

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

NÚMERO 120 • OTOÑO 2024



International Higher Education: Una importante tradición y un nuevo comienzo

EN ESTE NÚMERO

Caveat Emptor: Rankings de educación superior como centros de lucro

¿De verdad entendemos lo que mide la tasa bruta de matriculación?

Política estudiantil y representación en la educación superior

Ambiente digital e IA en educación internacional: las brechas e implicaciones

Educación superior transnacional en Australia



BOSTON COLLEGE

Lynch School of Education and Human Development

CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

ISBN: 978-3-96037-383-4

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

ihe.bc.edu

EDITORES

Editor fundador

Philip G. Altbach

Editores

Hans de Wit

Chris R. Glass

Editores asociados

Gerardo Blanco

Rebecca Schendel

EQUIPO EDITORIAL

Editores de publicaciones

Galya Petrenko

Marisa Lally

Director editorial

Bingran Zeng

OFICINA EDITORIAL

Center for International Higher Education
Campion Hall

Boston College

Chestnut Hill, MA 02467-USA

Tel: +1 617 552-4236

E-mail: ihe@bc.edu

Website: bc.edu/cihe

SIGUENOS EN REDES SOCIALES

LinkedIn: [linkedin.com/company/bc-cihe](https://www.linkedin.com/company/bc-cihe) X: [x.com/BC_CIHE](https://twitter.com/BC_CIHE)

El Boston College Center for International Higher Education (CIHE) reúne a investigadores y responsables políticos de diversos campos para hacer avanzar los sistemas e instituciones de educación superior a través de una investigación rigurosa, un análisis crítico y una política y práctica éticamente informadas. El CIHE promueve la investigación a través de la Educación Superior Internacional, una serie de libros y otras publicaciones. Conectamos el campo a través de nuestra conferencia bienal, instituto de verano y eventos en línea. Damos la bienvenida a profesores visitantes de todo el mundo y ofrecemos cursos sobre educación superior internacional a nivel de máster y doctorado en la Lynch School of Education and Human Development del Boston College. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente los puntos de vista del Center for International Higher Education.

SUSCRIPCIÓN

La suscripción digital a *International Higher Education* es gratuita. Las versiones impresas están disponibles por una cuota de suscripción de 30 \$/año. Para suscribirse, visite ihe.bc.edu.

For weekly global higher
education news and
comment see our partner



universityworldnews.com

ALCANCE GLOBAL

Publicada desde 1995 por el Boston College Center for International Higher Education (CIHE), International Higher Education (IHE) es la fuente de noticias y análisis de la enseñanza superior mundial de publicación ininterrumpida más antigua del mundo. Nuestra misión es proporcionar comentarios y análisis perspicaces, informados y de alta calidad sobre las tendencias y cuestiones de importancia para los sistemas de educación superior, las instituciones y las partes interesadas de todo el mundo.

Por ello, desde su creación, el IHE ha procurado ser representativo a escala mundial, tanto en lo que se refiere a los temas tratados como a los autores representados. Nuestros colaboradores proceden de una amplia red de distinguidos académicos, responsables políticos y líderes internacionales, que están bien posicionados para ofrecer perspectivas críticas sobre cuestiones y tendencias clave que conforman la educación superior en todo el mundo. Nuestro objetivo es exponer a los lectores un amplio abanico de cuestiones y preocupaciones a las que se enfrenta la educación superior contemporánea, y proporcionar análisis oportunos, precisos y perspicaces de los principales acontecimientos en materia de educación superior en un contexto mundial diverso.

ALIANZAS DE DISTRIBUCIÓN

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

COLABORACIONES DE TRADUCCIÓN

La suscripción digital a *International Higher Education* es gratuita. Las versiones impresas están disponibles por una cuota de suscripción de 30 \$/año. Para suscribirse, visite ihe.bc.edu.

PUBLICACIONES ASOCIADAS

CIHE colabora con DUZ Academic Publishers, una división de DUZ Verlagsund Medienhaus GmbH, que gestionó la publicación de los números 100 a 119 de

IHE. La versión inglesa de IHE sigue incluyéndose en La revista DUZ, que se dirige al público germanoparlante de la enseñanza superior, gracias a esta asociación.

El CIHE y el IHE colaboran con publicaciones internacionales, como Taleem: The Arabic and English Higher Education Journal, publicada por la Fundación Qatar; el Journal of International Higher Education, publicado por la Escuela de Educación de la Universidad Jiao Tong de Shanghai; y Educación Superior en América Latina (ESAL), publicada por un consorcio de socios de Brasil, Chile y Colombia.

