

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Las guerras estelares académicas: Iniciativas de excelencia en Asia y Europa

JAMIL SALMI, PHILIP G. ALTBACH Y MARIA YUDKEVICH

4

El presente y el futuro de la internacionalización de la educación superior: perspectivas desde la sexta Encuesta Global de AIU

GIORGIO MARINONI, HILLIGJE VAN'T LAND Y HANS DE WIT

8

Las consecuencias de la deuda estudiantil de préstamos dependientes del ingreso en la vida de los graduados en Inglaterra

CLAIRE CALLENDER

14

For weekly global higher education news and comment see our partner



universityworldnews.com

Costos y equidad: decodificando las reformas de financiamiento universitario en Kenia

ISHMAEL I. MUNENE

18

¿Están a punto de desaparecer las Grandes Écoles/Universidades en Francia?

CHRISTINE MUSSELIN

36



El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College

Aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y práctica ilustrada. Con dicho objetivo, el Centro publica la revista trimestral International Higher Education, una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos invitados. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las visiones del Centro para la Educación Superior Internacional. El centro está estrechamente relacionado con el programa de postgrado en educación superior en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano, Boston College. El Centro ofrece un Magíster y un Certificado de Educación Superior Internacional

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

Editores Philip G. Altbach y Hans de Wit

Editores asociados Rebecca Schendel, Gerardo Blanco y Chris Glass

Editores de publicaciones Hélène Bernot Ulleró y Tessa DeLaquil

Oficina editorial

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

Tel: +1 617 552-4236

E-mail: ihe@bc.edu

www.internationalhighereducation.net

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.

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

ISBN: 978-3-96037-364-3

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

3___ Editorial

ASUNTOS GLOBALES

- 4___ Las guerras estelares académicas: Iniciativas de excelencia en Asia y Europa
JAMIL SALMI, PHILIP G. ALTBACH Y MARIA YUDKEVICH
- 6___ Tendencias globales y políticas locales en la educación superior
N.V. VARGHESE
- 8___ El presente y el futuro de la internacionalización de la educación superior: perspectivas desde la sexta Encuesta Global de AIU
GIORGIO MARINONI, HILLIGJE VAN'T LAND Y HANS DE WIT
- 10___ La crisis de salud mental en la educación superior: perspectivas desde Singapur
DAVE STANFIELD Y ANDREW TAY

PRÉSTAMOS Y FINANCIACIÓN: PERSPECTIVAS GLOBALES

- 12___ La crisis de la deuda estudiantil en Estados Unidos y su impacto económico a largo plazo
F. KING ALEXANDER
- 14___ Las consecuencias de la deuda estudiantil de préstamos dependientes del ingreso en la vida de los graduados en Inglaterra
CLAIRE CALLENDER
- 16___ Financiamiento Universitario basado en el desempeño: el pasado y presente de los desarrollos europeos
JUSSI KIVISTÖ Y KATERYNA SUPRUN
- 18___ Costos y equidad: decodificando las reformas de financiamiento universitario en Kenia
ISHMAEL I. MUNENE

EDUCACION DOCTORAL: PERSPECTIVA GLOBAL

- 20___ ¿Grados superiores o ambiciones superiores? Un nuevo acercamiento a los doctorados en artes y humanidades en Reino Unido
CHRISTOPHER SMITH

- 23___ Evolución de las políticas de organización de doctorados: la creciente influencia de organizaciones internacionales
TEELE TÖNISMANN Y MATTHIEU LAFON

ESTUDIANTES Y MOVILIDAD

- 25___ Movilidad estudiantil internacional, oportunidad y la voluntariedad de la migración: un nuevo acercamiento conceptual
LISA RUTH BRUNNER, BERNHARD STREITWIESER Y RAJIKA BHANDARI
- 28___ Políticas sobre estudiantes internacionales en Japón y Corea del Sur después de la pandemia de COVID-19
YUKIKO ISHIKURA Y YON-SOO TAK

GOVERNANZA

- 30___ Reformas al sistema de personal académico en China: trayectoria y tensiones
QI LI
- 32___ Los contextos de gobernanza de las universidades en los países ex soviéticos
PETER D. ECKEL

REGIONES Y PAISES

- 34___ Los desafíos de la educación superior ucraniana en tiempos de guerra
NADIYA IVANENKO
- 36___ ¿Están a punto de desaparecer las Grandes Écoles/Universidades en Francia?
CHRISTINE MUSSELIN

Las amenazas a la libertad académica no vienen solo de los autócratas

Chris Glass y Hans de Wit

La libertad académica, dada por sentado hace mucho en las sociedades democráticas, está bajo ataques de todos los lados. En nuestra última editorial, compartimos varios ejemplos de ataques a la libertad académica, desde populistas de derecha como el gobernador de Florida Ron deSantis designando a rectores conectados políticamente a gobiernos de tendencia izquierdista como el partido MORENA en México expropiando universidades privadas y recortando presupuestos violentamente. Pero la amenaza no sólo viene de los autócratas. Viene del uso de la riqueza para guiar las agendas de investigación, de las campañas de acoso en redes sociales, de estudiantes y facultativos sin respeto por el debate académico, y de líderes universitarios que prefieren aplacar antes de defender a los facultativos atacados. Algunos pueden argumentar que estas partes interesadas siempre han buscado influenciar a las universidades a través de activismo político y social, y tendrían razón. Pero este momento parece diferente. Las partes interesadas están más activas, y las herramientas y tácticas en sus manos son más intensas. Mientras tanto, el desfinanciamiento de la educación superior ha dejado a las universidades dependiendo de donantes privados e intereses corporativos.

Las alianzas corporativas cada vez más dan forma a las agendas de investigación para alinearse con las necesidades de la industria. Este cambio de enfoque de la investigación básica a los dominios aplicados donde el financiamiento está más fácilmente disponible. Los investigadores con contrato a corto plazo se enfrentan a prospectos laborales inseguros si el financiamiento corporativo desaparece. Las fundaciones filantrópicas, como la Open Society Foundation, también restringen la investigación al limitar temas y métodos para las actividades determinadas por el financista.

Los ataques masivos en redes sociales también influyen en las campañas. Donantes acaudalados, como el ex alumno de Harvard Bill Ackman, usan las redes sociales para criticar a las autoridades universitarias y promover a sus candidatos favoritos en el gobierno universitario. X (antes conocida como Twitter) ataca masivamente intimidando a los académicos por compartir descubrimientos polémicos de su investigación. Incluso académicos titulares se arriesgan a recibir suspensión temporal si postean una afirmación políticamente incorrecta o provocadora. El resultado es la limitación de la expresión y agendas de investigación reducidas.

Las universidades están en una posición débil para defenderse después de décadas de desfinanciamiento crónico por parte de los gobiernos y los recortes a los presupuestos de artes y humanidades. En Uganda, el presidente Museveni ha criticado a las disciplinas académicas que considera “no comercializables”, apartando las asignaciones presupuestarias de los programas no alineados con la agenda de desarrollo. Un estudio reciente del Parlamento Europeo, “El estado de la libertad académica en los estados miembros de la UE”, concluyó que las mayores rupturas y amenazas a la libertad académica pueden observarse en la Unión Europea y el mundo. Y el reciente libro *Nuevas amenazas a la libertad académica en Asia* provee varios ejemplos desde esa región.

Este asalto en múltiples frentes a la libertad académica llega en un momento preocupante, con más de cincuenta países preparando elecciones presidenciales este año, tanto en democracias establecidas como emergentes. Los resultados de estas elecciones pueden empoderar a los líderes populistas hostiles a la disidencia. Sin embargo, incluso si los candidatos populistas son derrotados, las amenazas a la libertad académica se mantendrán. Las amenazas a la libertad académica no sólo vienen en la forma de opresión violenta. También vienen de la corrosión gradual del debate público; no sólo en casos llamativos de censura, sino también en la creciente conformidad académica; no en una purga dramática, sino en una muerte por mil cortes.

Si las universidades no dan la pelea, ¿qué quedará de la libertad académica después de que su lenta erosión no sea abordada? Las recientes declaraciones a nivel europeo, como la Declaración de Bonn y el Comunicado Ministerial de Roma, afirman la libertad académica como esencial para la democracia, pero las declaraciones por sí mismas no tienen las protecciones concretas que los académicos necesitan. La libertad académica

requiere de protecciones más fuertes por parte de las universidades y gobiernos para preservar la búsqueda de la verdad, sin importar que sean poco convencionales, críticas, o contrarias a la ideas que son de consenso general. ▲

Las guerras estelares académicas: Iniciativas de excelencia en Asia y Europa

Jamil Salmi, Philip G. Altbach y Maria Yudkevich

Resumen

Las iniciativas de excelencia académica se han introducido alrededor del mundo en un esfuerzo por mejorar rápidamente las universidades de investigación, la cultura investigativa y los rankings de las universidades destacadas. *Academic Star Wars*, un libro publicado recientemente, examina nueve casos de estudio de estas iniciativas en Europa y Asia. El impacto de las IEA sobre la cultura académica, la productividad y, en algunos casos, la administración ha sido significativo.

Preocupados por el bajo nivel de sus universidades destacadas en los rankings globales, un pequeño número de países ha participado en las últimas décadas en iniciativas de excelencia académica (IEAs) financiadas por los gobiernos para impulsar la producción de investigación y los resultados de esta. Un libro recientemente publicado, *Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Global Perspective* (Cambridge, MA: MIT Press, 2023—disponible gratis mediante acceso abierto), analiza iniciativas de excelencia en nueve países en todo el mundo.

Estos países gastaron aproximadamente USD 100 millardos para financiar estas IEAs. Al menos la mitad de esa cantidad se gastó en China, donde también se logró un éxito dramático en impulsar el sector universitario investigativo y, no por coincidencia, su posición en los rankings. Los objetivos, alcance, financiamiento (y éxito, o fracaso, de las iniciativas) varían considerablemente. Los casos también muestran una variedad de resultados positivos fortuitos. Es quizás significativo que no hubo IEAs en el mundo anglófono, ni en el hemisferio occidental o en África.

La excelencia que se mide en los rankings

La iniciativa 5-100 rusa no fue la única en mencionar concretamente los rankings entre los objetivos del programa. El primer ministro japonés, Shinzo Abe, declaró en 2013 sus intenciones de tener a 10 universidades japonesas entre las primeras 100 del mundo en 10 años (para 2023) como un indicador simbólico de la recuperación de la economía en Japón. De la misma forma, en Francia y Alemania, las IEAs fueron en general una reacción a la falta de visibilidad de sus universidades en las primeras 50 en los rankings mundiales.

Asimismo, la “consciencia del ranking” es central para muchas, sino la mayoría de las IEAs. Mientras que muchos en la comunidad académica son escépticos ante la relevancia de los rankings como una medida significativa para medir la excelencia, los creadores de políticas públicas y el público casi por completo ven estos rankings como señal de éxito y una justificación para asignar recursos a las IEAs.

Internacionalización

La internacionalización se considera un elemento clave para todas las IEAs. Su diseño a menudo asume un impulso directo hacia la competición internacional y la visibilidad global y ofreció incentivos para que las instituciones e individuos realicen avances en esta área. La internacionalización tiene dos aspectos principales. El más relevante para las IEAs es la internacionalización de la investigación a través de artículos coescritos y proyectos de investigación y la movilidad de los estudiantes de postgrado, profesores e investigadores. Estas son señales de la internacionalización de la ciencia y la academia. Sin embargo, en algunos países como Japón, la internacionalización es un desafío debido al lenguaje, tradiciones y otras barreras.

El avance en la internacionalización a menudo se mide por indicadores cuantitativos claros, como el número de artículos coescritos o la proporción de académicos y estudiantes extranjeros. Corea del Sur utiliza como indicadores cuantitativos de interna-

cionalización la proporción de cursos, programas y tesis en inglés, seminarios cortos intensivos enseñados por académicos extranjeros y la cantidad de presentaciones en conferencias internacionales. Técnicas similares se utilizaron en las universidades que participaron del 5-100 ruso.

Administración y el rol del gobierno

En la mayoría de los programas de IEA, el gobierno juega un papel clave no sólo como la principal fuente de financiamiento, sino porque también define las reglas y objetivos del juego. Los gobiernos exigen más responsabilidad por parte de las universidades. Como lo señala un acta gubernamental danesa para 2026, “las universidades que están funcionando bien deben ser recompensadas. Y la mala calidad debe tener consecuencias.”

Un involucramiento tan directo del gobierno ha generado inquietudes en la mayoría de las IEAs. El caso de Taiwán muestra que ha diluido la confianza social y creado ansiedad de la comunidad universitaria. Esto refuerza una situación en la que la definición de excelencia se traduce en indicadores simples como lo son las posiciones en los rankings universitarios para demostrar el impacto, la calidad y el desempeño. Japón, Malasia y Rusia son ejemplos claros de un abordaje desde arriba a la implementación de programas.

Al mismo tiempo, con el gobierno jugando un papel clave, en la mayoría de los casos las IEAs no incrementan de manera sustantiva el involucramiento de la industria y no ayuda a que las universidades sean más sustentables financieramente. Esto se correlaciona con el hecho de que los modelos administrativos no han cambiado demasiado, reflejando una continua relación jerárquica entre las universidades y el estado.

Impacto

La evidencia sugiere que las IEAs han tenido una influencia sustancial en el desempeño de las universidades beneficiarias, incrementando su eficiencia, producción de investigación, competitividad y visibilidad global. También impactan la asignación y concentración de talento, tanto de académicos como de estudiantes. Más aún, las IEAs han tenido un efecto positivo en otras universidades y sistemas de investigación nacionales en general. Las IEAs han incrementado la movilidad académica y han creado más oportunidades para investigadores que empiezan sus carreras. Menos medibles son los efectos suaves, pero quizás igualmente importantes, de las IEAs. Estos efectos incluyen un mayor interés por la excelencia, un espíritu competitivo más fuerte y un mayor rol de las universidades líderes en el desarrollo nacional y regional.

Preocupaciones importantes

Al mismo tiempo, los casos de estudio revelan varias preocupaciones. Algunos casos muestran que es dudoso que los cambios observados sean sostenibles sin financiamiento permanente. Otra preocupación es la tensión entre los valores locales y globales (ya que el modelo de clase mundial está asociado con el modelo norteamericano de universidades de investigación intensiva). Alcanzar los primeros puestos en los rankings puede significar hacerse similares a las universidades occidentales, especialmente en términos de recursos, estándares, indicadores de desempeño y patrones de organización y administración. Los casos de China, Japón, y Taiwán generan preocupación en este sentido. La libertad académica es otro tema. ¿La participación en las IEAs crea mayor autonomía y libertad académica? En China y Rusia parece ser que la participación en las IEAs llevó a una mayor autonomía en relación a la enseñanza, investigación y contratación de académicos, mientras que el gobierno sigue ejerciendo un estricto control y restringiendo la libertad académica, especialmente las humanidades y las ciencias sociales, que fueron ampliamente ignoradas en la mayoría de las IEAs. También existe la preocupación en algunos países de que la concentración de recursos en un pequeño número de universidades puede quitarle recursos al resto del sistema nacional de educación superior. Las desigualdades regionales también se han observado en Francia, Rusia y Corea del Sur, con universidades metropolitanas recibiendo la mayor parte del financiamiento adicional. El caso de estudio de Taiwán mostró una débil conexión entre las universidades y las comunidades locales en pos de la excelencia académica. En Alemania, la autonomía de las unidades académicas ha creado tensiones entre centros de excelencia que se benefician de la iniciativa de excelencia nacional y quienes no están involucradas. Estas áreas se destacan en el libro.

Conclusiones

Aunque ha habido un énfasis en los rankings al darle forma a las IEAs en general, los casos de estudio muestran que estas iniciativas traen más beneficios cuando se en-

La evidencia sugiere que las IEAs han tenido una influencia sustancial en el desempeño de las universidades beneficiarias, incrementando su eficiencia, producción de investigación, competitividad y visibilidad global.

Jamil Salmi es experto global en educación terciaria y profesor emérito de políticas de educación superior en la Universidad Diego Portales, Chile. E-mail: jsalmi@tertiaryeducation.org.

Philip G. Altbach es profesor emérito y miembro distinguido de Boston College. E-mail: altbach@bc.edu.

Maria Yudkevich es profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Haifa, Israel. E-mail: 2yudkevich@gmail.com.

Todos ellos están afiliados con el Centro de Educación Superior Internacional de Boston College, Estados Unidos.

focan en metas nacionales e institucionales, y usan los rankings sólo como puntos de referencia para comparar con otras instituciones y países. Hay una necesidad por un concepto más comprehensivo de excelencia académica que no se vinculan estrictamente a las publicaciones científicas en revistas prestigiosas pero que prometen la verdad científica e investigación responsable. ▲

Tendencias globales y políticas locales en la educación superior

N.V. Varghese

Resumen

La acelerada expansión global de la educación superior en el siglo XXI está acompañada de la emergencia de un sector en encogimiento en varios sistemas maduros. Se ha argumentado que las posibilidades de la expansión son mayores en las regiones menos desarrolladas de África. A pesar de las políticas declaradas promoviendo la internacionalización, muchos países siguen estrategias introspectivas de desarrollo de la educación superior. La masificación del sector desafía a la élite tradicional de modos de operación e interacciones sociales en el sector.

El siglo XXI ya ha experimentado un acelerado crecimiento y expansión global de la educación superior. La tasa neta de matrícula (TNM) se dobló de 19% a 38% entre 2000 y 2018. El sector experimentó un crecimiento anual de alrededor de 6.5 millones de estudiantes en las primeras dos décadas de este siglo, contra un incremento de 2.45 millones de estudiantes entre 1980 y 2000. De acuerdo con los datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, la matrícula global en la educación terciaria alcanzó 236.8 millones en 2021. Más importante, las mujeres se volvieron la mayoría en colleges y universidades, siendo el 52% de la matrícula global total.

Las matrículas en la educación superior en el Sur Global han crecido en un 91%. Los países del África Subsahariana experimentaron el mayor incremento, 125% entre 2000 y 2018. China e India fueron los países que más rápido se expandieron e incrementaron su participación en la matrícula global a casi 40% en 2021. Se espera que África Subsahariana seguirá siendo la única región con una población joven en crecimiento, y con una mayor matrícula en educación superior en los próximos años.

Los sistemas nacionales se encogen

La imagen global esconde las variaciones locales, ya que la expansión de la educación superior fue desigual entre los países. Interesantemente, algunos de los sistemas de educación superior experimentaron un estancamiento o un declive en las matrículas. Por ejemplo, en Japón, Corea del Sur, Rusia y Estados Unidos, el sector de educación superior se encogió, de hecho. En más de la mitad de los países del mundo, la tasa de fertilidad está por debajo de la tasa de reemplazo de 2.1, por lo que la mayoría de los países está enfrentando una baja en la población. Algunas de las estimaciones indican un declive de casi 40% en la cantidad de estudiantes para 2040 en algunas partes de Asia Oriental.

