dan forma a la educación superior en todo el mundo.

El equipo editorial de IHE también está comprometido con el principio de la diversidad lingüística. Por tanto, el contenido de IHE es traducido al árabe, chino, portugués, español y vietnamita, por nuestros socios en Brasil, Chile, China, Qatar y Vietnam.

IHE es distribuido por todo el mundo a suscriptores individuales ubicados en más de 100 países y a través de asociaciones con la Asociación Internacional de Universidades (AIU), la Asociación de Universidades Indias (AUI), la Asociación de Universidades Africanas (AUA), y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (SAIA).

CIHE e IHE se asocian con publicaciones internacionales, incluyendo *Taleem: revista árabe e inglesa de educación superior*, publicada por la Fundación Catar; *la Revista de Educación Superior Internacional*, publicada por la Escuela de Educación en la Universidad Jiao Tong en Shanghái; y *Educación Superior en América Latina* (ESAL) publicada por un consorcio de socios en Brasil, Chile y Colombia.

Encargado del proyecto: Niklas Heuser Ilustración de portada: axeptdesign.de

Hasta donde saben los autores y editores, la información contenida en este número es correcta al momento de publi-

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.

<http://www.internationalhighereducation.net>