ACCESO ABIERTO

Al enviar contenidos a International Higher Education (IHE), los autores aceptan que su trabajo se publique en acceso abierto en las versiones en línea e impresa de IHE. Los autores también aceptan que su trabajo se publique en la aplicación del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) y/o se reproduzca en cualquiera de las publicaciones asociadas de IHE. Los autores aceptan que su trabajo sea traducido y publicado por cualquiera de los socios de traducción de IHE. A menos que el artículo de IHE sea a su vez una reimpresión de un artículo publicado en otro lugar, los autores se comprometen a mencionar a IHE como la fuente original de publicación cuando vuelvan a publicar su artículo en otro lugar o hagan referencia al mismo.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, EE.UU.

Tomamos nota con tristeza del fallecimiento de Edith Hoshino Altbach, tras una larga lucha contra la demencia. Edith trabajó durante 25 años como editora de publicaciones de *International Higher Education*.

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

NÚMERO 120 · OTOÑO 2024

TABLA DE CONTENIDOS

Editorial

- 6 International Higher Education:
Una importante tradición y un nuevo comienzo
Philip G. Altbach

Tendencias Globales en Educación Superior

- 7 Navegando la neutralidad universitaria en crisis geopolíticas: ¡Ya no es tan simple!
Hans de Wit y Philip G. Altbach
- 9 ¿De verdad entendemos lo que mide la tasa bruta de matriculación?
Rebecca Schendel y Benjamin Alcott
- 11 La erosión de la libertad académica en la Unión Europea
Peter Maassen
- 13 Caveat Emptor: Rankings de educación superior como centros de lucro
Ellen Hazelkorn y Philip G. Altbach

Política y Activismo Estudiantil

- 15 Política estudiantil y representación en la educación superior: una perspectiva global
Manja Klemenčič
- 17 Transformaciones en la política estudiantil de África
Thierry M. Luescher
- 20 Persistencia y éxito de las movilizaciones estudiantiles en el contexto neoliberal de postdictadura en Chile (1990-2020)
Cristián Bellei y Cristóbal Villalobos

Big Data y Digitalización

- 22 Ambiente digital e IA en educación internacional: las brechas e implicaciones
Shanton Chang, Marc Cheong y Eduardo Araujo Oliveira
- 24 Educación internacional y el nacimiento de nuevas tecnologías: ¿cómo hacemos que funcione para los estudiantes?
Horia Onița

- 26 Big Data el ataque a la ciencia
Gary N. Smith

Educación Superior transnacional

- 28 Catalizar la influencia regional:
Las apuestas de Emiratos Árabes
Unidos y Catar por el liderazgo
educacional en la región de MENA
a través de los Centros de Educa-
ción
Edmund Adam y Neil Adam
- 30 Educación superior transnacional
en Australia: repensando la propo-
sición de valores
Fion Choon Boey Lim
- 32 Centros internacionales de univer-
sidades extranjeras en el Sur Glo-
bal: Lecciones desde India
Nirved Kumar y Debananda Misra

Regulaciones y resultados de estudiantes internacionales

- 34 Estudiantes internacionales en la
mira
Anthony Welch

- 36 ¿Cómo contribuyen los estudiantes
internacionales que retornan al
desarrollo de sus países de origen?
*Maia Chankseliani, Zhe Wang, Na-
talya Hanley, Joonghyun Kwak, Ilka
Vari-Lavoisier, Lorena Sanchez Tyson
y Ahmad Akkad*

Desarrollos regionales y nacionales

- 38 Las tres misiones fundamentales de
la Universidad: los desafíos brasi-
leños
*Ana Maria Nunes Gimenez, Muriel de
Oliveira Gavira y Maria Beatriz M.
Bonacelli*
- 40 ¿Qué significa una educación de
artes liberales en Japón y Corea del
Sur?
Sae Shimauchi y Akiyoshi Yonezawa
- 42 Vocacionalización de la educación
superior en Japón
Keiichiro Yoshinaga

EDITORIAL

International Higher Education: Una importante tradición y un nuevo comienzo

Philip G. Altbach

Este número de *International Higher Education* marca nuestra 120^a revista en treinta años de publicación continua. Puede ser la publicación más antigua enfocada en temas sobre educación superior internacional en el mundo. He sido su editor durante los últimos 30 años, con Hans de Wit uniéndose como coeditor en los últimos diez. En la primera revista, escribí: “*International Higher Education* ofrecerá una amplia diversidad de materiales de interés para los profesionales de la educación superior. También se incluirán análisis de los temas más generales sobre educación superior en el mundo.” *IHE* también se comprometió a “una preocupación especial por las universidades en el Tercer Mundo, instituciones que a menudo quedan afuera de las discusiones internacionales y sin embargo, son de vital importancia en la lucha por el desarrollo,” además de enfatizar “el involucramiento de la educación superior en la lucha global por la justicia social, y por la integridad de la empresa académica.” Nos hemos mantenido firmes con estas misiones centrales durante tres décadas de continuos y dramáticos cambios en el paisaje de la educación superior global: notoriamente la dramática masificación, la emergencia de la economía global de conocimientos, el florecimiento de la internacionalización y, recientemente, importantes tensiones geopolíticas.