Las tendencias demográficas a la baja están llevando a un fenómeno de “universidades marginales”, que son insolventes y están al borde del cierre debido al número insuficiente de estudiantes- casi el 75% de las universidades privadas y muchas universidades públicas fuera de la capital de Corea del Sur son afectadas severamente por el declive en la población estudiantil. Pueden sobrevivir sólo como “universidades zombis”, apoyándose fuertemente en el financiamiento del gobierno. Hay casi 84 universidades así en Corea del Sur. Japón ha cerrado varias universidades y fusionado varias otras que no pueden reclutar suficientes estudiantes en un período de tres años consecutivos. En algunos países, también hay propuestas de vender propiedades universitarias para asegurar su supervivencia financiera.

Las facultades médicas y de ingeniería, que una vez gozaron de prioridad en el mercado educacional, hoy a menudo se encuentran vacías en India. Un total de 860 plazas para estudiantes de medicina se quedaron vacantes en los últimos tres años en India debido a las altas tarifas impuestas por las escuelas de medicina privadas. Muchos estudiantes migran a países del Este de Europa o a China para beneficiarse de su educación médica a bajo costo. Muchas escuelas de ingeniería en India están cerrando

debido a la falta de estudiantes, ya que los hogares no están dispuestos a invertir en títulos de ingeniería de alto costo y “bajo valor”.

Políticas locales introspectivas

El proceso de globalización integró los sistemas nacionales en el mercado global de educación superior. Pero muchas tendencias se están revirtiendo ahora. Muchos países han adoptado políticas introspectivas. El Brexit en Reino Unido, la estrategia de circulación doble en China, las políticas autosuficientes que priorizan los sistemas de conocimiento indígenas en la India, las políticas de “primero el país”, la sustitución de expertos internacionales con el talento local y la promoción de un sistema de educación superior con “características chinas” más que basado en los estándares occidentales son ejemplos de políticas introspectivas. Parece que invertir en nacionalismo y políticas introspectivas se está volviendo cada vez más beneficioso en términos de ganancias políticas.

¿Vale la pena la educación superior?

El retorno de la educación superior para los mejores estudiantes es alto, mientras que los desempeños medios y pobres, que son la mayoría de los graduados, reciben bajos retornos por su inversión. Dado el alto costo de la educación superior, muchos estudiantes están preguntándose: ¿vale la pena la educación universitaria? Una encuesta publicada por el *Wall Street Journal* en marzo 2023 apuntó a una crisis de confianza: 56% de los estadounidenses ahora creen que un título ya no vale el tiempo ni el dinero que se gasta en él. En agosto de 2023, *The Economist* reportó una tasa de retorno en declive para una licenciatura en las últimas décadas. En el período después de la crisis financiera, el retorno de la educación superior ha ido bajando en los países menos desarrollados, y el declive en retorno ha sido alto para la juventud y los trabajadores que empiezan sus carreras.

La polarización en los retornos ha hecho que la admisión en las instituciones de elite algo muy competitivo, y ha llevado a un crecimiento importante en “la educación en las sombras”. Las tutorías privadas se consideran importantes para mejorar los resultados en los exámenes de admisión para las instituciones altamente selectivas y para los resultados finales de los graduados. De hecho, las tutorías privadas están ampliando la desigualdad educacional, favoreciendo a los niños de hogares privilegiados.

Diversidad y elitismo

La educación superior ha seguido siendo un privilegio de los países desarrollados y de los privilegiados en los países menos desarrollados. La masificación del sector atrajo a estudiantes de grupos no tradicionales, de grupos marginalizados y de áreas rurales remotas. La creciente diversidad estudiantil crea desafíos a las prácticas elitistas y socialmente excluyentes de las instituciones de educación superior en todo el mundo.

La diversidad también tiene implicaciones para el medio de instrucción, ya que el lenguaje de instrucción puede ser diferente al lenguaje usado en interacciones sociales, especialmente para aquellos de trasfondos marginalizados. Las universidades de la elite que acreditan a estudiantes para empleos prestigiosos pueden rehusarse a responder a los desafíos de la diversidad y pueden mantenerse como “catedrales de conservadurismo y maestras de supervivencia”. Las universidades privadas de la elite en el Sur, aunque limitadas en número, refuerzan el conservadurismo y disfrutan de un alto valor de mercado entre las elites que buscan ser admitidas en estas instituciones.

Conclusiones

Este siglo vio una expansión acelerada y masificación de la educación superior en países menos desarrollados, y una contracción del sector en algunos de los sistemas maduros. La expansión en la educación superior está impulsada por una creciente demanda social que deriva de una correlación negativa entre la tasa de desempleo y el nivel educativo. La masificación del sector atrajo a estudiantes de trasfondos no tradicionales, agregándose a la diversidad de estudiantes en los campus en países en desarrollo. Mejorar la calidad y manejar la diversidad estudiantil sigue siendo un desafío institucional para la mayoría de los países. ▲

Las facultades médicas y de ingeniería, que una vez gozaron de prioridad en el mercado educacional, hoy a menudo se encuentran vacías en India.

N.V. Varghese es un profesor visitante distinguido en el Instituto Indio de Tecnología Bombay, y ex vicerrector del Instituto Nacional de Planificación Educativa y Administración (INPEA), Nueva Delhi, India. E-mail: nv.varghese@niepa.ac.in.

El presente y el futuro de la internacionalización de la educación superior: perspectivas desde la sexta Encuesta Global de AIU

Giorgio Marinoni, Hilligje van't Land y Hans de Wit

Resumen

La sexta Encuesta Global de AIU aparece a tiempo para dibujar una imagen holística de la internacionalización de la educación superior en todo el mundo, para capturar cambios claves en el período de 2018-2022, incluyendo la pandemia de COVID-19, y para ofrecer pistas sobre cómo la internacionalización podría evolucionar en el futuro. Los resultados claves de esta encuesta entregan una herramienta para mejorar la calidad, inclusión, equidad y responsabilidad social a través de la internacionalización.

En 2023, cinco años después de la quinta edición, la Asociación Internacional de Universidades (AIU) condujo la sexta edición de la encuesta global sobre la internacionalización de la educación superior. Cinco años es un buen tiempo para permitir que las evoluciones sucedan y puedan ser analizadas, y al mismo tiempo no es tanto como para que la situación sea completamente diferente, por lo que permite comparaciones significativas a lo largo del tiempo.

Sin embargo, los últimos cinco años fueron testigos de cambios importantes en el mundo que influyeron en la evolución de la internacionalización de la educación superior. Es suficiente para pensar acerca de la pandemia de COVID-19 o la geopolítica cambiante con nuevas tensiones emergiendo entre países y nuevas guerras depredando el planeta.

Por tanto, la sexta Encuesta Global de AIU llega a tiempo para dibujar una imagen holística de la internacionalización de la educación superior alrededor del mundo, para capturar estos cambios ya mencionados, y para ofrecer pistas sobre cómo la internacionalización podría evolucionar en un futuro.

La sexta Encuesta Global de AIU fue conducida en tres idiomas (inglés, francés y español) a través de un cuestionario institucional online entre enero y junio de 2023. Esto ilumina las tendencias más importantes y evoluciones en la internacionalización en el mundo y ofrece algunas comparaciones interesantes entre las instituciones de educación superior (IES) privadas y públicas, al igual que las IES en distintas regiones del mundo. También ofrece información sobre la evolución de algunas tendencias a lo largo del tiempo, al comparar los resultados con ediciones anteriores, cuando fue posible hacerlo.

Perspectivas sobre los resultados de la encuesta

Es importante mencionar la gran importancia que el liderazgo académico en todo el mundo atribuye a la internacionalización, y que esta importancia ha crecido generalmente en las IES que consideran la internacionalización como de baja importancia. Este resultado revierte una preocupante tendencia de creciente desigualdad entre las IES que fue destacada en la quinta edición de la encuesta, y ofrece esperanzas para el futuro.

Otro resultado positivo de la encuesta es el hecho de que las IES en todo el mundo ven crecer la cooperación internacional y el desarrollo de capacidades como los principales beneficios de la internacionalización, una tendencia ya destacada en los resultados de la quinta encuesta global y confirmada por la edición actual. Aunque en términos de prioridad de las actividades de internacionalización, todavía hay un fuerte énfasis en la movilidad estudiantil, la cooperación internacional y el desarrollo de capacidades son actividades que crecieron más en los últimos cinco años, mostrando un avance hacia una convergencia entre los beneficios esperados y las actividades que los consiguen.

Los resultados de la encuesta también construyen sobre el hecho de que el mundo es muy diverso y que para algunos aspectos de la internacionalización, no hay un denominador común a nivel global, como se ejemplifica, por ejemplo, por la gran variedad de riesgos y desafíos u obstáculos identificados. En algunos casos, el análisis regional ayuda a explicar esta gran variedad, por ejemplo con la clara identificación de la "fuga de cerebros" como el riesgo más importante para África Subsahariana. Pero en otros casos, la diversidad persiste también a nivel regional, mostrando que múltiples factores además de la ubicación geográfica de las instituciones son importante para definir tendencias.

Los resultados de la encuesta también subrayan la comprensión común de la naturaleza de la internacionalización como un proceso estratégico. Al mismo tiempo, subrayan algunas limitaciones, especialmente en términos de financiamiento. También muestran que la internacionalización sigue siendo un proceso determinado desde arriba, llevado

Otro resultado positivo de la encuesta es el hecho de que las IES en todo el mundo ven crecer la cooperación internacional y el desarrollo de capacidades como los principales beneficios de la internacionalización, una tendencia ya destacada en los resultados de la quinta encuesta global y confirmada por la edición actual.

principalmente por el liderazgo académico y oficinas de internacionalización. Esto llama a la reflexión sobre el posible riesgo de insuficiente compromiso por parte del resto de la comunidad académica que este abordaje implica.

Sigue existiendo un desequilibrio geográfico a nivel global, con regiones en el Norte Global (Europa y Norte América) siguen llamando más la atención, mientras que la cooperación en el Sur Global, además de la intrarregional, sigue sin considerarse una prioridad. Esto confirma la tendencia hacia la regionalización en algunas regiones, pero no en otras, y en la especificidad de Norte América como región, que a menudo presente resultados divergentes respecto a otras regiones.

Esta diversidad nos recuerda que los beneficios y desafíos no están distribuidos igualitariamente en todo el mundo, y que hay un riesgo persistente de desigualdad en la internacionalización. Otro resultado interesante es el hecho de que el papel jugado por la pandemia de COVID-19 en impulsar cambios en la internacionalización ha sido mucho menos prominente de lo esperado. La pandemia sí impulsó algunos cambios, especialmente en el desarrollo de la internacionalización virtual, pero no ha sido el único ni el factor más determinante detrás de muchos de los cambios que ha sufrido la internacionalización en los últimos cinco años.

Finalmente, vale la pena mencionar que la sexta Encuesta Global de la AIU ofrece perspectivas sobre la evolución de algunos aspectos específicos de la internacionalización, por ejemplo en la enseñanza y el aprendizaje, investigación y participación comunitaria, al igual que sobre los vínculos entre la internacionalización y otras prioridades importantes, como el desarrollo sustentable o la diversidad, equidad e inclusión. La internacionalización también juega un papel positivo en la lucha contra el racismo y la xenofobia, promover las relaciones interculturales y lograr el desarrollo sustentable.

Conclusión

En resumen, la sexta Encuesta Global de la AIU ofrece una imagen actual de la internacionalización en el mundo, su evolución en los últimos años, y las formas posibles en las que podría evolucionar en el futuro.

Los desarrollos positivos en la internacionalización, manifestados en las respuestas a la sexta Encuesta Global de la AIU, deberían ser celebrados, pero al mismo tiempo, no todos los resultados de la encuesta son positivos. Algunas mejoras siguen siendo marginales y fragmentadas, y están más presentes en el discurso que en la práctica. La exclusión y la desigualdad siguen prevaleciendo.

Más aún, la encuesta no es de ninguna forma exhaustiva, y es probable que presente más preguntas de las que responde. Para muchos aspectos, los resultados de la encuesta son un punto de partida para más investigación. A pesar de las limitaciones y la posible necesidad de mejoría, la sexta Encuesta Global de la AIU sigue siendo la única encuesta institucional comprehensiva sobre la internacionalización a nivel global y ofrece valiosa información que no está disponible en ninguna otra parte. Los resultados de la sexta Encuesta Global de la AIU, basados en la información y las percepciones ofrecidas por los líderes universitarios sobre la internacionalización en todo el mundo, ilustrando la tensión entre las intenciones ambiciosas, las iniciativas positivas y los principales desafíos.

Los resultados de la Encuesta Global de la AIU, basados en el esfuerzo colaborativo de la AIU y sus socios globales, son mejor observados como una herramienta para mejorar la calidad, inclusión, equidad y responsabilidad social como impulsos claves en la internacionalización en los próximos cinco años durante los cuales los actuales desafíos y expectativas no cesarán. ▲

Giorgio Marinoni es administrador de educación superior e internacionalización en la Asociación Internacional de Universidades (AIU). E-mail: g.marinoni@iau-aiu.net.

Hilligje van't Land es secretaria general de la AIU. E-mail: h.vantland@iau-aiu.net.

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

La encuesta fue organizada por la AIU en asociación con 16 organizaciones líderes alrededor del mundo. Todos los socios están listados en el sitio web de la AIU. CIHE y el Instituto de Ontario de Estudios de Educación en la Universidad de Toronto, Canadá, asociados en el marco del Proyecto para el Futuro de la Asociación de Internacionalización (FAI), financiado por el Consejo de Investigación para las Ciencias Sociales y las Humanidades de Canadá. El reporte completo está en disponible en el sitio web de AIU para su descarga gratuita.

La crisis de salud mental en la educación superior: perspectivas desde Singapur

Dave Stanfield y Andrew Tay

Resumen

Después de la pandemia de COVID-19, los estudiantes terciarios en todo el mundo han seguido lidiando con su salud mental en cifras alarmantes. Las instituciones han luchado con responder adecuadamente mientras la demanda por servicios psicológicos profesionales sigue creciendo. El sector de educación superior en Singapur ofrece un gran número de perspectivas, incluyendo abordajes innovadores preventivos, una apertura a utilizar nueva y prometedora tecnología y el involucramiento de muchas partes interesadas en las instituciones.

Mucho se ha escrito sobre los desafíos de la salud mental que asolan a la educación superior alrededor del mundo. Con altas tasas de ansiedad y depresión entre los estudiantes, los administradores luchan para ofrecer suficientes servicios psicológicos en un momento en que muchas instituciones se enfrentan a restricciones a sus presupuestos. Se han ido los días en que un estigma persistente impedía que los estudiantes buscaran ayuda profesional, aunque los estudios muestran que hay grupos vulnerables que tienen menos probabilidades de acceder a los recursos. La demanda por servicios psicológicos en la mayoría de las instituciones supera por mucho a la oferta.

Las causas, porcentajes y diagnósticos probablemente varían algo entre países, pero la mayoría de los administradores pondrían la salud mental de los estudiantes arriba en su lista de preocupaciones. De la misma forma, sería muy difícil encontrar una institución que no estuviera luchando por responder adecuadamente. Las consecuencias de un apoyo inadecuado a la salud mental son complicadas para estudiantes e instituciones, incluyendo las altas tasas de dificultades y abandono académico.

Singapur es un buen ejemplo de un país donde la salud mental está recibiendo atención nacional, especialmente en el sector de la educación superior. Un estudio de 2022 usando datos del punto álgido en las restricciones del COVID-19 reveló que tres de cada cuatro estudiantes en la institución emblemática de Singapur, la Universidad Nacional de Singapur (UNS), estaban bajo peligro de depresión, y más de un 83% reportaba altos niveles de estrés. Reconociendo que contratar a más profesionales de salud mental es prohibitivo en costos y sólo parte de la solución, las instituciones en Singapur están implementando respuestas holísticas para abordar la salud mental.

Participación de múltiples agentes

Compartir la responsabilidad del apoyo a la salud mental en una institución puede reducir la carga sobre el centro psicológico de una universidad. El Yale-UNS College, una institución residencial de artes liberales establecida en conjunto por la Universidad Yale y la Universidad Nacional de Singapur utiliza personal de asuntos estudiantiles y consejeros académicos capacitados para evaluar y manejar problemas de salud mental de bajo nivel, incluyendo formas simples de estrés académico y ansiedad social. El personal completó capacitaciones internas organizadas por colegas psicólogos y algunos expandieron su educación a través de programas externos como Primeros Auxilios de Salud Mental.

En 2021, mientras un creciente número de personal académico se enfrentó a problemas de salud mental entre sus estudiantes, Yale-UNS introdujo una “capacitación de entrada”, que cubría cómo reconocer signos de angustia emocional, enseñaba habilidades de escucha empáticas y activas, y explicaba los varios recursos disponibles para los estudiantes. Los académicos y asistentes de educación son a menudo los primeros en reconocer los problemas de salud mental entre los estudiantes, ya que interactúan con los estudiantes regularmente en clases, en tutorías y durante sus horas de oficina. Los administradores deben asegurarse de que los académicos tengan acceso y puedan utilizar un sistema interno de referencias, que alerte al personal apropiado cuando un seguimiento profesional sea necesario.

La UNS entendió la importancia de involucrar a las distintas partes cuando crearon el Marco de Salud Mental WellNUS® en 2021 para trazar sistemáticamente los diferentes aspectos del bienestar e identificar las iniciativas relevantes y los participantes clave para ofrecer apoyo. El objetivo del marco es tener un abordaje más holístico, estructurado y sostenible hacia el bienestar de estudiantes y trabajadores.

En 2021, Yale-UNS introdujo un curso electivo con créditos “Resiliencia y Éxito en la Universidad” para estudiantes de primer año para equiparlos con estrategias para responder a los inevitables desafíos y adversidades a las que se enfrentarán durante sus estudios.

Proactivo y preventivo

En 2021, Yale-UNS introdujo un curso electivo con créditos “Resiliencia y Éxito en la Universidad” para estudiantes de primer año para equiparlos con estrategias para responder a los inevitables desafíos y adversidades a las que se enfrentarán durante sus estudios. Ejemplos de los temas incluyen encontrar propósito, utilizar fortalezas, practicar la vulnerabilidad, y desarrollar relaciones interpersonales positivas. El curso fue luego adaptado para estudiantes de último año, para apoyarlos en la a menudo estresante fase de transición fuera de la universidad.

El curso de seis semanas era un esfuerzo colaborativo entre la división de asuntos estudiantiles y la facultad de psicología con discusiones en aula de estilo seminario y tareas que enfatizaban la reflexión personal y aplicación. Los estudiantes que completaban el curso de seis semanas reportaron que estaban mejor equipados para navegar problemas en el futuro y entender qué recursos de apoyo estaban disponibles para ellos.