Esta publicación ha visto una revolución en el mundo editorial y una vasta expansión de las fuentes de información e investigación en la educación superior para ajustarse a la masificación, globalización, apertura de las ciencias y una revolución tecnológica. En sus primeros años, *IHE* se editaba en papel y se enviaba por correo a varios miles de lectores en todo el mundo. Más tarde, difundimos nuestra publicación en internet, y ahora usamos diversas redes sociales. En algún momento, quizás *IHE* era la única fuente de análisis para temas globales. Hoy hay diversos medios, aunque tal vez *IHE* siga siendo la única fuente de análisis independiente, sin fines de lucro y de acceso libre.

Nos hemos mantenido fieles a estas metas en el contexto de cambios sin precedentes en la educación superior y en la “industria del conocimiento”. *IHE* ha visto aparecer el internet y la educación a distancia; adoptamos un sitio web tempranamente, en 1997. Siempre hemos sido una publicación de acceso libre, disponible para todos sin costo, en una época en la que el concepto “acceso libre” no se usaba habitualmente. También nos hemos preocupado por hacer que *IHE* esté disponible en todo el mundo, a través de ediciones en portugués, español, vietnamita y, hasta hace poco,

en ruso. Tenemos ediciones afiliadas en árabe y chino, también. Apreciamos la colaboración de nuestros socios de traducción por hacer posibles nuestras ediciones traducidas. *IHE* también tiene valiosas publicaciones colaboradoras. Tenemos una colaboración de larga data con *University World News*, con quienes compartimos contenido. *IHE* es distribuida a todos los miembros de la Asociación Internacional de Universidades, miembros de la Asociación de Universidades Indias, la Asociación de Universidades Africanas, y los participantes del programa del Servicio Alemán de Intercambio Académico (SAIA).

¿Cómo hemos sostenido financieramente la publicación de *IHE*? Principalmente a través del apoyo del Centro de Educación Superior Internacional en Boston College —*IHE* ha sido y sigue siendo una función central de CESI— y gracias al duro trabajo de los trabajadores de CESI y sus estudiantes. Nos hemos beneficiado de 15 años de generoso apoyo por parte de la Fundación Ford también. Desde 2020, nuestro editor ha sido DUZ Verlagsund Medienhaus in Berlín, Alemania. DUZ nos ha permitido seguir teniendo acceso libre en un período de grandes complicaciones en la industria editorial, durante nuestros últimos 20 números.

Nuestros 30 años traen algunos cambios para *International Higher Education*. Hemos decidido volver a realizar la publicación de *IHE* de manera interna, como hicimos durante gran parte de nuestra historia, acabando así con nuestro fructífero acuerdo con DUZ, aunque seguiremos colaborando con nuestros colegas de DUZ. Nuestra nueva plataforma, desarrollada por Knowledge Futures —fundada como una colaboración entre MIT Press y el MIT Media Lab— ofrece una infraestructura para el conocimiento guiada por la comunidad, de acceso libre y von soporte completo que se alinea con nuestro compromiso de más de 30 años con el libre acceso.

También habrá un cambio en el equipo editorial. Después de 30 años como editor, pasaré al rol de “editor fundador”, y Chris Glass y Hans de Wit serán los nuevos editores. Como editor fundador, seguiré activamente involucrado en las políticas y publicaciones junto a mis colegas y con apoyo del liderazgo de CESI, Gerardo Blanco y Rebecca Schendel, y Salina Kopellas, miembro del equipo, además de los estudiantes de postgrado asistentes. *IHE* ha sido posible y lo seguirá siendo gracias al activo trabajo de la comunidad internacional de educación superior, la que contribuye de manera entusiasta a su publicación y hace que sea la revista líder en el campo. ■

TENDENCIAS GLOBALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Navegando la neutralidad universitaria en crisis geopolíticas: ¿Ya no es tan simple!

Hans de Wit y Philip G. Altbach

Las crisis políticas, incluyendo el conflicto Israel-Hamas y la invasión de Ucrania por parte de Rusia han incrementado la presión en las universidades en todo el mundo. ¿Cómo deben responder? ¿Deben las instituciones académicas tomar posturas en temas claves en lo social y lo político o mantenerse neutrales? Las realidades internacionales de la educación superior han hecho de estos cálculos algo mucho más complejo.

El debate y activismo, a menudo enconados, en torno a los conflictos en Medio Oriente y Ucrania se han desarrollado en contextos nacionales en todo el mundo, especialmente en el Norte Global, con implicaciones inevitables para la agenda y estrategias de internacionalización de la educación superior.