Estructura organizacional

En el Reino Unido, se ha empujado a las instituciones a enfocarse en el bienestar de sus trabajadores a través del Estatuto de Salud Mental y el Estatuto de Bienestar del Personal Educativo. La premisa es que el bienestar de los estudiantes y del personal están vinculados estrechamente y se apoyan mutuamente. Por tanto, se buscó un abordaje a nivel de la universidad completa para abordar de mejor manera los riesgos de salud mental. Naturalmente, esto requiere una revisión de la estructura organizacional que se preocupe tanto por la población estudiantil como por el personal. La UNS ha tomado un camino similar al dedicar recursos significativos al bienestar del personal, incluyendo un equipo de psicólogos internos para los empleados de la universidad. Además, estudiantes y personal son reclutados y capacitados como “pares de apoyo” para ofrecer apoyo emocional básico y técnicas de control a sus compañeros y colegas que lo necesiten.

La UNS y otra gran universidad singapurense, la Universidad Nanyang de Tecnología, crearon oficinas de bienestar que respondían directamente al rector y al preboste, respectivamente, señalando un alto nivel de compromiso para abordar los peligros de la salud mental. Tanto el personal como la población estudiantil recibieron apoyo de salud mental y experimentaron las campañas estratégicas de los programas que se coordinaron desde las oficinas centrales de bienestar. Este abordaje es diferente de la estructura organizacional en el Reino Unido, donde el apoyo a la salud mental se ofrece de manera separada por parte de recursos humanos (a menudo a través de una compañía externa de seguros) para el personal y departamentos de asuntos estudiantiles para los estudiantes.

En la UNS, la consolidación de las estrategias de salud mental de estudiantes y personal y la forma de abordarlos ha ayudado a llevar mensajes consistentes en las campañas de salud mental, y consciencia de los recursos a toda la comunidad universitaria. En términos de impacto, las campañas #AreyouOK de 2021 y 2022 en la UNS han reducido el estigma de buscar ayuda, incrementado la consciencia sobre los recursos de salud mental, y han hecho crecer el uso de los servicios de salud mental entre el personal y los estudiantes.

Innovaciones en los servicios de salud mental

Desde que la pandemia de COVID-19 resultó en una mayor demanda por servicios de salud mental, sobrepasando la capacidad de los psicólogos en muchas universidades, las instituciones deberían considerar cuidadosamente nuevas tecnologías. Por ejemplo, chatbots que utilizan IA y otros tipos de aplicaciones online han ganado terreno en los últimos años, con miles de aplicaciones relacionadas a la autoayuda en salud mental en el mercado. La evidencia de su efectividad es reciente, aunque algunos estudios prometedores se han publicado examinando plataformas tecnológicas específicas. Al utilizar soluciones innovadoras, deberían ser vistas como complementos a soluciones de salud mental ya establecidas.

Otras posibilidades basadas en tecnología están en sus primeras fases. Por ejemplo, fenotipo digital se refiere a trazar pasivamente y requerir activamente ciertos datos a través de dispositivos inteligentes para evaluar y predecir riesgos de salud mental. Por ejemplo, los estudiantes pueden optar a recibir preguntas relacionada con el bienestar a través de mensajes de texto, entregándole a los profesionales de la salud mental información adecuada para predecir cuando los estudiantes están en peligro. Una institución puede entonces responder con intervenciones apropiadas para prevenir un mayor deterioro de la salud mental.

Llevando más allá este concepto, las universidades puede ser capaces de cuantificar el bienestar estudiantil basado en mediciones a través de dispositivos digitales como

Dave Stanfield es vicerrector de asuntos estudiantiles y decano de estudiantes en Sarah Lawrence College, Nueva York, Estados Unidos, y ex (2019-2023) vicerrector y decano de estudiantes en Yale-NUS College en Singapur. E-mail: dstanfield@sarahlawrence.edu.

Andrew Tay es director de salud y bienestar en la Universidad Nacional de Singapur. E-mail: aet@nus.edu.sg.

la cantidad de sueño o su huella digital (ej. Qué tan ordenadamente uno navega el sistema de administración del aprendizaje). A su vez, esto ayudaría a los administradores a predecir las trayectorias de salud mental de los estudiantes. Esta tecnología está aún en su infancia, pero muestra promesa.

Un desafío obvio es la naturaleza invasiva de la recolección de datos personales requeridos para estos sistemas y las preocupaciones relacionadas sobre la privacidad. Sin embargo, en un lugar con visión de futuro como Singapur, innovaciones como estas están siendo evaluadas como un componente adicional de un abordaje holístico al apoyo a la salud mental en la UNS y otras universidades locales.

Mientras la crisis global de salud mental en la educación superior persiste, los servicios psicológicos seguirán teniendo que enfrentar una demanda insaciable. El abordaje holístico y proactivo de crear varios caminos al bienestar y ver el apoyo a la salud mental como una responsabilidad colectiva en toda la institución ofrece un marco prometedor que puede aplicarse en otras partes. ▲

La crisis de la deuda estudiantil en Estados Unidos y su impacto económico a largo plazo

F. King Alexander

Resumen

El problema de la deuda de préstamos estudiantiles se ha convertido en uno de los temas más significativos para la educación superior en Estados Unidos. Este problema impacta casi a 45 millones de estadounidenses y tiene consecuencias económicas a largo plazo que recién están empezando a sentirse en la economía del país. Este artículo aborda la evolución de este problema nacional y discute las ramificaciones económicas de la crisis de la deuda estudiantil.

Para entender mejor la crisis de deudas de USD 1,8 trillones en Estados Unidos, que impacta a casi 45 millones de estudiantes y graduados, quienes pagan impuestos deben reconocer la complejidad del problema y no culpar simplemente a quienes solicitaron estos préstamos estudiantiles. En los últimos 50 años, los creadores de políticas públicas han establecido un sistema de financiamiento federal que incentivó a los gobiernos estatales a disminuir sus esfuerzos por financiar y a fomentar la base financiera basada en el pago de matrículas en la educación superior. Como señaló Arthur Hauptman en 2011, “el sentido común sugiere que la creciente disponibilidad de préstamos estudiantiles a intereses razonables ha facilitado que muchas instituciones suban sus precios, justo cuando la deducción del interés hipotecario contribuye a mayores costos de vivienda.” Expandiendo la complejidad de este problema, la Corte Suprema de Estados Unidos anuló el plan de perdón de la deuda del presidente Biden, que hubiera eliminado las deudas estudiantiles de casi 23 millones de afectados. Desde este decreto, el presidente Biden ha anunciado planes más escalados que sólo han abordado una parte de este problema nacional.

Los críticos del problema del plan de perdón del presidente Biden, que incluyen a políticos conservadores, servicios de préstamos estudiantiles privados, y grandes empresas que manejan préstamos de ayuda financiera federal manejados comercialmente, discutieron que ya que el estudiante adquiriría los préstamos voluntariamente, ellos solos estaban obligados a pagarlas. Otro argumento de los críticos del programa federal de perdón de Biden es que el costo del programa de USD 430 millardos llevará a una mayor inflación al aumentar el déficit. Una acusación similar se hizo, aunque nunca se llevó a cabo, al principio del Acta de Seguridad Social de 1935 y la Ley de Reajuste de Militares en 1944. Esta es una forma simple de llamar a este complicado problema, que ha incentivado que muchos colleges y universidades adopten modelos de recaudación más basados en el cobro de matrículas.

El efecto dominó

Al centro de este problema están décadas de desinversión por parte del gobierno estatal, resultando en un continuo crecimiento de matrículas y tasas con el gobierno

federal apuntalando el sistema a través de más de USD 100 millardos en programas de préstamos federales. Al expandirse los préstamos federales, la desinversión estatal siguió, mientras muchos colleges y universidades públicas han cambiado su dependencia financiera del gobierno estatal a modelos más basados en el cobro de matrículas. El resultado es que la inversión actual de los gobiernos estatales es casi 50% inferior en esfuerzo y capacidad fiscal de lo que era en 1980.

Además, la mitad de los estados gasta menos en dólares reales en instituciones públicas de lo que hacían en 1991, mientras que la matrícula ha crecido en casi un 20% en el mismo período.

Los colleges y universidades públicas no son las únicas instituciones indirectamente incentivadas a volverse más dependientes de las matrículas y tarifas. Reaccionando a la enorme cantidad de estos programas federales de préstamos disponibles las instituciones de educación superior en el sector independiente, incluyendo colleges y universidades privadas sin fines de lucro e instituciones con fines de lucro, desarrollaron una adicción fiscal a la disponibilidad de los programas de préstamos federales. El impacto desproporcionado de estos desarrollos en poblaciones marginalizadas y de bajos ingresos recién está empezando a entenderse.

Las consecuencias económicas a largo plazo

Las consecuencias económicas de este complicado problema están ya empezando a afectar a la economía del país en los pequeños negocios, la vivienda, la industria automotriz y otros mercados de consumo. En 2019, el Banco de la Reserva Federal publicó un reporte destacando un declive nacional en las tasas de propietarios de vivienda y especialmente entre los jóvenes estadounidenses en sus veintes y treintas, quienes experimentaron el doble del declive en propiedades que la población general entre 2005 y 2014. La Reserva Federal también reportó que la deuda estudiantil consideraba casi un cuarto del declive total y que impedía a 400.000 jóvenes adultos comprar hogares en este período. El reporte también señaló que el alza en la deuda educativa incrementaba las posibilidades de los solicitantes de no pago, impactando sus puntuaciones de crédito y la posibilidad de postular a una hipoteca.

En los últimos tres años, la tasa de arrendatarios millenials que se rinden a la idea de ser propietarios ha crecido en 65,7%. Los peligros previstos en el mercado inmobiliario es que estamos creando una generación de arrendatarios y no de compradores. Finalmente, los constante declives en propiedad causarán una baja significativa en ingresos para los bancos y las firmas de inversiones que hicieron lobby contra el programa de perdón de la deuda estudiantil de la administración Biden.

Otro persistente impacto económico de una deuda estudiantil masiva es la reducción en el poder adquisitivo de los consumidores entre aquellos con deudas estudiantiles. Se ha estimado que cada vez que la relación deuda-ingresos de un graduado o no graduado crece un 1%, su consumo baja hasta un 3,7% de acuerdo con la Iniciativa de Datos de Educación. También, en una encuesta de LendingTree en 2018, uno de cada diez prestatarios dijo que no podía pagar un auto nuevo debido a su deuda estudiantil. Además de los mercados de la vivienda y automotriz, áreas como la ropa, reparaciones en el hogar, entretenimiento, viajes, y alimentación están empezando a comprender lo que significa cargar a la siguiente generación de consumidores estadounidenses con una importante deuda estudiantil para sus ganancias finales.

Quizás la consecuencia más dañina para la economía nacional está en el mercado de los pequeños negocios. De acuerdo con un reporte de la Reserva Federal de Philadelphia, un crecimiento aproximado de 3,3% de deuda estudiantil resultó en un declive de 14,4% en la formación de pequeñas empresas y negocios en cada condado de Pennsylvania.

Más aún, la creciente deuda estudiantil impedirá que los jóvenes ahorren para su jubilación o para sobrevivir en crisis financieras, lo que hace que sean cada vez más dependientes de programas sociales y agencias gubernamentales. Demográficamente, el alza en la deuda estudiantil ya está retrasando el matrimonio y la formación de familias, lo que es cada vez una mayor preocupación a nivel nacional. Los efectos económicos y sociales no son a corto plazo, y también afectan desproporcionadamente a personas negras, hispánicas y mujeres que solicitaron préstamos estudiantiles.

Finalmente, los jóvenes estadounidenses lidiando con una importante deuda estudiantil, tienen pocas opciones además de gastar menos, ya que la deuda estudiantil es la única deuda donde declararse en bancarrota no es una opción por ley. De acuerdo con Robert Reich “las leyes de quiebra permiten que las compañías reorganicen suavemente, pero no los graduados universitarios recargados con préstamos estudiantiles.”

De acuerdo con una advertencia del presidente de la Reserva Federal, Jerome Powell, “mientras esto sigue y los préstamos estudiantiles siguen creciendo y se hacen cada vez mayores, esto podrá absolutamente estancar la economía.” Si no se atiende a las

la creciente deuda estudiantil impedirá que los jóvenes ahorren para su jubilación o para sobrevivir en crisis financieras, lo que hace que sean cada vez más dependientes de programas sociales y agencias gubernamentales.

F. King Alexander ha sido profesor y rector en cuatro grandes universidades públicas en Estados Unidos por más de dos décadas y actualmente trabaja como profesor de liderazgo educacional en Florida Gulf Coast University, es un miembro facultativo senior en el Centro de Políticas de la Educación en la Universidad de Alabama y es profesor afiliador en el Centro de Investigación de Educación Superior de la Universidad Cornell, Estados Unidos. E-mail: falexander@fgcu.edu.

Este artículo está basado en un seminario web internacional en el Centro por la Educación Superior Global de la Universidad de Oxford, el 3 de octubre de 2023, y en un comentario de opinión en Journal of Education Finance Summer, 2023.

reformas y recalibraciones importantes, el problema que los graduados universitarios enfrentan hoy tendrán consecuencias económicas para cada negocio, agencia gubernamental y ciudadano estadounidense. ▲

Las consecuencias de la deuda estudiantil de préstamos dependientes del ingreso en la vida de los graduados en Inglaterra

Claire Callender

Resumen

Enfrentados a la expansión de la educación superior y un limitado financiamiento público, los gobiernos en todo el mundo han optado por los préstamos estudiantiles para traspasar más costos a los estudiantes. Sin embargo, hay crecientes preocupaciones sobre la enorme deuda de los graduados, y sus potencialmente dañinas consecuencias económicas y sociales. Los préstamos dependientes del ingreso se ven como una posible solución debido a sus características protectoras e imagen de justicia. Aun así, la investigación sugiere que esta imagen está en conflicto con las experiencias subjetivas de los graduados sobre sus experiencias de deudas en préstamos dependientes del ingreso.

Enfrentados a la expansión de la educación superior y un limitado financiamiento público, los gobiernos en todo el mundo han optado por los préstamos estudiantiles para traspasar más costos a los estudiantes. Sin embargo, hay crecientes preocupaciones sobre la enorme deuda de los graduados, y sus potencialmente dañinas consecuencias económicas y sociales. En todo el mundo, los préstamos dependientes del ingreso se ven como una posible solución al estrés financiero que resulta de la deuda de los préstamos estudiantiles porque el pago está basado en los ingresos de los graduados, protegiéndolos de pagos excesivos, problemas financieros o no pago de las cuotas. En contraste, los préstamos a pagar en un plazo, los más comunes en todo el mundo, son incapaces de lograr estas seguridades porque los pagos están determinados por la cantidad prestada más intereses, dividida por la duración del préstamo.

Este artículo cuestiona la efectividad de los préstamos dependientes de los ingresos en proteger a los graduados de los efectos negativos de la deuda, usando a Inglaterra como caso de estudio.

Matrículas y préstamos dependientes de los ingresos en Inglaterra

El Reino Unido se enfrentó al desafío de las compensaciones entre los costos de la expansión de la educación superior, equidad y calidad en los años 90s cuando empezó a lidiar con las realidades financieras de moverse de un sistema de la elite a una educación superior masiva. En 1990, Inglaterra lanzó préstamos de mantención financiados por el gobierno para los costos de vida de los estudiantes de pregrado, que eventualmente reemplazaron las becas de mantención preexistentes. Sólo se introdujo el costo de matrículas para todos los estudiantes domésticos de pregrado en 2006. Desde entonces, la matrícula ha aumentado de un máximo de GBP 3.000 anuales a GBP 9.250, que es el costo actual de casi todas las universidades para todos los programas de pregrado, la matrícula promedio más alta de la OCDE.

Desde 2006, todos los estudiantes residentes en Inglaterra y estudiando en Reino Unido pueden optar a préstamos dependientes del ingreso que cubren todos sus costos de matrícula y algo de mantención, que ahora son el único tipo de asistencia financiera disponible financiado por el gobierno. Los estudiantes empiezan a pagar sus préstamos una vez que se gradúan y sus ingresos sobrepasan el umbral establecido por el gobierno. Desde entonces pagan un 9% de sus ingresos sobre el umbral hasta pagar sus préstamos, o su deuda es anulada —actualmente después de 40 años. Los pagos se deducen automáticamente de sus ingresos brutos a través del sistema de impuestos. Estas características protectoras ayudan a defender a los estudiantes de la carga financiera de la deuda de los préstamos.

Mientras las matrículas en Inglaterra crecieron, también lo hicieron las tasas de quienes tomaban sus préstamos (95% entre 2020 y 2021) y los montos promedios prestados (GBP 46.000 para aquellos graduados en 2022), por lo que la deuda estudiantil está normalizada y no se limita a estudiantes con características demográficas y socioeconómicas específicas. Por tanto, a los graduados ingleses les toma más tiempo pagar sus deudas que a sus pares en otras partes, lo que tiene implicaciones en las consecuencias a largo plazo de las deudas estudiantiles en las vidas de los graduados.

Las fortalezas de los préstamos dependientes de los ingresos

Los préstamos dependientes en ingresos se consideran más equitativos y deseables que aquellos que se pagan a plazo fijo. Se consideran justos porque aquellos que se benefician financieramente de la educación superior contribuyen en sus costos cuando pueden pagarla. Los préstamos dependientes de los ingresos se ven como progresistas porque los graduados que reciben más ingresos pagan más y son menos subsidiados por el gobierno que aquellos que ganan menos. También se ven como positivos, ya que permiten el acceso a la educación superior y ayudan a financiar su expansión.

Los préstamos dependientes de los ingresos son presentados por los creadores de políticas públicas en Inglaterra y otros como esencialmente inofensivos porque dependen de los ingresos y están diseñados para proteger a los deudores de la carga financiera de la deuda. La cantidad prestada, por tanto, es considerada por los creadores de políticas públicas como generalmente irrelevante para los graduados. De hecho, la deuda es activamente fomentada por las políticas del gobierno, normalizada como una inversión en el potencial de ingresos futuro.

Las preocupaciones gubernamentales sobre los préstamos dependientes de los ingresos se enfocan exclusivamente en sus consecuencias económicas para el estado y en reducir el gasto público, que son considerables —el valor de los préstamos pendientes se estima que llegará a GBP 460 millardos (en precios de 2021-2022) para mediados de los 2040s.

Investigación sobre el impacto de los préstamos estudiantiles en las vidas de los graduados

Los préstamos dependientes de los ingresos se prefieren sobre aquellos a plazo fijo. Sin embargo, las consecuencias económicas y psicológicas de los préstamos dependientes de los ingresos en las vidas de los graduados siguen sin ser exploradas. La retórica del gobierno y la mayoría de la investigación existente ignora las realidades de tener que pagarlas. Los estudios existentes sobre graduados endeudados normalmente son centrados en la economía, cuantitativos y basados en Estados Unidos. Sin embargo, estudios enfocándose en Estados Unidos tienen una relevancia limitada para Inglaterra debido a diferencias en sus sistemas de educación superior y especialmente su asistencia financiera, que es más compleja, diversa y punitiva en Estados Unidos.

Otras investigaciones sobre préstamos dependientes de ingresos no ofrecen perspectivas sobre las experiencias de los graduados al estar endeudados. Nuestro programa de investigación cuantitativa y cualitativa intenta rellenar esos espacios, explorando el impacto de la deuda de préstamos dependientes de ingresos en las vidas de los graduados ingleses, sus comportamientos y decisiones.

Nuestra investigación cuantitativa muestra que los graduados sobre 25 que no habían recibido préstamos tenían más posibilidades de ser dueños de sus hogares, y era menos probable que arrendaran o vivieran con sus padres que los graduados que habían solicitado préstamos, reflejando algo de la investigación en Estados Unidos. Este descubrimiento sugiere que las políticas de financiamiento de la educación superior y la deuda estudiantil son importantes para estructurar las opciones de vivienda de la juventud inglesa, cuestionando algunos de los supuestos beneficios de la educación superior y destacando cómo la deuda puede perpetuar las desigualdades en la riqueza.

Nuestra investigación cualitativa ofrece otras perspectivas. Entrevistas con 100 graduados, entre cinco y 12 años después de su graduación, muestran que aprecian las características protectoras de los préstamos dependientes de ingresos, incluyendo las cuotas mensuales asequibles que se deducen automáticamente de sus sueldos. Pero estos graduados, especialmente aquellos con mayores deudas, creen que las matrículas y las tasas de interés son demasiado altas y que la cantidad que adeudan es una carga con estas cuotas interminables.

Un análisis más profundo de estas entrevistas revela como la relación entre el estado y los deudores graduados está fundada sobre la dependencia y es, por tanto, altamente problemática. El gobierno considera que el sistema de préstamos es justo, pero los graduados muestran señales de daño y están respondiendo de maneras diversas y a veces perturbadoras. Algunos están desarrollando mecanismos de adaptación como

Sin embargo, las consecuencias económicas y psicológicas de los préstamos dependientes de los ingresos en las vidas de los graduados siguen sin ser exploradas

Claire Callender es profesora de educación superior en el Instituto de Educación, Facultad de Educación y Sociedad, University College London, Reino Unido. E-mail: claire.callender@ucl.ac.uk.

la evitación y sumisión al sistema de préstamos y a la retórica de políticas públicas. Muchos de aquellos que no habían visto resultados positivos en términos de empleo cuestionan el sistema y sus promesas incumplidas. La mayoría no culpan al sistema y al estado, sino también a sí mismos.

La caracterización de los préstamos dependientes de los ingresos en la retórica política como positivas e inofensivas parece, por tanto, en conflicto con las experiencias subjetivas de los graduados sobre la deuda. Sólo una pequeña minoría de los graduados en nuestro estudio que se graduaron hace 10 o 12 años parece haber recibido consecuencias negativas de su deuda. La mayoría ha sufrido algunos, aunque sean mínimos, efectos dañinos debido a su deuda. Pero una considerable minoría experimentan muchos efectos dañinos que impactan negativamente sus decisiones acerca de continuar sus estudios, empleos, vivienda, formación de familia, y su bienestar y seguridad mental y financiera —una vez más reflejando los resultados de la investigación en Estados Unidos. Nuestros resultados sugieren que las características protectoras de los préstamos dependientes de ingresos parecen tener éxito en prevenir o minimizar las consecuencias adversas de la deuda para la mayoría de los graduados en nuestro estudio, pero son inefectivas para proteger a una minoría significativa de sus efectos más negativos.

Creemos que las garantías inherentes a los préstamos dependientes de los ingresos están diseñadas principalmente para suavizar la carga financiera de la deuda, pero no su carga psicológica. Nuestros resultados sobre la aparente ineficiencia de las características protectoras de estos préstamos destacan que, para algunos graduados, la carga psicológica de la deuda es tan importante como la carga financiera, ya que es la forma en la que estas dos cargas interactúan. Juntas llevan a algunos a cambiar sus comportamientos y sus decisiones vitales de manera dañina, potencialmente limitando sus aspiraciones y sus oportunidades.

Nuestra investigación sugiere que necesitamos prestar más atención a la carga psicológica de los graduados y cómo puede tener repercusiones negativas para sus vidas, incluso en el contexto de préstamos dependientes de ingresos. Un mayor reconocimiento de las consecuencias completas de la deuda estudiantil en los graduados es necesaria, y los creadores de políticas públicas deberían apoyar un cambio global en el diseño de las políticas que reconozca esto y proteja mejor a los graduados de tanto la carga financiera como la psicológica de la deuda. .

Resumen

El artículo ofrece una visión general de la implementación de financiamiento basado en el desempeño (FBD) en el continente europeo. La comparación entre los países incluye tanto el apoyo como propuestas para replantear las prácticas de FBD por los primeros en usarla (ej. Reino Unido, Finlandia, Dinamarca y los Países Bajos) y los países que la adoptaron después (ej. Letonia, Ucrania). Los autores argumentan abordajes diversificados a la FBD dependiendo de la madurez del sistema, y para el aprendizaje de pares voluntario entre los sistemas.

Financiamiento Universitario basado en el desempeño: el pasado y presente de los desarrollos europeos

Jussi Kivistö y Kateryna Suprun

A lo largo de los años, el financiamiento basado en el desempeño (FBD) se ha convertido en un método común de distribuir fondos públicos en todo el mundo, incluyendo la educación superior, empezando primero los países desarrollados y luego, gradualmente, siendo introducido en muchas de las economías emergentes. Se espera que los incentivos del FBD se espera que gatillen comportamientos productivos dentro de las universidades que lleven, por tanto, a un mejor desempeño. También se asume que el FBD promueve la transparencia (los criterios de distribución no son ambiguos), responsabilidad (mide lo que las universidades producen) y legitimidad (los criterios

de distribución son iguales para todos). La introducción del FBD a menudo se ha visto acompañada de reformas gubernamentales que amplían la autonomía institucional de las universidades públicas. La autonomía institucional se ve como valorable dentro del contexto de FBD porque permite que las universidades adopten nuevas herramientas materiales para responder a los incentivos del FBD y usarlas de manera más libre.

La forma más común y extendida de implementar el FBD es usar los indicadores de desempeño como parte de la fórmula del financiamiento. En el contexto del financiamiento de la investigación, el FBD a menudo se basa en la evaluación del volumen y la calidad de la investigación científica producida, aunque la manera en que esta producción es evaluada varía, con algunas agencias de financiamiento siendo guiadas principalmente por indicadores bibliométricos, y otras confiando en la revisión de pares. Otros indicadores típicos se relacionan con fondos externos de investigación generados por el personal académico y el número de doctorados otorgados. En el lado de la enseñanza, los indicadores de desempeño más frecuentemente aplicados son la cantidad de títulos otorgados, créditos de estudio acumulados, tasas de graduación y empleo de los graduados. Las fórmulas de FBD a menudo mezclan indicadores de entrada y salida, y asignan diferentes pesos a indicadores específicos basados en su relación a las prioridades en las políticas públicas (ej. Mientras mayor sea el peso, mayor será la importancia asignada en las políticas públicas).

Primeros usuarios y los que llegan después

En Europa, el FBD actualmente se usa en la gran mayoría de los sistemas educativos. Este ha sido el caso por ya varias décadas. Sin embargo, un estudio reciente encargado por la Comisión Europea descubrió que los sistemas de FBD en Europa son muy diversos. Esta diversidad está relacionada con la composición de las fórmulas de financiamiento, la cantidad de fondos públicos guiados por los criterios de FBD, y el rol de las negociaciones y acuerdos en la distribución. Actualmente, la proporción de fondos básicos guiados por criterios de FBD en la mayoría de los sistemas varía entre 15 y 59%. Sólo en algunos países, como Dinamarca (80%) y Finlandia (76%), la proporción de FBD excede el 70% de los fondos básicos.

En toda Europa, hay una gran variación entre la madurez de los sistemas de FBD. Además de Estados Unidos, los primeros en adoptar el FBD incluyen a países de Europa Occidental como Finlandia, Dinamarca, y los Países Bajos, donde el FBD ha sido usado extensivamente desde los 90s. El primer sistema de FBD a nivel nacional fue introducido en Reino Unido en 1986 bajo la etiqueta de "Ejercicio de Evaluación de la Investigación" (EEI), después nombrado "Marco de Evaluación de la Investigación" (MEI). Algunos de estos sistemas maduros de FBD ahora se están alejando del FBD. Por ejemplo, los gobiernos neerlandés y noruego recientemente decidieron discontinuar el uso de publicaciones como un criterio para la distribución de fondos de investigación a las universidades. Fuertes voces en Finlandia también exigen una reducción de la proporción del FBD en los fondos básicos para las universidades, y el MEI británico se ajustará en 2028 para ser más inclusivo (reconociendo y recompensando un mayor rango de salidas de investigación que antes).

Al mismo tiempo, varios países europeos (especialmente en Europa del Este) están dando sus primeros pasos hacia la implementación de FBD. Letonia y Ucrania son buenos ejemplos de esto: ambos países han introducido FBD en los últimos diez años. Letonia introdujo FBD en 2015 al incorporar una proporción de fondo básicos que serán administrados en base a indicadores de desempeño. En Ucrania, el FBD fue implementado en 2020-2021, aunque la reforma fue suspendida en 2022 como resultado de la invasión militar rusa. Durante los dos años de su implementación, FBD en la educación superior ucraniana llegó a un modesto 12-22% de los fondos base y fue distribuido en base al número de estudiantes, el financiamiento de investigación asignado, posición en los rankings globales y la tasa de empleo de sus graduados. Al contrario de las buenas prácticas en otros países, las universidades ucranianas no recibieron una mayor autonomía financiera después del lanzamiento del FBD. Aun así, el FBD ha mejorado mucho la transparencia de la distribución del financiamiento público en la educación superior ucraniana. A mediados del 2023, el gobierno ucraniano reabrió las discusiones sobre la reinstauración del FBD y revisando su diseño para adecuarse al sector afectado por la guerra. Si se logra, este sería el primer caso de implementación de FBD en un sistema durante una crisis.

La diversidad es clave para el futuro

Este corto ejercicio retrospectivo ofrece varias conclusiones para cómo se puede concebir el FBD, ahora y en el futuro cercano. Como punto de partida, debe ser reconocido que los países se mueven en distintas direcciones, basadas en su nivel de madurez de FBD. Al poner los sistemas bajo el mismo techo con diferentes huellas de FBD ofrece

En toda Europa, hay una gran variación entre la madurez de los sistemas de FBD.

Jussi Kivistö es profesor de administración de la educación superior y director del grupo de educación superior en la facultad de administración y negocios, Universidad Tampere, Finlandia. E-mail: jussi.kivisto@tuni.fi.

Kateryna Suprun es investigadora doctoral en la facultad de administración y negocios, Universidad Tampere, Finlandia, con un trasfondo en políticas de financiamiento público, transformación digital, y educación en emergencia. E-mail: kateryna.suprun@tuni.fi.

poco valor, por lo que la evaluación del impacto de los FBD debería discutir más explícitamente y reflexionar sobre estos factores. De hecho, hay buenas razones para que los países se muevan primero hacia y luego se alejen del FBD. El FBD es a menudo visto como un impulso periódico a la eficiencia, más que una solución permanente. Como resultado. En contextos con prácticas de larga data de FBD, tomarse un tiempo puede ser una manera útil para que los sistemas se recuperen e identificar los balances o agujeros que deben ser abordados más adelante. La consistencia en la implementación del FBD es más importante para los recién llegados, ya que apuntan a alcanzar las metas que se propusieron y a mantenerse en el camino de lo que es a menudo una forma poco popular.

Una segunda conclusión es que es importante para los “recién llegados” tener la oportunidad de aprender de las experiencias de los primeros en adoptarlo. Varias décadas de implementación de FBD permiten apoyar un ambiente global de políticas de préstamos y transferencias. Ciertamente, el contexto juega un rol crucial en la implementación, pero no es necesario reinventar la rueda.

Finalmente, es útil recordar que la convergencia de los modelos de FBD no debe ser la meta, dado que los sistemas difieren también en varios aspectos. Es fácil caer en la trampa de avanzar a un estándar ideal de FBD al que cual deben adherir todos quienes lo adopten. Una robusta investigación de políticas públicas sobre los beneficios de FBD ha destacado varias similitudes que pueden considerarse ampliamente como buenas prácticas (como la claridad en las metas, compromiso de las partes, indicadores balanceados, y abordar la diversidad institucional). Sin embargo, aunque son útiles cuando se tratan con sensatez, las buenas prácticas sugeridas no deberían nunca pasar a llevar las diferencias nacionales, sino potenciarlas. .

Costos y equidad: decodificando las reformas de financiamiento universitario en Kenia

Ishmael I. Munene

Resumen

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

Las recientes reformas al financiamiento de la educación superior en Kenia son una respuesta a la crisis de financiamiento que ha plagado al sector desde 2010. No sólo buscan abordar los desafíos del crecimiento en todo el sistema, el crecimiento en la matrícula, y la calidad de la educación, sino que también buscan abordar preocupaciones sobre la equidad en el financiamiento de los estudiantes y la viabilidad financiera institucional. Más importante, las reformas también implican el fracaso del mercado como una alternativa viable al financiamiento estatal de las universidades como se veía en las reformas de mediados de los 90s. Mientras las reformas actuales anuncian un cambio de paradigmas en el financiamiento de la educación superior, fracasan en abordar importantes problemas relacionados a la sustentabilidad del financiamiento de la educación superior en el contexto neoliberal.

Los países africanos se han visto enfrentados a los resultados del neoliberalismo en la educación superior introducido en los 90s para abordar las fallas críticas en el financiamiento estatal y epitomizadas por la masificación, mercantilización y privatización de las universidades. El modelo adoptado por varios países ha sido una combinación de recursos privados, ganancias del mercado y subsidios del gobierno que intentan sostener y estimular la expansión del sistema total. Así, estudiantes y sus familias han tenido que pagar los costos por sí mismo parcialmente o por completo, se esperaba que las universidades generaran ganancias y los gobiernos ofrecían subsidios para los

estudiantes desaventajados. Sin embargo, la experiencia keniana que discutiremos en adelante provee lecciones vitales sobre los límites del mercado y la privatización como la base del financiamiento universitario, y los desafíos de abordar el financiamiento universitario y los resultados de la equidad al tiempo que se preservan las políticas neoliberales. Esta discusión sobre Kenia es significativa no sólo para el contexto africano, sino que globalmente, ya que encontrar el equilibrio entre el financiamiento del gobierno, los costos compartidos con los privados, las ganancias del mercado y la calidad es tan relevante como siempre.

Las reformas de mediados de los 90s

Informadas por los principios neoliberales, las reformas en Kenia impulsaron la transformación de las universidades estatales en instituciones propiedad del estado, pero financiadas de manera privada en respuesta a los programas de ajustes estructurales mandados por el Banco Mundial y FMI para África. El gobierno introdujo medidas para compartir los costos, con los estudiantes pagando una modesta tasa de matrícula, altamente subsidiada, de USD 106 dólares al año y un sistema de becas para aquellos que no pudieran pagar. Además, los estudiantes deberían pagar sus costos de vida en el campus. Sin embargo, un sistema de préstamos administrado por la Junta de Préstamos para la Educación Superior (JPES) ofrecería apoyo financiero para los alumnos vulnerables para cubrir los costos de vivienda. Estas medidas se aplicaban sólo a estudiantes auspiciados por el gobierno, aquellos que recibían becas gubernamentales basadas en sus resultados escolares. La JPES es una corporación estatal completamente financiada por el gobierno para ofrecer financiamiento para la educación superior a estudiantes individuales.

Estas reformas impulsaron la privatización y la mercantilización en la educación superior. Las universidades estatales podían admitir a estudiantes auspiciados de manera privada (conocidos como “módulo II”), quienes pagaban el costo total de sus programas universitarios, generando así ingresos adicionales para las universidades. También se les exigía participar en actividades de emprendimiento para suplementar el financiamiento estatal. Más aún, las universidades privadas fueron autorizadas en una jugada diseñada para expandir las oportunidades de educación superior. Estas intervenciones resultaron en un crecimiento sustancial de todo el sistema. En 2000 había 18 universidades (seis públicas, 12 privadas), 60 en 2010 (22 públicas, 38 privadas), 69 en 2023 (39 públicas, 30 privadas). En términos de matrículas, en 2000 había 45.412 estudiantes (38.413 en universidades públicas, 6.999 en privadas) vs 182.253 en 2010 (150.926 públicas, 31,327 privadas). La matrícula actual está en 563.000 (426.965 públicas, 85.946 privadas).

Estas políticas neoliberales han tenido consecuencias indeseables para el financiamiento de las universidades públicas. El crecimiento de ingresos anticipado de las actividades de emprendimiento no se materializó, y mientras que el primer crecimiento de los estudiantes auspiciados de manera privada fue impresionante al principio, luego cayó repentinamente, dejando a las universidades públicas en estrés financiero. Más aún, para salvaguardar la calidad de la educación universitaria, en 2015 el estado prohibió los campus satélites en las universidades públicas y fusionó a los estudiantes auspiciados por el gobierno con los financiados de manera privada para asegurar una oferta de cursos consistente —medidas que restringieron aún más las avenidas para más ingresos generados por las matrículas en módulo II. Más aún, al financiar a estudiantes y universidades públicas, el gobierno puso el mismo precio a todos los programas académicos, sin importar el costo de impartirlos. Antes de las reformas actuales, la deuda de las universidades públicas sobrepasaba los USD 110 millones, impactando negativamente sus operaciones. El apoyo del gobierno siguió bajando, en el año fiscal de 2019-2020, por ejemplo, el financiamiento estatal fue cortado por USD 300 millones.

Nuevo financiamiento de la educación superior

Bajo este modelo, las universidades ya no son financiadas directamente por el gobierno, sino que reciben financiamiento del recientemente establecido Fondo Universitario, un administrador público que desarrolla criterios y apropiaciones de financiamiento institucionales, y distribuye todo el financiamiento del gobierno. El fondo también pone los precios para los programas académicos en relación con los costos de impartirlos percibidos, lo que determina los créditos disponibles como asistencia financiera a los estudiantes. Para el financiamiento de los estudiantes, se evaluarán los medios para dividirlos en cuatro categorías con diferentes niveles de asistencia financiera, incluyendo becas gubernamentales, préstamos y contribuciones de los hogares. Estas categorías son: vulnerable (82% becas, 18% préstamos), extremadamente necesitados (70% becas, 30% préstamos), necesitados (53% becas, 40% préstamos, y 7% contribución familiar), y menos necesitados (38% becas, 55% préstamos & 7% contribución familiar). El apoyo financiero será dispuesto a través de JPES. Ahora hay dos maneras

Los países africanos se han visto enfrentados a los resultados del neoliberalismo en la educación superior introducido en los 90s para abordar las fallas críticas en el financiamiento estatal y epitomizadas por la masificación, mercantilización y privatización de las universidades.