Protestas políticas, principalmente relacionadas al conflicto Israel-Hamas en Gaza, han ocurrido en universidades en Estados Unidos y Europa, creando algunos de los conflictos más dramáticos desde las protestas estudiantiles sobre los derechos civiles en los años 60s y contra la guerra de Vietnam en los 70s. Estas protestas se han mezclado con disputas sobre la Libertad académica. Para complejizar más la situación, se han añadido problemas de antisemitismo e islamofobia. Las universidades han experimentado fuertes presiones externas por parte de políticos y donantes privados por la derecha, y estudiantes, académicos y grupos externos por la izquierda. Los líderes universitarios están en medio de esta discusión, luchando y en muchos casos indecisos sobre cómo lidiar con opiniones diametralmente opuestas. Estos conflictos en los campus se han incrementado después del violento ataque de Hamas sobre civiles israelitas el 7 de octubre de 2023, incluyendo la muerte y secuestro de estudiantes, académicos y administradores, y la extraordinariamente mortífera respuesta por parte del gobierno y ejército israelí, incluyendo la muerte de estudiantes y académicos palestinos y la destrucción de la educación superior en Gaza.

Otros puntos de crisis, como la detención de asociaciones académicas con universidades en Rusia debido a la invasión de Ucrania y el apoyo a la invasión por parte de los líderes universitarios rusos, problemas relacionados a la seguridad nacional y la colaboración académica con China, y la posición de las universidades en cooperación con la industria de combustibles fósiles y la crisis climática en general, también han estado sujetos a la preocupación, debate y activismo académico. Sería poco decir que que, al

menos en Occidente, y especialmente en Estados Unidos y Europa, la comunidad académica ha tenido problemas para lidiar con la ola actual de activismo político y la reacción social y política a esta. Las instituciones no han logrado desarrollar una perspectiva y un plan de acción para lidiar con el impacto de las ocasionales disruptivas protestas en los campus, al tiempo que se protege la libertad de expresión y el derecho a la protesta, resultando en presiones sin precedentes sobre los líderes académicos y las comunidades universitarias.

Las protestas han ocurrido en la mayoría de las naciones y regiones de Occidente (Australia, Canadá y Europa), pero también en América Latina, África y en otros lugares. En algunos países, grupos influyentes han criticado la manera en la que muchas universidades han reaccionado a las protestas, acusando a los líderes universitarios de fracasar en proteger a todos sus estudiantes, permitir interrupciones ilícitas en los campus, y otras cosas. Estas críticas incluyen a líderes políticos (principalmente de derecha), algunos donantes universitarios y exalumnos, entre otros. Al mismo tiempo, los académicos han criticado a los líderes universitarios por llevar a policías armados a desalojar a estudiantes que protestan pacíficamente.

Los dilemas

En la crisis actual de Estados Unidos, se han hecho referencias a los movimientos extendidos de protesta en los años 60s contra la guerra de Vietnam y los conflictos que las universidades enfrentaban en esa época. Los estudiantes exigían que las universidades tomaran una posición firme en oposición a la guerra, y a menudo a favor del movimiento por los derechos civiles que estaba sucediendo al mismo tiempo. Algunas universidades lo hicieron, y muchas no.

En esa época, los líderes universitarios lucharon con sus roles, lo que resultó en la formulación de los llamados Principios de

Chicago en 1967 y luego su adopción por muchas universidades estadounidenses. basados en los principios fundamentales de libertad académica y libertad de expresión, los Principios señalan que las universidades no deben tomar posición en temas más allá de aquellos que afecten su existencia y su rol académico, y deben evitar tomar posición en temas políticos y sociales actuales. Este principio, más desarrollado e incrementado en las siguientes décadas, sigue empujando a muchos líderes universitarios en Estados Unidos y en otros lugares en sus respuestas a las tensiones geopolíticas actuales. La Universidad Harvard, por ejemplo, recientemente ha tomado posición usando el término “neutralidad institucional”, que se basa en los Principios de Chicago. Como describe Noah Feldman, uno de los encargados del grupo que desarrolló la posición, en Harvard Gazette: “El punto principal del informe es que el liderazgo universitario puede y debe hablar sobre lo que sea relevante a la función central de la universidad, que es crear un ambiente apto para enseñanza e investigación libres y abiertas. Este ambiente se ve amenazado estos días, y necesitamos defenderlo. Al mismo tiempo, la universidad como institución no debería hacer declaraciones oficiales en temas fuera de su función central. Harvard no es un gobierno. No debería tener una política de relaciones exteriores o una política doméstica.”

Implicaciones globales

Este abordaje parece bastante fácil y simple, pero la educación superior y la sociedad en general se han vuelto mucho más complicadas y entrelazadas. Hay una mayor internacionalización tanto de la sociedad como de la educación superior que hace 50 años, acompañada de una fuerte reacción nacionalista y anti-internacional. Hace medio siglo, la cantidad de asociaciones institucionales era limitada y la presencia de estudiantes y académicos internacionales era marginal, como lo eran los estudios internacionales, la cooperación en investigación y la influencia de donantes in-

ternacionales. Hoy en día, las instituciones son internacionales en todas estas dimensiones, y como resultado han desarrollado políticas de relaciones internacionales. Ignorar las presiones de políticos domésticos, gobiernos extranjeros y una comunidad académica diversa y globalizada ya no es posible. Con sus sustanciales y complejas operaciones internacionales, las universidades ya no son las torres de marfil aisladas del pasado. Reaccionan y operan en un ambiente geopolítico. Por tanto, tienen que tener en consideración las consecuencias éticas de lo que hacen en su investigación, educación y servicio tanto en lo doméstico como en lo internacional, y ser más transparente sobre ellas.

¿Esta perspectiva fuerza a las universidades a siempre tomar posición en temas externos, nacional o internacionalmente? No. Pero es importante seguir abogando por un debate sobre la ética dentro de su propia comunidad académica y con sus socios internacionales, en base a los valores académicos de la libertad académica, autonomía y el involucramiento activo de estudiantes y académicos, al mismo tiempo que se sigue operando con integridad académica y con responsabilidad social. Un debate así necesita ser la base sus relaciones académicas internacionales y el lente por el cual se evalúan las asociaciones existentes, que puede o no resultar en congelar las relaciones institucionales existentes. La comunidad de educación superior occidental fue abierta sobre romper relaciones académicas con universidades rusas. En el caso de Israel, ¿ha habido una discusión así? ¿Cuál ha sido la respuesta de las universidades israelíes a la destrucción de la educación superior en Gaza? Al menos deberían hacerse las preguntas.

Con el auge de los nacionalismos y populismos en varios escenarios, no es fácil en el actual ambiente geopolítico desarrollar soluciones matizadas. Pero tenemos que reconocer el hecho de que las universidades son parte integral de la sociedad doméstica y las relaciones internacionales, y que necesitan un abordaje ético para dirigir las en este difícil contexto. ■

Hans de Wit y Philip G. Altbach son profesores eméritos, ex directores, y actualmente miembros distinguidos en el Centro de Educación Superior Internacional en Boston College, Estados Unidos. E-mails: dewitj@bc.edu, altbach@bc.edu

TENDENCIAS GLOBALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

¿De verdad entendemos lo que mide la tasa bruta de matriculación?

Rebecca Schendel y Benjamin Alcott

La tasa bruta de matriculación (TBM) a menudo se malentiende como una medición válida de matriculación en pregrado. De hecho, la medición de TBM incluye a estudiantes más allá de la típica edad de pregrado; incluye la matrícula en grados asociados, licenciaturas, máster, y doctorados; y carece de consistencia en si se incluye a los estudiantes internacionales en su país de origen o donde estudian. Esto crea importantes preguntas sobre las implicaciones en políticas públicas de la medición de TBM y dudas sobre cómo desarrollar indicadores más significativos conceptualmente en el futuro.

En el mundo de la investigación en educación superior y análisis de políticas públicas, hay pocos datos más frecuentemente citados que la tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación superior. Prácticamente todos los análisis de sistemas nacionales de educación superior incluyen una referencia a la tasa, como hacen todos los análisis de la masificación de la educación superior, tanto internacionalmente como dentro de contextos específicos. El número es universalmente utilizado como un indicador del tamaño de un sistema nacional de educación superior, ya sea dentro de un momento particular o un análisis de la evolución de esta en el tiempo, mostrando los cambios. Con pocas excepciones, la medición utilizada para indicar crecimiento en la educación de pregrado dentro de un sistema en particular, o para comparar las cantidades de estudiantes matriculados en pregrado en distintos contextos a lo largo del tiempo. Sin embargo, la TBM —al menos según cómo se calcula en el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), que es la fuente más común para estos datos— no es, de hecho, una medición válida de la matrícula de estudiantes de pregrado. Este malentendido extendido sobre cómo se calcula esta tasa y, por tanto, lo que significa, es problemático para la investigación y muy preocupante para el análisis de políticas públicas.

Lo que mide la TBM y lo que no

De acuerdo a la nota del Grupo de Cooperación Técnica de UIS sobre la medición del indicador 4.3.2 de las Metas de Desarrollo Sustentable (MDS), este mide “matrícula total en la educación terciaria, sin importar la edad, expresada como porcentaje de la población en el grupo etario de cinco años inmediatamente siguientes a la educación secundaria superior.” La TBM, por tanto, compara el número total de personas (de todas las edades) matriculados en educación terciaria en un año, con respecto al total de la población que cae en “grupo etario de cinco años” (que puede

variar en su definición, dependiendo del contexto nacional, pero usualmente es entre 18 y 23).