Ishmael I. Munene es profesor en el departamento de liderazgo educacional en Northern Arizona University, Estados Unidos. E-mail: Ishmael.Munene@nau.edu.

de financiamiento para la educación superior en Kenia: el Fondo Universitario que entrega fondos a las universidades públicas, mientras que JPES financia a estudiantes individuales, incluyendo a aquellos en universidades privadas.

Estas reformas invitan serias aprehensiones. No hablan de fortalecer el financiamiento gubernamental para cumplir con las necesidades de capitación de las universidades públicas, que es una fuente importante de sus desafíos financieros actuales. Determinar en qué categoría poner a un estudiante sigue siendo un desafío en un país donde la mayoría de los hogares no consigue lo necesario para vivir y trabajan en el sector informal, donde los ingresos no son tan fáciles de registrar. ¿Cómo determinar, entonces, quiénes son los vulnerables, los extremadamente necesitados, los necesitados y los menos necesitados? La discriminación de precios a través de matrículas diferenciales según los costos del programa no reconoce que el costo de ofrecer un programa puede depender de la ubicación institucional. Notoriamente, las universidades privadas en las mismas ubicaciones tienen diferentes modelos de precios para programas similares, por tanto, ofreciendo opciones no disponibles en instituciones públicas. De hecho, el tema de los estudiantes auspiciados por el gobierno matriculándose en universidades privadas no está abordado adecuadamente.

Conclusiones

Reestructurar el financiamiento de la educación superior solo apuntando a la equidad de los estudiantes y la discriminación de precios para reflejar los costos de los programas no es suficiente para abordar los desafíos del financiamiento de las universidades creados por el neoliberalismo. Reformas holísticas que también aborden el financiamiento gubernamental, el presupuesto institucional y la racionalización del personal, una expansión sustentable del sistema sin conveniencias políticas, control de calidad y el alcance de los recursos privados prometen una solución viable a este problema. ▲

¿Grados superiores o ambiciones superiores? Un nuevo acercamiento a los doctorados en artes y humanidades en Reino Unido

Christopher Smith

Resumen

Los doctorados en artes y humanidades en Reino Unido no han sido reconsiderados en muchos años. Es momento de observarlos y evaluar qué valor se ofrece en este importante grado y cómo podemos mostrar el valor público y social de la energía e imaginación que los graduados en artes y humanidades demuestran en su trabajo a través de cambios en la supervisión, evaluación y definiciones de propósito.

Para un grado que está tan inmerso en la apariencia de prestigio, el doctorado es notoriamente poco examinado. Ha cambiado relativamente poco en términos de resultados, forma, y proceso, pero el contexto es notoriamente diferente. El doctorado moderno en Reino Unido se puede trazar a los años inmediatamente posteriores a la I Guerra Mundial. Es relativamente recién llegado a nuestro portafolio educacional, y la compleja articulación de un proceso de tres ciclos (pregrado, máster, doctorado) a través del proceso de Boloña llegó al final del siglo XX.

Lo que se ha discutido hace tiempo, especialmente al justificar los esfuerzos de reclutamiento, es que el doctorado es un camino a otras carreras además de un trabajo académico. No hay duda de que candidatas doctorales exitosas llegan a hacer diversidad de cosas. La cuestión que es mucho más complicada es en qué tan necesario es el doctorado como un paso o si es opcional con un valor agregado marginal. Uno debe tener un doctorado relevante para entrar a la investigación y desarrollo en muchos

laboratorios privados. Uno no necesita un doctorado para entrar al servicio civil, la enseñanza escolar, el mundo editorial, los negocios, un think tank, entre otros.

- ▀ Esto crea algunas preguntas interesantes, en especial para los doctorados en artes y humanidades:
- ▀ ¿Podemos estar seguros de que el doctorado está añadiendo las habilidades necesarias fuera del camino académico y que sirve para el propósito más amplio que le atribuimos?
- ▀ ¿Cómo valoramos las habilidades que se crean al estudiar las artes y humanidades al nivel de un grado superior si estas no se pueden adquirir vía el clásico recurso gubernamental del fracaso del mercado?
- ▀ ¿Cuánto dinero público puede gastarse y en qué tipo de doctorados en artes y humanidades?

Estas son preguntas difíciles, y aún más cuando el valor de las artes y humanidades es profundamente cuestionado de vez en cuando en el discurso público. Ninguno de nosotros quiere tirar de un hilo que podría desarmar el resto de la tela. Pero existe el peligro de que si ignoramos esto, perderemos una oportunidad para el debate que de verdad necesitamos tener ahora sobre los doctorados en artes y humanidades.

¿Sirven los doctorados en artes y humanidades para sus propósitos?

No podemos sólo asumir que los doctorados en artes y humanidades son aptos para su propósito. La diversidad de formas ha crecido a través de la creciente admisión de investigación basada en la práctica, pero al mismo tiempo no es apropiado que la práctica del arte se constriña al formato de un doctorado. Más aún, algunos doctorados en artes y humanidades están más cerca de las calificaciones doctorales profesionales, pero son quizás menos explícitos que en, por ejemplo, negocios. Es difícil apuntar qué es lo que realmente esperamos que ofrezca un doctorado y necesitamos atarlo a las habilidades más amplias que puede ofrecer un doctorado re imaginado.

El doctorado clásico puede dar forma a muchas tesis, pero hay muchos más modelos ahí, y modelos que preceden directamente a una intervención del espacio público. El doctorado como camino a la innovación social y la intervención creativa no reemplaza a la sólida contribución al conocimiento existente, pero tampoco es necesario separarlo de ella. Puede exigir mucho de los candidatos, es una manera de mostrar los tipos de habilidades que el grado fomenta y un argumento para el tipo de financiamiento que puede estar disponible.

Financiamiento público de los doctorados en artes y humanidades

Los distintos países tienen diferentes formas de financiar los doctorados. Pero sólo el financiamiento público puede ofrecer oportunidades para todos, y el Consejo de Investigación en Artes y Humanidades (CIAH) gasta proporcionalmente más de su dinero en doctorados que ningún otro tipo de consejo de investigación en Reino Unido, aunque sólo apoya a alrededor de 10% de los doctorados en artes y humanidades en el sistema.

En 2020-2021, en Reino Unido había alrededor de 18.000 candidatos doctorales en artes y humanidades. La brecha entre oferta y demanda es opuesta a la situación en la ciencia, donde los trabajos que requieren un doctorado exceden la oferta. Sin embargo, puede ser beneficioso si desafiamos a cada doctorado financiado públicamente a mostrar un camino al impacto ya que asumimos que el impacto está incrustado en la investigación y en muchas otras formas de aplicación. Una definición más amplia y positiva de las habilidades potenciales que se desarrollan en un doctorado en artes y humanidades deja en claro que debería haber muchas formas de financiamiento.

Dos respuestas provocadoras: primero, ¿cuántos doctorados en artes y humanidades podrían encontrar dificultades para adaptar su trabajo en modelos más innovadores si hubiera el estímulo necesario? Y si se les hace demasiado difícil, ¿deberíamos observar las habilidades que están adquiriendo? ¿Qué financiamiento estaría disponible si la conceptualización de lo que es un doctorado se convirtiera en el espacio y el tiempo para cocrear innovaciones rigurosas y eficientes en la esfera pública? ¿Y qué diferencia podría hacer el perfil y empleabilidad de los doctorados en artes y humanidades si se enfocara en estos términos?

Segundo, si llegáramos a un consenso de nuestro doctorado debería estar abierto a un trabajo más innovador y transectorial, pero si el modelo actual no funcional, ¿no deberíamos observar el modelo? ¿Cómo vería un programa bien financiado y genuinamente integrado de cinco o seis años, incorporando un máster? Los modelos extranjeros pueden sernos útiles aquí.

Yendo más allá, la supervisión y evaluación del doctorado siguen siendo relativamente iguales. Cambios hacia una supervisión doble consistente en Reino Unido son

La brecha entre oferta y demanda es opuesta a la situación en la ciencia, donde los trabajos que requieren un doctorado exceden la oferta.

Christopher Smith es miembro ejecutivo del Consejo de Investigación en Artes y Humanidades, parte de UK Research and Innovation (UKRI), y profesor en la Universidad de St Andrews, Escocia, United Kingdom. E-mail: cjs6@st-andrews.ac.uk.

Una versión de este artículo fue publicada originalmente por HEPI como parte de sus blogs regulares.

bienvenidas, pero manejar esto en diferentes tipos de instituciones siempre ha sido complicado. ¿Deberíamos incentivarlo a mejorar? ¿Podría una forma de diferente de evaluación ofrecer un camino diferente al éxito? ¿Deberíamos aceptar la ambición propia de los paneles de doctorado que están conectados al proceso de evaluación? El doctorado es ahora la única calificación académica que se entrega basada en una entrevista con dos personas en una habitación cerrada. ¿Por qué no podría nuestra evaluación final ser pública, como en otros países de Europa, estableciendo la noción de que los resultados del doctorado se convierten en conocimiento público?

Revitalizando la noción de postgrados en artes y humanidades

Deberíamos financiar y apoyar los grados superiores en artes y humanidades. Pero no podemos depender del valor intrínseco o del dinero público para justificar nuestros gastos o esconderlos bajo una carpa mayor. Debemos poder mostrar que la forma y modelo de un doctorado en artes y humanidades puede ser tan válido y constructivo como uno en ingeniería o en las ciencias de la vida.

Podemos mejorar el argumento, especialmente si trabajamos en mostrar el alcance de las industrias relevantes a nuestro mundo del pensamiento y de la imaginación. ¿Cuáles son nuestros equivalentes en farmacia y salud? ¿Podemos hacer más para explorar y explicar los portafolios de doctorados, experiencias discontinuas que producen el equivalente de un doctorado por publicación, pero extendido en proyectos? ¿O los doctorados en políticas y trabajo de innovación social, especialmente cuando son cocreados con comunidades? ¿Cómo insertamos al doctorado propiamente tal en el nexo de desarrollo entre espacio, regeneración y oportunidad? ¿Cuáles son los modelos para doctorados en equipo? ¿Cuáles son las innovaciones en financiamiento que deberíamos explorar? ¿Cómo avanzamos de pagar una matrícula a crear valor? ¿Es el doctorado en artes y humanidades un paso útil para tener universidades genuinamente cívicas? ¿Cómo podemos imaginar lo que son los laboratorios son en donde se pueden realizar los doctorados en artes y humanidades, no sólo para los pocos financiados, sino para una población mayor y más diversa?

El CIAH seguirá financiando doctorados colaborativos, promoviendo una mayor distribución de financiamiento sin importar la disciplina para estudiantes en todo Reino Unido, y ofrecer financiamiento dirigido y competitivo para centros de excelencia. Sin embargo, hay mucho por hacer. Miles de tesis doctorales que nadie lee no son la respuesta. Un Proyecto genuinamente ambicioso de revitalizar la noción de postgrados en artes y humanidades puede ser transformadora, en Reino Unido, pero también en otras partes. ▲

Evolución de las políticas de organización de doctorados: la creciente influencia de organizaciones internacionales

Teele Tönismann y Matthieu Lafon

En los últimos veinte años, notablemente desde que el Proceso de Boloña introdujo un sistema de educación superior de tres ciclos que consiste en la licenciatura, máster y doctorado, los gobiernos han intensificado progresivamente su énfasis en educación doctoral, que originalmente era vista como algo dentro del dominio de la comunidad. Sin embargo hay otra tendencia, si bien menos documentada: el creciente énfasis que se pone en la educación doctoral internacional y globalmente, notablemente por organizaciones como la Unión Europea (UE) y la Organización para Cooperación Económica y Desarrollo (OCDE). En este artículo, examinamos iniciativas de políticas recientes por parte de organizaciones internacionales y señalamos que el involucramiento de estas organizaciones en la formación de estrategias para la carrera investigativa altera tanto el marco de la gobernanza institucional y la sustancia de las políticas doctorales.

La llegada de las políticas doctorales dentro de las estrategias para la carrera investigativa

Para comprender completamente el significado de los desarrollos recientes dentro de las organizaciones internacionales, es útil revisar cómo la educación doctoral primero se integró en los asuntos de políticas de investigación.

El ejemplo de la Comisión Europea (CE) es llamativo porque sugiere un proceso institucional bastante complejo desde los 2000 en adelante. Por un lado, la cuestión de la educación doctoral se volvió prominente por primera vez a nivel internacional dentro del Proceso de Boloña y el subsecuente establecimiento del Área Europea de Educación Superior. Esta iniciativa intergubernamental altamente discutida apuntaba a mejorar la cooperación entre las universidades, mejora la calidad, promueve la movilidad e incrementa la empleabilidad de los graduados. Además de apuntar a tener un impacto positivo en la educación doctoral en estas áreas, el Proceso de Boloña también ha contribuido a la agenda de modernización de las universidades, notoriamente promovida por la CE como una de los firmantes y los miembros que implementaron el Proceso de Boloña. Por otro lado, la educación doctoral ganó impulso dentro del marco de políticas de la llamada Área de Investigación Europea (AIE), una política establecida en 2000 por la CE con el objetivo de hacer de Europa “la economía del conocimiento más competitiva del mundo”. El AIE asistió en facilitar un notorio crecimiento en las políticas de investigación de la CE, con creciente financiamiento, instrumentos mejorados, y políticas enfocadas en los desafíos sociales y la investigación de excelencia. Los esfuerzos de la CE por establecer un mercado único subrayaron la necesidad de un abordaje más organizado para las carreras de investigación. Notoriamente, en 2005, la CE apoyó el Estatuto Europeo para Investigadores y el Código de Conducta para el Reclutamiento de investigadores. Mientras que los candidatos doctorales seguían siendo clasificados como estudiantes (y por tanto, parte de las políticas públicas relacionadas con la educación superior), ahora eran designados como “investigadores iniciando su carrera”, vinculando entonces las políticas de la carrera investigativa con los programas de estudio doctoral.

Por tanto, al reconocer el trabajo y estatus de los estudiantes doctorales, este cambio en la clasificación permitió que la CE estableciera su autoridad dentro del dominio del doctorado. Desde entonces, llevado por varias iniciativas de políticas, incluyendo las resultantes del Tratado de Lisboa de 2009, que estableció las políticas de investigación como una competencia compartida entre la UE y los estados miembros, la CE ha presionado consistentemente para crear nuevos programas doctorales, alianzas y una mayor movilidad intersectorial en la investigación.

Resumen

Recientemente, la Unión Europea y la OCDE introdujeron un paquete expansivo de medidas diseñadas para fomentar las carreras en investigación, incluyendo las de los candidatos doctorales. Estas medidas refuerzan la autoridad de las organizaciones internacionales a través de mecanismos blandos de ley para influir indirectamente en las políticas nacionales de educación relevantes. También reenfocan el concepto de un doctorado al incrustarlo en el discurso de la competitividad económica. Esto resalta la necesidad urgente de cuestionar las expectativas de mercantilización y educación para los doctorados.

La clasificación de los candidatos doctorales como investigadores iniciando sus carreras ha tenido un gran efecto en las políticas de gobernanza de los doctorados en las organizaciones internacionales, y las recientes iniciativas de políticas sirven como un buen ejemplo de este efecto.

Mercantilización del doctorado

La clasificación de los candidatos doctorales como investigadores iniciando sus carreras ha tenido un gran efecto en las políticas de gobernanza de los doctorados en las organizaciones internacionales, y las recientes iniciativas de políticas sirven como un buen ejemplo de este efecto.

En el verano de 2023, la UE y la OCDE se unieron para introducir importantes medidas relacionadas con promover las carreras investigativas incluyendo aquellas de estudiantes de doctorado. Primero la CE propuso una serie de medidas comprensivas que englobaban una propuesta para una Recomendación del Consejo de establecer un marco europeo para las carreras de investigación, un nuevo Estatuto para Investigadores y el Marco Europeo de Competencia para Investigadores (ResearchComp), que fue diseñado para mejorar la movilidad intersectorial de los investigadores. Segundo, en un esfuerzo conjunto, la OCDE y la CE presentaron un documento que esboza el concepto fundacional para el futuro Observatorio de Carreras de Investigación e Innovación (ReICO) que fue después complementado por las recomendaciones de la OCDE para promover diversos caminos para investigadores doctorales y postdoctorales.

Al abordar principalmente las carreras de los investigadores, todas estas iniciativas son pertinentes para las carreras doctorales. Más aún, al abordar las carreras de los investigadores, establecen un marco específico para la educación doctoral dentro de la cual se deben establecer las políticas. En resumen, los documentos de las políticas destacan en sus narrativas principales una notoria falta de apoyo a los investigadores, incluyendo a aquellos con doctorados, quienes se esfuerzan por transitar a varios mercados laborales de manera directa y sin complicaciones. Por ejemplo, en el marco europeo para carreras investigativas propuesto, se pide a los estados “fomentar la interacción y cooperación, incluyendo asociaciones, entre la academia, la industria, otros negocios, la administración pública, el sector sin fines de lucro, y todos los otros actores en los ecosistemas relevantes,” y asegurar que “la educación doctoral y la capacitación dirigida sean desarrolladas o codesarrolladas sobre la base de las habilidades que realmente se necesitan en las partes involucradas.” Por tanto, parece que la esencia de la educación doctoral ya no está meramente confinada a la curiosidad académica, sino que evoluciona más allá de su mandato tradicional de educar a futuros académicos para servir como instrumentos estratégicos vitales y un ímpetu al crecimiento económico. Este razonamiento es una característica usual de la lógica de gobernanza neoliberal moderna que aboga por que el estado realice reformas relevantes para el mercado en cada aspecto de la sociedad.

Como resultado, enmarcadas en la lógica de mercado, estas iniciativas no son meramente marcos técnicos para refinar la trayectoria de la carrera doctoral. También introducen una dimensión cognitiva, recalibrando la percepción del doctorado dentro de los contornos más amplios de la educación superior y la investigación.

Regulaciones de ley blanda: implicaciones para los estados nacionales

Finalmente, los cambios que se describen anteriormente también llevan a la pregunta sobre su impacto en las políticas nacionales.

Juntas las recomendaciones de políticas, los instrumentos de políticas (ResearchComp) y herramientas de evaluación comparativa (ReICO) pueden identificarse como medidas de “leyes blandas”, un método de gobernanza usado a menudo en organizaciones internacionales. La principal meta de este método es la difusión de objetivos políticos comunes y principios cognitivos, más que una armonización completa de la implementación centralizada de políticas idénticas. Por tanto, confían más en la emulación y la evaluación de pares que en constricciones formales; permiten diferentes respuestas nacionales para problemas comunes. Sin embargo, y hasta donde sabemos, los casos de estudio nacionales sobre la educación doctoral sólo ocasionalmente establecen vínculos con políticas en evolución al nivel de las organizaciones internacionales. Sin embargo, este es un tema crítico, especialmente considerando los modelos divergentes de políticas y culturas académicas tanto en la UE como en la OCDE.