La primera y más obvia implicación de este método de cálculo es que las personas mayores de 23 años están incluidas en la TBM. En contraste, la tasa neta de matriculación (TNM) solo considera a las personas entre 18 y 23 años matriculadas en educación terciaria, comparadas con toda la población del grupo etario elegible. En los niveles más bajos de educación (y en la mayoría de los países), no hay una gran diferencia entre TBM y TNM. Sin embargo, en el nivel terciario, la diferencia puede ser enorme. En muchos países, hay una cantidad sustancial de personas matriculadas en educación terciaria por sobre la edad de 23. Por tanto, la TBM no es una buena medición de la proporción de jóvenes de la típica edad universitaria estudiando en la universidad. Cuando se usa para medir la participación de la población juvenil en la educación terciaria, la TBM representa una inflación significativa, especialmente en contextos donde muchas personas se matriculan en la educación terciaria más tarde en sus vidas. Esto es particularmente problemático en contextos donde las cifras de matriculación universitaria no representan la verdadera participación (por ejemplo, en Grecia, donde muchas personas permanecen técnicamente matriculadas en la educación terciaria mucho después de terminar sus estudios, para seguir recibiendo ciertos beneficios sociales). Sin embargo, la TNM casi nunca se calcula o se informa. En lugar de eso, tanto investigadores como analistas de políticas públicas tienden a basarse en los datos de TBM para representar el tamaño del sistema de educación terciaria.

Mucho más problemático es el hecho de que “educación terciaria”, para los propósitos del cálculo de la TBM, incluye a todas las personas matriculadas en los niveles 5, 6, 7 y 8 de la Clasificación Estándar Internacional de Educación (CEIE). En otras palabras, la TBM no es una medición de la educación de pregrado.

En lugar de eso, incluye a todos los individuos matriculados en programas asociados, de licenciatura, de máster y de doctorado. Cuando se usa como medida por aproximación de la educación de pregrado, por tanto, la TBM es profundamente engañosa. También limita significativamente la utilidad de la comparación entre países, dado que muchos países tienen escasa educación de postgrado, mientras que otros matriculan a miles de estudiantes en programas de postgrado. Combinar toscamente la matriculación en los diferentes niveles de la educación terciaria también hace muy difícil ver las tendencias de masificación a lo largo del tiempo (por ejemplo, rastreando si la expansión a nivel de pregrado lleva eventualmente a la expansión en la matriculación a nivel de postgrado). La incorporación de la educación de postgrado también añade preocupaciones al punto anterior sobre la sobreestimación de la TBM. Aunque no hay un “grupo etario estándar” equivalente para la educación de postgrado, en ningún país sería típico que estudiantes de 18 años estuvieran matriculados en programas de máster. Vale la pena notar que UIS tiene datos sobre la cantidad de matrículas según los niveles 5, 6, 7 y 8 del CEIE, lo que podría permitir un cálculo desagregado. En su forma actual, la incorporación de estudiantes de postgrado en la TBM sigue inflando los números que actualmente usamos.

Finalmente, no es muy claro si (y si es así, cómo) se incluye a los estudiantes internacionales en los cálculos de la TBM. No hay guías sobre este punto en los lineamientos de UIS, lo que sugiere que los países pueden, de hecho, hacer diferentes elecciones sobre si incluir o no a los estudiantes internacionales en sus cálculos. Uno podría asumir que aquellos matriculados en programas de grado fuera de su país de origen estarían contados en las cifras de matriculación totales de su país anfitrión, pero probablemente están considerados en los números totales de población en su país de origen. UIS recolecta datos por separado sobre estudiantes internacionalmente móviles, tanto por país de origen como por país de destino. Sin embargo, su incorporación en los cálculos de TBM es poco claro, y los países probablemente están tomando distintas determinaciones en este punto, lo que sigue creando complicaciones para comparaciones entre países.

Hacia medicione(s) más útiles

Mientras la educación terciaria se expande alrededor del mundo —y los gobiernos invierten cada vez más en su expansión— es vital que encontremos una mejor manera de analizar la participación. Por lo bajo, parece claro que necesitamos alejarnos de combinar todos los niveles de educación terciaria y calcular, en vez, la TBM en cada nivel individual por separado. Sin embargo, siguen existiendo desafíos significativos. ¿Cuál es la edad “típica” para la educación de postgrado? ¿Cómo manejamos a los estudiantes internacionales, especialmente dado que, por definición, los estudiantes internacionales pueden afectar los informes de al menos dos países diferentes?

Incluso más allá de estos significativos desafíos técnicos, la pregunta más apremiante es qué podemos pensar que estas mediciones nos muestran. ¿Estamos interesados exclusivamente en el crecimiento del sector de educación superior (nacional) año a año? En ese caso, podemos simplemente registrar los números de matrículas en el tiempo, sin convertirlos en una tasa. ¿O estamos interesados en cuánto de nuestra población está siendo educada a nivel terciario? En ese caso, el método actual de cálculo no registra eso, ya que sólo estamos mirando a los números de matrículas para un año en específico. Para calcular esta proporción, necesitaríamos calcular el porcentaje de la población total que ha participado de la educación terciaria; un indicador mucho más desafiante de registrar, pero uno que tendría mucho más poder explicativo. La TBM sí nos muestra algo, pero no nos muestra en general lo que creemos que nos muestra. Dirigirse hacia nuevas mediciones parece ser una prioridad importante (incluso apremiante).

Finalmente, necesitamos reconocer que los indicadores no son meramente técnicos. Definir cuáles son los mejores indicadores —y cómo calcularlos mejor— es un ejercicio conceptual que debería involucrar a las múltiples partes interesadas, quienes están involucradas en cómo los indicadores pueden usarse. Entretanto, necesitamos al menos informarnos sobre cómo los indicadores actuales están siendo calculados, y reenfocar las conclusiones de nuestra investigación y políticas públicas de manera acorde. ■

Hans de Wit y Philip G. Altbach son profesores eméritos, ex directores, y actualmente miembros distinguidos en el Centro de Educación Superior Internacional en Boston College, Estados Unidos. E-mails: dewitj@bc.edu, altbach@bc.edu

TENDENCIAS GLOBALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La erosión de la libertad académica en la Unión Europea

Peter Maassen

Enfrentado a crecientes preocupaciones sobre la libertad académica en la Unión Europea, el Parlamento Europeo lanzó un Foro sobre Libertad Académica en 2022. Los estudios que se llevaron a cabo para el foro muestran que la libertad académica está siendo erosionada en prácticamente todos los estados miembros de la UE. El Foro contribuye a una amplia serie de iniciativas que apuntan a una mejor comprensión de las amenazas a la libertad académica, y las formas en las que la promoción y protección de la libertad académica en Europa puede ser mejorada.

En muchas sociedades en todo el mundo, se reconoce y protege legalmente a la libertad académica como un valor fundamental y un principio en la educación superior, y se ve como una condición necesaria para obtener una alta calidad académica e investigación. Más aún, se espera que los académicos usen su libertad académica para adquirir, generar, aplicar y diseminar el conocimiento de formas que son esenciales para sus sociedades cuando se trata de mantener instituciones políticas y económicas en buen funcionamiento y un fuerte tejido social.

Desde esta perspectiva básica, es muy perturbador que los estudios que se han llevado a cabo desde 2022 por el Foro sobre Libertad Académica del Parlamento Europeo (PE) muestren que la libertad académica está bajo creciente presión en prácticamente todos los países miembros de la UE. Esto también explica por qué tanto la Comisión Europea, el Grupo de Seguimiento de Boloña y el Consejo Europeo también han iniciado recientemente estudios y proyectos sobre este tema.

Este artículo discute los desafíos detrás de los esfuerzos para proteger la protección de la libertad académica en Europa y los resultados de los estudios que llevó a cabo el Foro del PE, al igual que las opciones de políticas públicas para protegerla en la Unión Europea.

Falta de una definición común, datos empíricos y financiamiento de la investigación

Los estudios conducidos por el Foro del PE han dejado en claro que la ambición por fortalecer la protección de la libertad académica en Europa se enfrenta a varios desafíos.

Primero, no hay una definición acordada de manera general. La libertad académica tradicionalmente se ha entregado a individuos en la profesión académica. Más recientemente, la libertad académica

también se ha interpretado como aplicable a estudiantes de educación superior y los trabajadores administrativos. Más aún, la libertad académica no existe en un vacío, sino dentro de un escenario institucional específico. Mientras que algunos restringen este escenario a la clásica universidad de investigación, otras incluyen no sólo todos los tipos de instituciones de educación superior, sino que también institutos de investigación e investigación en el sector privado y las unidades de desarrollo. La conexión entre la libertad académica individual y el escenario institucional es vital ya que el escenario institucional debe ser responsable de crear y resguardar las condiciones para que la libertad académica individual sea ejercida.

Segundo, hay una falta de datos empíricos válidos sobre la libertad académica. Tercero, el financiamiento es insuficiente para investigar completamente la libertad académica.

Los estudios del Parlamento Europeo apuntan a contribuir a una mejor comprensión conceptual de la libertad académica, a recolectar datos empíricos y a construir la capacidad académica.

Basándose en el trabajo de los académicos centrales del campo, como lo son Olivier Beaud, Katrin Kinzelbach, Walter Metzger, y Robert Post, la libertad académica es operacionalizada en los estudios del Parlamento Europeo consisten de tres dimensiones básicas y una serie de condiciones claves bajo las cuales la libertad académica puede ser ejercida de manera óptima, en la medida de lo posible. Las dimensiones básicas son la libertad de investigar, la libertad de enseñanza y aprendizaje y las libertades académicas (no generales) de expresión, diseminación y colaboración. Las condiciones para el ejercicio de la libertad académica incluyen la autonomía institucional, el involucramiento del personal académico y de los estudiantes en la gobernanza de la educación superior y las condiciones laborales de los académicos.