Apreciar las acciones de organizaciones internacionales es importante para entender la transformación de la estructura de gobernanza de las políticas doctorales, también porque nos permite enfocarnos en el rol cambiante de la educación doctoral, lo que parece ocurrir más discretamente tras bambalinas de las discusiones más públicas sobre las carreras de investigación. Dentro de los requerimientos del mercado laboral para mejorar la empleabilidad, un énfasis limitado a la relevancia en el mercado laboral puede restringir el propósito más amplio de la educación y este tema aplica incluso para programas avanzados como los doctorados. Una educación holística equipa a los candidatos doctorales con habilidades especializadas por un lado y la habilidad de adaptarse, innovar, y contribuir significativamente a la sociedad, por otro lado. Por tanto, la educa-

Teele Tönismann es investigadora en el Laboratorio de Estudios Interdisciplinarios de Doctorado, Adoc Talent Management, y miembro del Laboratorio de Ciencias Sociales de Política (LaCSP), Sciences Po Toulouse, Francia. E-mail: tonismann@adoc-tm.com.

Matthieu Lafon es director del Laboratorio de Estudios Interdisciplinarios de Doctorado, Adoc Talent Management, Francia. E-mail: ml@adoc-tm.com.

ción doctoral debería lograr un equilibrio, integrando tantas habilidades prácticas orientadas al mercado y unas bases humanistas. Este abordaje asegura que los graduados no sólo están preparados para el mercado laboral, sino que también poseen el alcance intelectual para navegar los desafíos de un paisaje global en constante cambio. Una educación comprehensiva así beneficia a los individuos y también enriquece a la sociedad al producir profesionales y académicos integrales y conscientes de la sociedad. ▲

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

Movilidad estudiantil internacional, oportunidad y la voluntariedad de la migración: un nuevo acercamiento conceptual

Lisa Ruth Brunner, Bernhard Streitwieser y Rajika Bhandari

Los estudiantes móviles internacionalmente a menudo se posicionan como relativamente homogéneos con motivaciones y experiencias comunes. Sin embargo, el juego cambiante entre la educación superior, la movilidad y la (in)migración requiere que pensemos de nuevo este abordaje obsoleto.

Mientras que los sistemas de educación superior en el Norte Global cada vez dependen más de las matrículas de los estudiantes internacionales, y los gobiernos dependen de esos estudiantes como inmigrantes “ideales” futuros, la educación superior está ahora imbuida en un creciente nexo educación-inmigración, o “edugración”. Las instituciones de educación superior también ofrecen caminos globales para la protección de refugiados, un creciente énfasis del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en el Pacto Mundial sobre los Refugiados. Este y otros cambios presentan importantes implicaciones para el estudio interdisciplinario de la movilidad estudiantil internacional (MEI).

El “desorden” de la MEI

La MEI se refiere al movimiento físico de individuos que adquieren experiencia académica en otro país. Mientras que la MEI ha sido ignorada por mucho tiempo en los estudios de migración y subestudiada o abordada de manera acrítica en la educación internacional, se ha convertido en un tema clave en ambos campos. Perspectivas críticas recientes revelan las complejidades y desafíos en relación con su estudio. Tecnologías cambiantes, procesos de integración regionales y estructuras de asociación complican ahora quién cuenta como estudiante internacional. Privilegiar el estudio de la movilidad internacional por sobre la movilidad intranacional crea preguntas sobre la distinción de cruzar fronteras a menudo coloniales. El amplio rango de las motivaciones para, y las experiencias de, la MEI desafían las simples clasificaciones. Haciendo eco de la crítica de Hans de Wit del “desorden problemático” asociado con el término “internacionalización”, sugerimos que la MEI también sufre de áreas interrelacionadas de “desorden.”

Términos desordenados

Los términos tienen significados discursivos en su organización y en la comunicación de valores. Los términos asociados a MEI no sólo se usan inconsistentemente. También oscurecen la complejidad y las relaciones de poder que son inherentes a la (in)migración. Por ejemplo, al expandirse la “edugración”, es cada vez más difícil distinguir entre “estudiantes” internacionalmente móviles, “migrantes” e “inmigrantes”. La defi-

Resumen

Mientras la educación superior, la migración y la movilidad se entrelazan de maneras cada vez más complejas, necesitamos una nueva manera de analizar la movilidad estudiantil internacional (MEI). Analizar el desorden de la MEI trae a la luz dos continuos que interactúan: primero, el criterio para movilizarse, y segundo, la oportunidad a través del movimiento. Reconocer esta convergencia no sólo explica mejor la reproducción, amplificación, disolución y reestructuración del privilegio en la educación superior, pero también destaca la necesidad de visibilizar a los estudiantes de trasfondos de desplazados, refugiados, y migraciones forzadas.

Mientras que los sistemas de educación superior en el Norte Global cada vez dependen más de las matrículas de los estudiantes internacionales, y los gobiernos dependen de esos estudiantes como inmigrantes “ideales” futuros, la educación superior está ahora imbuida en un creciente nexo educación-inmigración, o “edugración”.

nición eurocéntrica y probablemente anticuada de ACNUR para “refugiado” es también criticada cada vez más por servir a las necesidades de los estados antes que de los migrantes forzados, y de excluir a un amplio espectro de movimiento de su protección, por ejemplo, el desplazamiento debido a los efectos de la crisis climática.

Datos desordenados

Los datos relacionados a la MEI varían entre varios países, donde las categorías pueden estar mezcladas y así se complican las comparaciones internacionales y el discurso público y es incompleto. La falta de estadísticas sobre estudiantes internacionales que transitan a la residencia permanente, por ejemplo, obstruye la comprensión de los patrones de “edugración”. Mientras tanto, los refugiados que participan en la educación a menudo no se consideran estudiantes internacionales y así se tabulan y estudian de manera separada.

Prácticas desordenadas

Las instituciones de educación superior diferencian básicamente entre categorías de estudiantes internacionalmente móviles para sus tarifas, posibilidad de becas y otros propósitos administrativos. Los estudiantes “domésticos” con trasfondos migrantes son arbitrariamente separados de los estudiantes internacionales, mientras que aquellos indocumentados, sin estado, miembros de naciones indígenas transfronterizas, o no clasificables tan fácilmente desafían los binarios de domésticos/internacionales. Mientras tanto, los que buscan asilo y los refugiados reubicados recientemente pueden ser considerados estudiantes “domésticos”, pero requieren servicios de estudiantes “internacionales”, complicando aún más los modelos de asuntos estudiantiles y financiamiento.

Una reconceptualización de la MEI

Creemos que este desorden es en parte debido a una falta un abordaje analítico matizado al enredo de la MEI con la migración. En respuesta a esto, proponemos una nueva teorización de la MEI en base a dos conceptualizaciones clave.

La primera, presentada por Bernhard Streitwieser, divide la MEI en tres categorías distintas. La primera categoría es “movilidad para ilustrarse” o educación internacional voluntaria. La segunda categoría es “movilidad para oportunidades” o educación internacional guiada por la migración económica. La tercera categoría se llama “movilidad para sobrevivir” o educación internacional adoptada como migración forzada.

El segundo abordaje, presentado por Marta Bivand Erdal y Ceri Oeppen, posiciona la migración forzada y voluntaria en un espectro más que como dicotomía.

Construyendo sobre estas conceptualizaciones, identificamos dos elementos estructurales de la MEI: primero, el criterio para movilizarse, que aborda la voluntariedad de la movilidad; y segundo, el grado de impacto del movimiento sobre la oportunidad misma.

El criterio para movilizarse

El criterio a menudo se presenta como una distinción clara para la migración: un refugiado es forzado a migrar, mientras que un estudiante internacional tiene agencia. Sin embargo, sugerimos que la voluntariedad del movimiento en MEI debe ser entendida como un espectro que contiene un amplio rango de criterios. De manera importante, debemos asegurar que los refugiados, migrantes forzados y estudiantes desplazados de una forma u otra sean incluidos en los análisis de MEI y también reconocer el impacto de las fuerzas históricas y actuales del imperialismo, colonialismo y capitalismo sobre la MEI, al igual que sus impactos en la voluntariedad del movimiento.

Oportunidad a través del movimiento

La MEI es a menudo discutida e instrumentalizada en base a sus beneficios económicos a nivel individual. Pero las nociones comunes que a menudo se emplean en las discusiones de la MEI, como la movilidad social y la teoría Bourdesiana del capital siguen siendo demasiado simples. Sugerimos ver la oportunidad a través de la MEI como un espectro, también, así creando espacio para un amplio rango de posibles grados de oportunidades, educacionales u otros. Esto quiere decir que necesitamos reconocer la forma relativa en la que la MEI opera, donde los marcadores sociales no son estáticos sino (re)producidos a través de la movilidad y la noción de “oportunidad” es altamente contextual.

La interacción entre el criterio y la oportunidad

En nuestra reconceptualización, la MEI está estructurada por la interacción de estos dos espectros: criterio y oportunidad. En otras palabras, el espectro de “criterios para la movilización” se interseca con el espectro de “oportunidad a través del movimiento” de maneras importantes y diversas que resultan en una constelación más amplia de

las posibles formas de MEI.

Por ejemplo, en una movilidad de crédito horizontal, donde hay intercambio entre instituciones de rango similar en países con PIBs similares, la participación en la MEI es probablemente relativamente opcional, y su impacto en las oportunidades es relativamente marginal. El capital social o cultural del estudiante puede crecer, pero su participación internacional es voluntaria. En la “edugración”, sin embargo, la inmigración se convierte en una forma particular de movilidad social a través del acceso a nuevos mercados laborales y residencia permanente. El criterio del estudiante para movilizarse está más constreñido debido a economías nacionales desiguales, y el impacto del movimiento en sus oportunidades es probablemente más significativo. Por último, en la MEI forzada, un estudiante refugiado participa en la MEI por necesidad o para escapar de la persecución, mientras que el movimiento puede acarrear una influencia desproporcionada en sus oportunidades.

Al observar estos patrones general de criterio y oportunidad, una clave para nuestra conceptualización es el reconocimiento de que las variaciones individuales y situacionales siempre estará en juego, y es por esto que enfatizamos la importancia de ver el criterio y las oportunidades como espectros que se intersecan.

Lo que necesita cambiar

Mientras las funciones sociales de la MEI cambian en relación con la migración global, los académicos y los practicantes necesitan repensar las herramientas conceptuales que usan para lidiar con lo que se ha vuelto una serie desordenada de términos, datos y prácticas. Repensar implicar que nuestros proveedores datos de movilidad, como el Reporte de Puertas Abiertas anual del Instituto de Educación Internacional y el Reporte de Monitoreo de la Educación Global necesitan reinventar cómo tabulan los datos sobre los cuales dependen los investigadores en varios campos como la educación internacional y los estudios de refugiados. Hoy ya no podemos excluir a los migrantes forzados de discusiones de MEI, así como ya no podemos asumir que la MEI siempre está asociada con movilidad hacia arriba. ▲

Lisa Ruth Brunner miembro investigadora postdoctoral en el Centro de Estudios Migratorios de la Universidad de British Columbia, Canadá. E-mail: lisa.brunner@ubc.ca.

Bernhard Streitwieser es profesor asociado de educación internacional y asuntos internacionales en la Escuela de Postgrado en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad George Washington, Estados Unidos, y director de GW's Refugee Educational Advancement Laboratory. E-mail: streitwieser@email.gwu.edu.

Rajika Bhandari es la fundadora de Rajika Bhandari Advisors, Estados Unidos. E-mail: rajika@rajikabhandari.com.

Resumen

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

Políticas sobre estudiantes internacionales en Japón y Corea del Sur después de la pandemia de COVID-19

Yukiko Ishikura y Yon-Soo Tak

Resumen

Las instituciones de educación superior en Japón y Corea del Sur han luchado por atraer a los números esperados de estudiantes internacionales. Aunque cada país (casi) había logrado sus metas, la pandemia de COVID-19 afectó al flujo de los estudiantes. Recientemente, tres años después de la pandemia, los gobiernos de Japón y Corea del Sur anunciaron nuevas políticas para volver a atraer a la población estudiantil internacional. Este estudio examina cómo Japón y Corea del Sur están redoblando sus esfuerzos.

Atraer estudiantes internacionales ha sido un esfuerzo central para la internacionalización en instituciones en todo el mundo. Mientras los países de habla inglesa como Australia, Reino Unido y Estados Unidos han sido los principales destinos para los estudiantes internacionales, países no anglófonos como Japón y Corea del Sur han luchado por mejorar su competitividad internacional y atraer a estudiantes internacionales a través de iniciativas de gobierno. Japón se puso la meta de atraer a 300.000 estudiantes internacionales para 2020, y Corea del Sur apuntaba a conseguir 200.000 estudiantes para 2023. Ambos lograron sus metas con éxito. Sin embargo, el brote de COVID-19 detuvo primero y luego cambió los flujos de movilidad estudiantil. Sin embargo, la pandemia trajo al mercado de estudiantes internacionales nuevas oportunidades. El después de la pandemia es por tanto un período crucial para que instituciones de educación superior reexaminen las maneras en que reclutan y atraen a estudiantes internacionales. Este estudio explora entonces cómo Japón y Corea del Sur están intentando volver a atraer estudiantes internacionales a través de iniciativas gubernamentales después de la pandemia.

Los gobiernos de Japón y Corea del Sur han sido motores claves para la internacionalización de los países. Ambos países han experimentado un agudo declive en las tasas de natalidad (1.26 en Japón y 0.78 en Corea del Sur, en 2022) llevando a una baja en la población de estudiantes universitarios. Por tanto, instituciones de educación superior más pequeñas, especialmente en áreas rurales, se enfrentan a dificultades en conseguir sus cuotas de estudiantes y han experimentado quiebras. En Japón, 53,3% de las universidades privadas han experimentado dificultades en llenar sus matrículas en 2023. En Corea del Sur, 20 universidades han cerrado sus campus desde 2000, 19 de los cuales estaban en áreas rurales fuera de Seúl. Por tanto, atraer a una población estudiantil diversa, incluyendo a estudiantes internacionales ha sido una iniciativa clave para los gobiernos de Japón y Corea del Sur.

Política de estudiantes internacionales en Japón

Japón introdujo el Plan de 300.000 Estudiantes Internacionales en 2008, para llegar a este número de estudiantes internacionales en 2020. El país logró esta meta en 2019, un año antes de la fecha. Sin embargo, el número de estudiantes declinó a aproximadamente 230.000 en 2022 debido a la pandemia de COVID-19. Por tanto, en junio de 2022, el gobierno anunció la meta para las instituciones de educación superior japonesas para recuperarse de este importante declive y volver a las cantidades de estudiantes internacionales de antes de la pandemia.

Después de este anuncio, el gobierno introdujo su nueva política de internacionalización: "Japón-Movilidad e Internacionalización: Iniciativa para Re-Atraer y Acelerar para Futuras Generaciones" (J-MIRAI, por las siglas en inglés) el 27 de abril de 2023. La iniciativa tenía dos metas para lograr para 2033: atraer a 400.000 estudiantes extranjeros para estudiar en Japón (380.000 en universidades y escuelas de japonés, y 20.000 a nivel de secundaria) y enviar a 500.000 estudiantes (150.000 para obtener un grado o seguir programas de largo plazo, y 230.000 para programas de corto y mediano plazo a nivel universitario, 110.000 para programas de corto plazo de menos de tres meses y 10.000 participando en programas de más de tres meses a nivel de secundaria).

Las iniciativas pasadas del país se han enfocado en la educación terciaria, pero esta nueva iniciativa ha establecido metas para cada nivel, empezando con la educación secundaria. Más aún, a través de esta iniciativa, el gobierno apunta a cambiar la idea de sólo hacer crecer el número de estudiantes extranjeros entrando y domésticos saliendo hacia mejorar tanto la cantidad como la calidad de estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, los servicios académicos, y la infraestructura de apoyo. Además, la industria, la academia y el gobierno necesitan trabajar juntos para establecer una tran-

sición suave para estudiantes entre la academia y el mundo profesional en Japón. Esto ayudará a elevar la tasa de empleo de los graduados internacionales en Japón de 48% a 60% en 2033.

Política de estudiantes internacionales en Corea del Sur

En 2012, el gobierno sudcoreano lanzó el “Proyecto Estudia en Corea 2020” para atraer a estudiantes internacionales para 2020. El plazo fue extendido para 2023. Corea del Sur atrajo exitosamente a 207.125 estudiantes para junio de 2023 y logró su meta. Sin embargo, experimentó un declive en estudiantes internacionales debido a la pandemia. A fines de agosto de 2023, el gobierno anunció una nueva política de estudiantes internacionales (el Proyecto Estudia en Corea 300k), para seguir promoviendo la iniciativa de internacionalización e incrementar el número de estudiantes internacionales a 300.000 para 2027.

Esta nueva política apunta a incrementar las poblaciones de estudiantes internacionales, ayudar a estudiantes con habilidades a establecerse en Corea del Sur después de la graduación y mejorar la competitividad internacional en las instituciones de educación superior. Para lograr esto, el gobierno apunta a expandir las becas gubernamentales, o la Beca Corea Global, que prioriza a estudiantes estudiando campos STEM en escuelas fuera de la región de Seúl. Además, el gobierno ha reducido los requerimientos de idiomas y de visa para estudiar en Corea del Sur, incrementó los cursos enseñados en inglés y ofreció caminos más fáciles y rápidos para la residencia permanente a estudiantes con títulos avanzados en campos específicos de la ciencia y la tecnología.

Similar a la situación en Japón, los estudiantes internacionales en Corea del Sur tienden a abandonar el país después de graduarse de instituciones de educación superior. De acuerdo con la Oficina Nacional de Estadísticas, 62% de los estudiantes internacionales vuelven a sus hogares después de obtener un doctorado en Corea del Sur. Por tanto, Corea del Sur busca contrarrestar los flujos hacia afuera de profesionales de altas capacidades a través de la implementación de esta nueva política de estudiantes internacionales.

Desafíos y preocupaciones

La pandemia ofreció tanto a gobiernos como instituciones de educación superior la oportunidad de reexaminar la internacionalización de la educación superior y de desarrollar nuevas perspectivas y estrategias. Ahora que la movilidad internacional de estudiantes ha vuelto a los niveles prepandémicos, Japón y Corea del Sur están posicionados para volver a entrar el mercado en evolución de estudiantes internacionales con nuevas iniciativas. Reflexionando sobre las políticas de estudiantes internacionales del pasado y las lecciones aprendidas, están preparados para participar en el nuevo mercado de estudiantes internacionales con objetivos claros.

Históricamente, las políticas de internacionalización priorizaron la cantidad, como los números de estudiantes internacionales, por sobre la calidad. Las nuevas iniciativas buscan equilibrar tanto los aspectos de cantidad como de calidad de la internacionalización. Sin embargo, siguen existiendo preocupaciones sobre la calidad de la educación y los estudiantes, especialmente porque las políticas buscan lograr números específicos de estudiantes para determinados años.

La internacionalización fue una vez una estrategia reservada principalmente para las instituciones de educación superior. Ahora, es una preocupación esencial para países enteros. Ambos países aspiran a atraer a estudiantes internacionales a sus instituciones de educación superior y esperan retenerlos después de la graduación, para que se queden a vivir y trabajar dentro de sus fronteras. Para la implementación efectiva de estas nuevas políticas de estudiantes internacionales, es esencial entender que las instituciones de educación superior no pueden funcionar aisladas como los únicos motores de la internacionalización. Un abordaje colaborativo involucrando a la industria, la academia y el gobierno es crucial. Para asegurar una transición suave de la comunidad académica a la de negocios, apoyar a los estudiantes internacionales en ambos sectores es necesario.

Existe una disparidad entre las instituciones de educación superior urbanas y rurales en sus esfuerzos de internacionalización. Las instituciones urbanas tienden a atraer tanto estudiantes locales e internacionales más que sus contrapartes rurales. Por consecuencia, las instituciones de educación superior urbanas y rurales deberían desarrollar estrategias diferenciadas de internacionalización para abordar sus desafíos específicos.

Japón y Corea del Sur enfrentan desafíos similares y comparten objetivos comunes en sus políticas de estudiantes internacionales. Necesitan lograr una transición de competir por los estudiantes internacionales a colaborar en atraerlos a la región de Asia Oriental. Pueden aprender de las experiencias respectivas, y atraer en conjunto a estudiantes internacionales a la región. ▲

Los gobiernos de Japón y Corea del Sur han sido motores claves para la internacionalización de los países.

Yukiko Ishikura es profesora asociada del Centro de Educación Internacional e Intercambio, Universidad de Osaka, Japón. E-mail: ishikura@ciece.osaka-u.ac.jp.

Yon-Soo Tak es profesora del Centro de Investigación y Práctica para el Éxito Estudiantil, Universidad de Osaka, Japón. E-mail: yonstak.slics@osaka-u.ac.jp.

Este trabajo es apoyado por JSPS KAKENHI (Número 23K02525).

Reformas al sistema de personal académico en China: trayectoria y tensiones

Resumen

Mientras que en las últimas cuatro décadas, las reformas al sistema de personal académico han cambiado la relación entre los académicos y sus instituciones e impulsado la competitividad de la educación superior en China en la arena internacional, posteriores reformas o cambios requerirán reducir tensiones y lograr un futuro sustentable.

Qi Li

Un homicidio en un campus Universitario en Shanghai llegó a los titulares en junio de 2021, removiendo las emociones y sentimientos públicos sobre el sistema de titularidad en la academia. De acuerdo con los medios, el sospechoso, un miembro de la facultad de matemáticas mató al director de la Escuela de Ciencias Matemáticas por su supuesto fracaso en lograr renovar su contrato laboral de tres años en la Universidad Fudan. Antes de esto, había trabajado en otra Universidad por tres años después de regresar de Estados Unidos, con un doctorado de la Universidad Rutgers y unos años de investigación postdoctoral en el Instituto Nacional de Salud y la Universidad Johns Hopkins.

Aunque una tragedia así es muy rara, revela dos cambios isomórficos que se han deslizado hacia la administración de recursos humanos en la educación superior china. Por un lado, la trayectoria del cambio es hacia la homogenización en el contexto de la globalización. La adopción de la titularidad en la Universidad Fudan y otras instituciones no sólo indica que pueden permitirse los recursos para adoptar y mantener el sistema, pero también que necesitan la legitimidad institucional que ofrece en su búsqueda del estatus de clase mundial. Después de todo, la educación superior en Norte América es la envidia de todo el mundo. Por otro lado, sin embargo, la trayectoria del cambio se ve empujada por la idiosincrasia que está principalmente establecida en los mandatos gubernamentales, requisitos internacionales y las culturas y tradiciones locales. Es necesario preguntarnos por qué la titularidad puede gatillar un homicidio y remover las emociones y sentimientos del público. Si la titularidad se abraza como una compensación entre la seguridad económica y la habilidad de los individuos de alcanzar la cantidad designada o el nivel requerido de artículos, premios, proyectos de investigación y títulos de talento, como se ve en otras instituciones de educación superior (IES), entonces el sistema puede que no sea el mismo que se reconoce en la comunidad académica en general. Aparentemente, la titularidad y otras reformas del personal académicos (RSPA) son importantes y relevantes para una audiencia internacional que está interesada en el paisaje cambiante de la educación superior en China.

La trayectoria

Teóricamente, tres modelos han evolucionado en las últimas cuatro décadas de RSPA, transformando la relación entre los académicos y sus instituciones del modelo de identidad del puesto basado en la carrera, a un modelo público contractual basado en la posición, y al sistema actual de dos caminos. En el primer modelo, la facultad tiene identidad en sus puestos y se les da contratos permanentes al ser contratados en una posición académica regular. En el segundo, los académicos son contratados en un contrato a plazo fijo, que se basa en la posición y es guiado por la competición. En el tercer modelo, el modelo público contractual basado en la posición coexiste con la titularidad, especialmente en las mejores instituciones. Una revisión de la literatura revela, sin embargo, que hay un desajuste entre la teoría de las leyes laborales y la ley de contratos en algunas decisiones judiciales relevantes.

Cronológicamente, las cuatro décadas de RSPA pueden dividirse en las siguientes tres fases.

En la primera o fase experimental, de 1985 a 1993, RSPA empieza a alejarse de la autoridad estatal hacia el mercado. En 1986, dos políticas gubernamentales fueron establecidas para requerir que los sistemas de contrato adoptados en las IES, que hubiera una cuota de posiciones ocupadas por académicos contratados por el estado y más. En la segunda fase, o de consolidación, desde 1994 en adelante, el manejo del personal empezó a separarse de un modelo de autoridad estatal a un modelo contractual, con el desempeño de los individuos atado a recompensas y sanciones, promoción y democión, y contratación o término. En la tercera fase, o la búsqueda de clase mundial, des-

de 1998 en adelante, más de 100 instituciones han adoptado la titularidad, y al mismo tiempo, mantenido el modelo público contractual basado en la posición, reconciliando el sistema de dos caminos basado en el principio de “reglas viejas para académicos viejos y nuevas reglas para las nuevas contrataciones.”+

el incesto académico es una fuente adicional de tensión que debe ser abordada.

Tensiones

En general, las cuatro décadas de RSPA han cambiado la relación entre los académicos y las IES, incrementado la autonomía institucional en las decisiones del personal, desarrollado una cultura de competencia en el lugar de trabajo, fomentado la emergencia de un mercado laboral académico e impulsado la competitividad de la educación superior china en la arena internacional. Para lograr un futuro sostenible, nuevas reformas o cambios se necesitarán para abordar las tensiones que seguirán.

Primero, la falta de alineamiento entre los valores institucionales presentados y qué tan bien esos valores funcionan en la realidad es una fuente de tensión que debe ser abordada. Una encuesta de litigación en la base de datos de China Judgements Online revela que, entre 2007 y 2020, hubo aproximadamente 168 casos civiles provenientes de disputas de personal entre académicos y sus instituciones. Las causas para esta acción incluyen disputas civiles sobre renuncias (37%), contratos de empleo (36%), despidos (25%) y contratos (2%). Además de la litigación civil, también hay reclamos administrativos presentados contra IES. En general, la doctrina de agotar los remedios ha prevenido a muchos potenciales académicos de presentar sus demandas administrativas contra sus instituciones. Puesto simplemente, un pobre ajuste entre los individuos y las instituciones ha resultado en algunos académicos sintiéndose explotados, algunos explotando sus instituciones y/o convirtiéndose en víctimas.

Segundo, la estratificación de los académicos es otra fuente de tensión que debe ser abordada. De hecho, desde 1993, bajo el impulso de una serie de programas de talento iniciados por el gobierno, RSPA ha creado cuatro niveles de académicos en las instituciones de más alto nivel académicos con títulos específicos de talento, académicos en vías de titularidad, académicos no titulares del estado, y académicos sin titularidad y no estatales. Las categorías 3 y 4 superan por mucho a aquellos en las categorías 1 y 2, pero los últimos tienden a ganar mucho más que los primeros. Esta política y práctica puede ayudar a atraer a los tipos designados de talento, pero no necesariamente puede ayudarlos a descubrir e inspirar al talento previamente desconocido y motivar a la mayoría de los académicos.

Tercero, el incesto académico es una fuente adicional de tensión que debe ser abordada. Sin ignorar el hecho de que el incesto académico puede limitar el alcance de las contrataciones de los mejores candidatos posibles, solidificar relaciones jerárquicas en el lugar de trabajo y perpetuar dinámicas de poder injustas, sigue siendo una práctica en algunas IES. Usualmente, los académicos incestuosos son aquellos que han obtenido su doctorado en la institución en la que están empleados y tienen conexiones personales con individuos que poseen poder legítimo en ella. Muy a menudo, se espera que los académicos incestuosos sean miembros leales del grupo del líder que compite con otros grupos (o individuos). No es necesario decir que el incesto académico puede fácilmente tornar una unidad académica en una política, en la que el poder, las alianzas y las redes tienden a ser valoradas por sobre la integridad, la justicia y la excelencia.

Conclusión

Las cuatro décadas de RSPA han promovido la transformación y desarrollo de la educación superior en China. Para lograr un futuro sostenible, más reformas o cambios se necesitarán para mejorar el desajuste entre los valores institucionales declarados y lo bien que estos funcionan en la realidad, descubrir e inspirar a talentos previamente desconocidos, motivar a la mayoría de los académicos y traducir relaciones de colegas en esprit de corps. ▲

Qi Li es profesora de educación superior en la Universidad Normal de Beijing Normal, China. E-mail: qli@bnu.edu.cn.

Los contextos de gobernanza de las universidades en los países ex soviéticos

Resumen

Cuatro modelos de gobernanza universitaria emergieron a partir de un modelo soviético en los estados ex soviéticos después de 1991. Los modelos, aunque interesantes en su evolución, pueden ser considerados mejor a la luz de los contextos de operación. Determinar la efectividad de la gobernanza es notoriamente desafiante, pero una comprensión contextual a través del lente doble de la competencia y la autonomía puede ayudar a los creadores de políticas, líderes universitarios, e investigadores académicos a buscar estructuras de gobernanza alineadas y apropiadas.

Peter D. Eckel

La gobernanza a nivel institucional es el mecanismo mediante el cual las intenciones de las políticas se traducen en acciones. Las estructuras de gobernanza dictan qué partes interesadas se unen y cómo lo hacen, incluyendo quién tiene acceso a qué información y cómo se toman y transmiten las decisiones. Las estructuras de gobernanza creadas por las universidades y los gobiernos varían, sin un modelo único que aplique para cualquier situación. Mientras las universidades en varios países reconsideran la gobernanza, a menudo adoptando modelos de estilo occidental (y guiados por asesores), ¿cómo deberían pensar la estructuración de la gobernanza? ¿Qué modelo es apropiado para el contexto en que operan?

En las últimas tres décadas, un experimento único ha ocurrido en los países de la ex Unión Soviética. En 1991, universidades en esos 15 países tenían un modelo de gobernanza mandatado por el estado. 30 años después, los abordajes de estos países evolucionaron en respuesta a una variedad de situaciones. Cuatro modelos emergieron. Primero, el modelo enfocado en la academia, con un rector elegido dentro de la Universidad, y con miembros provenientes principalmente de los trabajadores y académicos. Segundo, el modelo de estado extendido, donde el gobierno designa al rector y la cabeza del cuerpo gobernante, y juega un rol directo e importante en la gobernanza y las decisiones administrativas. Tercero, el modelo interno/externo, en donde los miembros del cuerpo gobernante consisten en individuos de dentro de la universidad e individuos de afuera de la universidad. Finalmente, el modelo cívico externo, donde los miembros y liderazgos vienen de fuera de la universidad y representan a diversos grupos de partes interesadas. También ha variaciones dentro de cada modelo según el país.

Aunque los cuatro modelos son interesantes por sí mismos, una pregunta importante es: ¿cómo funcionan? ¿Importan las variaciones? Para responder a estas preguntas, uno debe recordar que la gobernanza no puede ser considerada en aislamiento, sino más bien en su contexto operativo. La efectividad de la gobernanza es notoriamente difícil de determinar, por lo que la siguiente mejor pregunta puede enfocarse en qué tan apropiadas son las estructuras para los contextos de gobernanza.

El contexto de gobernanza: emparejando la autonomía y la competencia

A pesar de un principio común, estos 15 países ex soviéticos ahora operan en una gran variedad de contextos, desde los países frente a occidente del Báltico, a países introspectivos como Turkmenistán y Bielorrusia, al igual que Kazajistán y Rusia. Dos elementos pueden ser útiles para ilustrar el contexto de gobernanza. El primero es la autonomía. Las variaciones en la autonomía impactarán lo que los cuerpos gobernantes hacen, el tipo de decisiones que deben tomar, y qué pueden ofrecer a sus universidades. El segundo elemento es la competición. Dependiendo de su alcance y profundidad, la competición impone distintas exigencias para las universidades y cuerpos gobernantes. ¿De qué maneras compiten las universidades por estudiantes, investigación y financiamiento? Esto último se enfoca en lo que las universidades necesitan para florecer, lo anterior en el grado en que deben pedir permisos para actuar. El economista Philippe Aghion y sus colegas argumentan que la autonomía significa que las universidades no pueden actuar, mientras que mucha autonomía sin competencia implica que las universidades pueden seguir sus propios directivos, y no lo que necesitan sus sociedades.

En algunos países parece haber un desajuste entre competencia y autonomía.

Nuestro objetivo era generar una sensación de autonomía y competencia. La mayoría es consciente de la carta de puntos de autonomía de la Asociación Europea de Universidades. Esta hizo que la noción antes abstracta de la autonomía en la educación superior se volviera concreta. Usamos este marco para entender algunos aspectos del contexto de gobernanza. Para el segundo componente, consideramos cuatro factores para crear un índice de competencias en paralelo. El primer factor de la competencia es la investigación académica. El acto de ser aceptados en revistas internacionales requiere que los académicos realicen investigación que compita con otras postulaciones, haciendo de la investigación exitosamente publicada un indicador de éxito competitivo. Usamos puntajes de productividad de investigación a nivel país (puntajes de h-index obtenido de Scimago). Otras dos dimensiones se concentran en la competencia por los estudiantes. Una es la extensión hasta donde las universidades competían domésticamente con las universidades privadas. Una mayor proporción de estudiantes en universidades privadas indicaba un alto nivel de competencia dentro del sistema. El segundo se enfocaba en la competencia por estudiantes internacionales. Para esta última dimensión, usamos datos de movilidad internacional (de UNESCO) para crear una razón de competencia por estudiantes. El último elemento es el financiamiento vía competencia por matrículas pagadas por los estudiantes. Para cada una de esas dimensiones creamos rankings de comparación dentro de este grupo de países.

Modelos apropiados (o no)

Las dimensiones antes mencionadas ofrecen el marco en que los módulos de gobernanza se ubicaban. Las siguientes impresiones siguieron.

Primero, parece haber un desajuste entre la competencia y la autonomía en algunos países. En varios estados, el nivel de autonomía coincidía con el de competición. Ambos eran bajos en Azerbaiyán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán. Moldova y Ucrania tenían niveles moderados de competencia y autonomía y Letonia exhibía niveles relativamente altos de ambos. Sin embargo, en otros países (como Georgia, Kirguistán y Rusia), la competencia parecía sobrepasar los niveles de autonomía, mientras que, en países como Estonia, Kazajistán y Lituania, la autonomía sobrepasaba los niveles de competición. Esto quiere decir que el contexto de políticas pública está pidiendo dos cosas diferentes de las universidades y sus estructuras de gobernanza.

Así, algunas de las estructuras de gobernanza son aptas para su contexto, pero no todas. Algunos de los países con baja autonomía y competición tenían el modelo de estado extendido de gobernanza. El estado dirige la educación superior, provee los recursos necesarios y limita la competición. Pero una imagen más complicada aparece en otros países donde los modelos de gobernanza no parecen estar alineados con su contexto. La gobernanza en Rusia utiliza el modelo de estado extendido, pero opera en un contexto moderadamente competitivo y uno con baja autonomía. Este modelo de gobernanza puede limitar a las universidades cuando necesitan competir. Tanto Georgia como Kirguistán tienen modelos enfocados en los académicos, en los que la gobernanza a nivel universitario es introspectiva dados sus miembros y liderazgo. Sin embargo, Georgia es un contexto de alta competencia/baja autonomía, y Kirguistán es un contexto de competición moderada/baja autonomía, por lo que podrían servirles mejor modelos diferentes que permitieran un foco más externo, como el modelo interno/externo que se observa en Ucrania y Moldavia. Los tres países del Báltico tenían autonomía moderada o alta. Letonia tiene una alta competencia correspondiente. Los otros dos, Estonia y Lituania, tienen menos competición. Todos ellos tienen cuerpos internos/externos, donde la gobernanza incluye tanto partes internas como externas, lo que bien refleja sus necesidades. Sin embargo, en comparación con Kazajistán, que tenían el modelo de gobernanza más enfocado en el exterior compuesto por partes interesadas externas (incluyendo a miembros del gobierno). Las universidades letonas, por ejemplo, se beneficiarían de una estructura de gobernanza guiada más por el exterior, para poder competir y sacar ventajas de su alta competencia y autonomía. La ambición de este modelo en Kazajistán puede estar adelantada a su tiempo dado el contexto.

Implicaciones

Tres implicaciones emergieron. En el lado académico, la competencia se beneficiaría de un índice más riguroso, como el de la tabla de puntajes de AEU. Segundo, los creadores de políticas públicas deberían pensar en implementar políticas que intencionalmente alinean la competencia y la autonomía. Finalmente, los líderes universitarios deberían abogar por una estructura que les permita avanzar sus necesidades de gobernanza de manera consistente con las exigencias del contexto en que operan. Una mejor consistencia entre el contexto y la estructura les permitirá a los cuerpos gobernantes operar de maneras más beneficiosas, efectivas y eficientes. Algunas estructuras

Peter D. Eckel, PhD, es miembro senior de la Escuela de Postgrado de Educación en la Universidad de Pennsylvania, Estados Unidos, y director académico de un nuevo programa global de administración de la educación superior. E-mail: eckelpd@upenn.edu.

Este artículo se basa en [Governing Universities in Post-Soviet Countries](#) (Cambridge University Press, Octubre de 2023) editado por Peter D. Eckel.

que reflejan un control muy centralizado son insuficientes cuando las universidades necesitan competir. Otras estructuras pueden reflejar la autonomía sin garantías adecuadas para los riesgos de competición, ineficiencia, alejarse de la misión y (en casos extremos) la posibilidad de corrupción. ▲

Los desafíos de la educación superior ucraniana en tiempos de guerra

Nadiya Ivanenko

Resumen

La educación superior ucraniana está enfrentando desafíos sin precedentes debido a la invasión militar continua de Rusia en Ucrania. Las universidades están intentando adaptarse a la nueva realidad, manteniendo su compromiso de ofrecer una educación de calidad al mismo tiempo que se prioriza la seguridad de todos los participantes del proceso educativo. Las pérdidas educacionales son cada vez peores y tienen un impacto negativo en el capital humano del país y su bienestar económico.

La invasión a gran escala de Rusia en Ucrania, que empezó el 24 de febrero de 2022, ha impactado significativamente varios aspectos de la sociedad ucraniana, con la educación superior enfrentándose a desafíos enormes y únicos. Las instituciones educacionales, forzadas a adaptarse a las restricciones y amenazas de los tiempos de la pandemia, ahora se enfrentan a la tarea de garantizar la seguridad, continuidad y accesibilidad de la educación en las circunstancias complicadas del continuo conflicto militar. En los primeros días de la invasión, el proceso educacional en las instituciones de educación superior (IES) fue suspendido y se anunciaron vacaciones de dos semanas. Muchos estudiantes y personal se vieron obligados a trasladarse a regiones más seguras de Ucrania u otros países, y algunos siguen estando en los territorios temporalmente ocupados. Durante la reubicación de 2022, 131 instituciones de educación terciaria se trasladaron a otras regiones, con un número total de 91.000 estudiantes y más de 11.000 académicos. Estas instituciones a menudo se ubican en unas pocas salas en sus instituciones educacionales asociadas. Mientras tanto, académicos y estudiantes siguen trabajando y estudiando de manera remota, sin importar su ubicación física. De acuerdo con los datos disponibles, 665.000 estudiantes de educación superior y escolares (16% del número total) y 25.000 educadores (6% del total) abandonaron el territorio ucraniano. Para el inicio del año académico de 2021-2022, más de 76.000 ciudadanos extranjeros de más de 150 países estaban matriculados en IES ucranianas, pero con el estallido de la guerra, la mayoría de ellos se vieron obligados a abandonar Ucrania.

Según el mapa interactivo del ministerio ucraniano de educación y ciencias, 3.798 instituciones educacionales han sufrido bombardeos a lo largo del país desde el 24 de febrero de 2024 y 365 de ellas han sido destruidas por completo. 63 instituciones de educación superior han sido dañadas gravemente o destruidas por completo. Las regiones de Mykolaiv, Kharkiv, y Chernihiv han sufrido las mayores pérdidas, con 25, 23 y 12 IES destruidas, respectivamente.

El nivel de financiamiento público de la educación se redujo en un 10% después del inicio de la agresión armada. En 2022 y 2023, el ministerio de educación y ciencias no distribuyó financiamiento basado en el desempeño, una política que se introdujo en Ucrania en 2019. La falta de financiamiento para las actividades de investigación de las IES es considerable. En 2023, el ministerio de educación y ciencias recortó el financiamiento para investigación fundamental (en casi 60%) y aplicada, desarrollo científico y técnico (en casi 70%) y para toda la investigación de científicos jóvenes (en casi un 80%).

Pérdidas educacionales en el sector de educación superior

En 2022, la mayoría absoluta de las universidades ucranianas tuvo que lidiaron estudiantes y académicos dispersados geográficamente y pasaron a formas de educación a distancias o mixtas. Las universidades desplazadas están lidiando con la tarea de asistir a sus estudiantes desplazados en continuar sus estudios, a menudo requiriendo

soluciones innovadoras como la educación online y remota. Las IES en regiones más seguras han retornado a un formato híbrido y adaptado sus procesos educacionales a las nuevas condiciones para asegurar la seguridad de todos sus estudiantes y académicos. Como resultado, ha debido organizar refugios, pero no todas ellas pueden acomodar a todos sus estudiantes.

Un mes después de la introducción de la ley marcial, en marzo de 2024, el Verkhovna Rada (parlamento ucraniano) adoptó una ley que introducía un nuevo procedimiento de admisión para las IES. El proceso simplificado hizo posible matricularse en programas de pregrado al completar el Examen Multidisciplinario Nacional (EMN) online en lugar de los exámenes presenciales de la Examinación Externa Independiente (EEI). El procedimiento expandió las oportunidades de ingreso a los individuos de territorios con hostilidades activas u ocupaciones cercanas. Más aún, le dio a los graduados escolares que se vieron obligados a irse al extranjero una oportunidad de entrar a IES ucranianas, centros de examinación temporales se establecieron en 46 ciudades en 26 países, donde 23.098 jóvenes rindieron el EMN. De la misma forma, los exámenes presenciales para la admisión en programas de máster fueron reemplazados con exámenes digitales en 2022 y 2023.

El mayor declive en la calidad de la educación superior en Ucrania tiene que ver con el acceso restringido a la búsqueda académica. Como indica un reporte del Think Tank de la Universidad de Grinchenko, un número significativo de los estudiantes encuestados (47%) señaló que la calidad de la educación en sus programas académicos no tuvo cambios, mientras que el 38% reportó un leve deterioro. Aunque la principal preocupación en la primavera de 2022 era establecer condiciones seguras, el otoño trajo nuevos desafíos, como los apagones, las interrupciones del suministro eléctrico y de calefacción, y acceso inestable a internet, lo que exacerbó la crisis del aprendizaje remoto en Ucrania.

En el semestre de otoño de 2022-2023, los estudiantes, académicos y administrativos se enfrentaron a la necesidad de estar excepcionalmente motivados y eficientes durante intervalos específicos cuando tenían acceso a electricidad y a internet. La educación a distancia dista mucho de ser útil para todas las áreas de la educación, y algunos especialistas simplemente no pueden ser capacitados de esta forma.

La carga emocional de la guerra no puede ignorarse tampoco, y las universidades en Ucrania están lidiando con el deterioro de la salud mental y bienestar de sus estudiantes y trabajadores. La incertidumbre, el miedo y el trauma asociados con vivir en una zona de conflicto impactan significativamente el desempeño académico. De acuerdo con una encuesta online de estudiantes, académicos y trabajadores de IES ucranianas que se quedaron en el país, el 97,8% de quienes respondieron dijeron que su estado psicoemocional había empeorado y reportaron lidiar con problemas como depresión (84,3%), cansancio (86,7%), nerviosismo (84,4%), soledad (51,8%) y rabia (76,9%). Había estudiantes y académicos en circunstancias diferentes: algunos estaban en territorios ocupado o no ocupados, algunos no tienen contacto, algunos se han desplazado dentro de Ucrania y otros se han ido al exterior. Parte del personal académico colaboró con el agresor, algunos renunciaron por miedo a ser apresados y otros han sido apresados por meses. Estudiantes y académicos de las IES que se encuentran a sí mismos en los territorios ocupados temporalmente se enfrentan a un ambiente notoriamente dispar. Están lidiando con una serie de factores psicoemocionales adversos similares a los de sus contrapartes que viven en los territorios controlados por Ucrania.

La educación superior en Ucrania sobrevive

Es imperativo reconocer que, a pesar de las tendencias negativas como la destrucción de la infraestructura, el desplazamiento de estudiantes y académicos, pérdida de estudiantes y trabajadores, preocupaciones sobre la seguridad, ciberamenazas a los sistemas de información universitarios, problemas financieros, complicaciones organizacionales y la salud y bienestar de alumnos y trabajadores, las IES ucranianas persisten en funcionar y ofrecer servicios educacionales. Después de conducir dos tandas de admisión, seguir cumpliendo su misión durante los años académicos de 2022-2023 y 2023-2024, las universidades ucranianas siguen cumpliendo desafíos esenciales. Estos desafíos, que vienen de las restricciones de la cuarentena y exacerbados por la guerra, giran principalmente en torno a la necesidad imperiosa de una educación remota bien organizada en modo sincrónico y asincrónico. Esto involucra adaptar cursos académicos, programas y tipos de tareas, sistemas de evaluación, horarios, métodos de enseñanza. El sistema ucraniano de la educación superior ha sobrevivido, a pesar de haber sufrido pérdidas significativas debido a la invasión militar rusa. Las autoridades lograron parcialmente estabilizar el sistema de educación superior en las difíciles condiciones del continuo conflicto militar. La cohesión de la comunidad educativa ucraniana, la motivación para

La invasión a gran escala de Rusia en Ucrania, que empezó el 24 de febrero de 2022 ha impactado significativamente varios aspectos de la sociedad ucraniana, con la educación superior enfrentándose a desafíos enormes y únicos.

Nadiya Ivanenkon es miembro investigador de Cara (Council for At-Risk Academics) en el Departamento de Educación, Universidad de Oxford, Reino Unido. E-mail: nadiya.ivanenko@education.ox.ac.uk.

seguir enseñando y aprendiendo, y la política interna suficientemente efectiva de las IES ucranianas fueron de gran importancia en este proceso. También hay un aporte invaluable de la comunidad internacional en ofrecer ayuda a los educadores ucranianos.

La resiliencia y determinación de los estudiantes y los académicos, unida al apoyo de la comunidad académica global, son esenciales para superar los desafíos de la guerra y reconstruir un paisaje estable y vibrante para la educación superior en Ucrania. Ahora en el momento de enfocarse en evaluar las pérdidas educacionales y apoyar los nuevos desarrollos del sistema de educación superior ucraniano. ▲

¿Están a punto de desaparecer las Grandes Écoles/Universidades en Francia?

Christine Musselin

Resumen

Este artículo describe la evolución de la división entre las *grandes écoles*/universidades en Francia. Primero muestra que mientras las universidades han adoptado programas de capacitación profesional, las *grandes écoles* se han "universitalizado". Más aún, en los últimos años, las políticas apuntando a la transformación del paisaje de la educación superior francesa han llevado a algunas fusiones, incluyendo universidades y *grandes écoles*. Sin embargo, la separación entre ambos sectores sigue siendo consecuente.

La división entre *grandes écoles* y universidades es una característica muy conocida de la educación superior francesa. Empezó bajo la monarquía con la creación de la École des Ponts et Chaussées (escuela de puentes y caminos, 1747) y la École des Mines (escuela de minas, 1783) y se desarrolló bajo la revolución francesa cuando las universidades fueron suprimidas y los revolucionarios optaron por la creación de nuevas escuelas (por ejemplo, la École Polytechnique o la École Normale Supérieure). Las facultades universitarias fueron subsecuentemente recreadas por Napoleón, pero el sector de las *grandes écoles* siguió siendo desarrollado y adquirió el prestigioso rol de educar a las élites intelectuales, económicas y administrativas francesas, mientras que las universidades aceptaban a la mayoría de los estudiantes, pero capacitaba a trabajadores de grado medio, profesores y académicos.

Eso ha sido criticado a menudo, pero los dos sectores siguen existiendo hoy. Sin embargo, dos tendencias importantes han ocurrido, acercando a las universidades y a las *grandes écoles*. Pero ¿esta división está a punto de desaparecer?

La Universitalización de las Grandes Écoles y "profesionalización" de las Universidades

Dos procesos diferentes han reducido las diferencias entre los dos sectores en términos de sus currículos, sus actividades y su personal.

El primero está vinculado a la política liderada por el gobierno desde mediados de los 70s para "profesionalizar" el currículo universitario, es decir, desarrollar programas orientados hacia el trabajo. Las expectativas sobre la capacidad de las universidades para preparar estudiantes para el mercado laboral han crecido, se han creado diplomas "profesionales" específicos en todos los niveles (licenciatura y máster) y se han desarrollado pasantías en empresas. En los últimos años, el concepto de aprendices también se ha introducido en las universidades francesas.

En paralelo a esta tendencia, desde mediados de los 80s, las más prestigiosas escuelas de negocios han pasado por una importante transformación. Imitando a sus contrapartes en otras partes del mundo, han creado campus en el extranjero, intentado atraer a estudiantes internacionales y buscado acreditación internacional como la AACSB, AMBA y la Equis Europea. Pero para obtener estos títulos, han debido acelerar sus transformaciones internas y cumplir con el modelo promovido por las agencias de acreditación. Esto quiere decir reclutar a un cierto nivel de estudiantes internacionales, pero también académicos internacionales con doctorados. Dejaron de contratar a sus exalumnos como profesores permanentes y buscaron perfiles más académicos: doctorados con muchas publicaciones. Algunas escuelas de negocios incluso empezaron a enseñar sus

propios doctorados y la investigación se convirtió en una prioridad. Así introdujeron estándares parecidos a las universidades, las escuelas de ingeniería han tomado este giro internacional, pero también están avanzando en esta dirección hoy.

El Proceso de Boloña acentuó esta tendencia convergente: el diploma ofrecido por las *grandes écoles* desde entonces se ha llamado máster, como el diploma final entregado por las universidades.

Las olas de reformas de los últimos 20 años

Desde 2005, una transformación más estructural se ha iniciado. La idea es favorecer las relaciones entre los dos sectores al crear localmente meta-organizaciones donde las universidades y las *grandes écoles* pueden colaborar. Así, el acta de 2005 dio la posibilidad de crear PRES (*pôles de recherche et d'enseignement supérieur*), es decir, consorcios en los que las instituciones miembros pueden desarrollar laboratorios en conjunto, programas de enseñanza colaborativa, doctorados duales y compartir la administración de algunas de sus competencias. A principios de 2010 había alrededor de 20 PRES en Francia, pero las instituciones miembros no han delegado mucho en este meta-nivel, y los proyectos comunes son bastante raros.

Para dinamizar los PRES, el gobierno ha decidido que sólo los PRES pueden postular a los altamente selectivos llamados IDEX, que se organizaron primero dentro del marco de la iniciativa francesa para la excelencia en 2010 y 2011, y de nuevo en 2016 y 2017. Después de los llamados de 2010 y 2011, ocho PRES (Bordeaux, Marseille, Strasbourg, Toulouse y cuatro dentro o alrededor de París) fueron seleccionados y recibieron financiamiento adicional. Si eran evaluadas positivamente después de cuatro años serían confirmadas como IDEX (instituciones de excelencia) y se les asignaría un financiamiento permanente que apoyaría su presupuesto para siempre.

Los resultados de estos llamados revelan que este proceso ha sido más complejo para los PRES que no sólo incluían universidades, sino también universidades y *grandes écoles*. Con la excepción de dos PRES, casi todas ellas fracasaron en los llamados de 2010 y 2011, o perdieron su financiamiento IDEX ante los resultados de la evaluación cuatro años después (Toulouse y uno de los PRES parisinos). Más aún, con una sola excepción, todos los consorcios confirmados como IDEX sufrieron una fusión de dos o tres universidades dentro de ellos en los primeros cuatro años. Mediante mimetismo isomórfico (copiarle a los ganadores), muchas otras universidades se han fusionado en Francia después de los primeros llamados, pero ninguna de estas fusiones incluyó a *grandes écoles*.

Esto cambió en 2018. Hasta la fecha, los estatutos de todas las instituciones de educación superior francesas que tenían permitido llamarse "universités" debían seguir las reglas definidas por el Acta Universitaria. Pero en diciembre de 2018, el ministerio produjo un memo permitiendo a las universidades separarse del Acta Universitaria de 2013 de manera voluntaria. Podían convertirse en EPE (instituciones públicas experimentales) y definir sus propios estatutos específicos. La circular también especificaba que si una EPE resultaba de la fusión de universidades y *grandes écoles*, estas últimas podrían mantener su personalidad legal. Esto abrió las puertas a una nueva fase de fusiones que incluyó a algunas *grandes écoles*. Además de las fusiones ya completadas, esto ha transformado seriamente al paisaje de la educación superior francesa.

¿Una revolución? Quizás... ¿quizás no!

Este ha sido un paso importante (y prometedor), si estos matrimonios recientes se mantienen. ¿Pero ha abandonado Francia el camino de dependencia que existía desde 1747?

Esto es de todo menos seguro, ya que no sólo los divorcios pueden ocurrir dentro de los EPE. Primero, cuando las *grandes écoles* más prestigiosas decidieron integrarse en EPEs, eligieron los que no tenían universidades. Por ejemplo, la École Polytechnique (la mejor de todas) ha creado un EPE a partir de cinco *grandes écoles*.

Más aún, la competencia por los estudiantes entre ambos sectores nunca ha sido mayor. Muchas *grandes écoles* han introducido recientemente un programa de cuatro años de licenciatura, permitiendo a los estudiantes ingresar directamente después del *baccalauréat* (en lugar de prepararse para la examinación altamente selectiva después de dos años de preparación). Algunos de estos estudiantes de licenciatura pueden entonces unirse al programa de máster de las *grandes écoles*. Esto último ha incrementado el número de estudiantes y sus ingresos por matrículas. Este año, la proporción de estudiantes en el sector privado ha llegado al 25%, y las universidades han experimentado por primera vez una baja en el número de sus estudiantes!

Ya que el potencial de investigación está principalmente ubicado en las universidades, siguen siendo menos prestigiosas para los padres o estudiantes, al igual que en las mentes de los políticos franceses y funcionarios civiles de alto rango. Así, la división entre universidades y *grandes écoles* se ha sacudido, pero sigue viva. ▲

La división entre grandes écoles y universidades es una característica muy conocida de la educación superior francesa.

Christine Musselin es investigadora del CNRS en el Centre de Sociologie des Organisations (CSO), Instituto de París de Ciencias Políticas (Sciences Po), France. E-mail: christine.musselin@sciencespo.fr.

X: @MusselinC

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.

Dirección del proyecto: Niklas Heuser

Ilustración de la portada: axeptdesign.de

Hasta donde saben los autores y editores, la información contenida en este número es correcta al momento de publicación. Sin embargo, representan ni crean garantías al respecto de la exactitud o la totalidad de los contenidos de este trabajo o los materiales que se incluyen con él, y específicamente rechazan las garantías implícitas, viabilidad comercial o aptitud para cualquier propósito, y en ningún caso serán responsables por cualquier pérdida de beneficios o cualquier otro daño comercial, incluyendo, pero sin limitarse a daños especiales, incidentales, consecutivos, u otros daños.

Marcas registradas: todos los nombres de marcas y nombres de productos utilizados en esta publicación son marcas, marcas registradas o nombres de marcas propiedad de sus respectivos dueños y son utilizadas exclusivamente para propósitos de identificación.

Política de derechos de propiedad intelectual: los autores están de acuerdo con que sus artículos serán publicados con acceso abierto en el sitio web de IHE y que también aparecerán en la versión impresa.

Los autores están de acuerdo con que sus artículos sean publicados en la app de SAIA (Servicio Alemán de Intercambio Académico), que informa a sus usuarios (colegas involucrados en los programas de SAIA) sobre educación superior internacional. Los autores están de acuerdo en que sus artículos puedan ser reproducidos en alguna de las publicaciones asociadas de IHE.

Excepto si el artículo IHE es en sí mismo una publicación de un artículo publicado en otra parte, los autores están de acuerdo con mencionar IHE como la fuente original de publicación al publicar su artículo en otros lugares, o al hacer referencia a ellos.

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.