Las seis principales fuentes de amenazas a la libertad académica en la Unión Europea

Dentro de la Unión Europea, las infracciones sistémicas y estructurales de las dimensiones básicas de y las condiciones para la libertad académica sólo suceden en Hungría. Al mismo tiempo, en otros estados miembros de la UE una erosión gradual de la libertad académica está siendo llevada a cabo. De acuerdo a los estudios del Parlamento Europeo realizados en 2022 y 2023, las seis principales fuentes de las amenazas actuales y de las violaciones a la libertad académica en la Unión Europea son: interferencia de actores políticos; acciones por parte de los líderes y administradores universitarios; conflictos internos y tensiones entre el personal académico y los estudiantes; ataques por parte de la sociedad civil; intensificación de las relaciones con actores del sector privado; y políticas públicas nacionales/Europeas o interferencia extranjera. Más aún, el contexto nacional juega un rol importante, implicando que hay variaciones considerables entre los estados miembros de la UE en la naturaleza e intensidad de la erosión de la libertad académica.

Las medidas legales establecidas para proteger la libertad académica en la Unión Europea fueron introducidas en un período y una serie de condiciones nacionales e institucionales específicas. Por tanto, mientras que las protecciones contra las amenazas tradicionales pueden estar en su lugar, puede que no sean siempre efectivas contra estas amenazas cuando las circunstancias cambien. La situación se vuelve más desafiante cuando se trata de nuevas amenazas, como las crecientes oportunidades para la vigilancia de la investigación, la enseñanza o los debates, el uso intensificado de las redes sociales, y un creciente involucramiento de empresas y fundaciones privadas en la investigación académica y en la educación. Los estudios del Parlamento Europeo particularmente señalan que la situación se vuelve más seria cuando las amenazas políticas, de grupos de la sociedad civil, y actores del sector privado están entrelazadas. Estas constelaciones pueden emerger en

todo el espectro político y pueden crear una importante participación en redes sociales, a menudo resultando en ataques personales y sin precedentes en contra de académicos. No sólo es inadecuada la protección legal de los académicos en estas circunstancias, sino que también no se tiene conocimiento válido de las consecuencias de estas tendencias.

La libertad académica no es absoluta

Obviamente, la libertad académica no es una libertad absoluta en la Unión Europea, ni debe ser confundida con la libertad de expresión general, que es un derecho humano básico para todos los ciudadanos. Hay límites legítimos, tanto de manera interna como externa, que incluyen directivas, regulaciones, y condiciones generales para las actividades académicas. Más aún, la libertad académica viene con varias responsabilidades y obligaciones. Estas incluyen las responsabilidades relacionadas con las costumbres de la universidad como institución, a la gobernanza efectiva y éticamente responsable de las universidades, así como a la integridad académica y a abordar las necesidades sociales.

Opciones de políticas públicas propuestas

Los estudios del Parlamento Europeo han propuesto varias opciones de políticas públicas para evitar seguir erosionando la libertad académica en la Unión Europea. Las medidas propuestas apuntan a crear consciencia sobre la importancia de la libertad académica y mejorar su protección. Estas incluyen fortalecer el marco legal europeo para promover e integrar la libertad académica de manera más efectiva y consistente en los programas de la UE de educación superior, investigación, desarrollo e innovación; y establecer una cámara de compensación europea para metaanálisis de los actuales estudios y datos relevantes. El aporte de la comunidad académica es crucial para el éxito de posteriores desarrollos e implementación de estas políticas, tanto a nivel europeo como nacional. ■

Peter Maassen es profesor de educación superior y estudios de la Ciencia en el Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Educativas, Universidad de Oslo, Noruega. E-mail: peter.maassen@iped.uio.no.

Más información sobre el Foro sobre Libertad Académica del Parlamento Europeo, al igual que el informe de 2023 puede encontrarse en el sitio web del parlamento europeo.

TENDENCIAS GLOBALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Caveat Emptor: Rankings de educación superior como centros de lucro

Ellen Hazelkorn y Philip G. Altbach

Los rankings mundiales de educación superior se han convertido en una empresa multifacética y altamente lucrativa. Los tres rankings principales —Times Higher Education (THE), QS, y los Rankings Académicos de las Universidades Mundiales (rankings de Shanghai)— ofrecen servicios de consultoría, análisis de big data, evaluación comparativa y otros servicios. Se deben cuestionar posibles conflictos de interés y la ética del sistema.

Si creías que las organizaciones de rankings globales simplemente producían series anuales de rankings universitarios, piénsalo de nuevo. Hoy, los rankings globales de educación superior son centros de lucro para las empresas que los poseen. Los “tres grandes” —Times Higher Education (THE), QS, y los Rankings Académicos de las Universidades Mundiales (rankings de Shanghai) y otros— están en este negocio para ganar dinero para sus dueños. Los rankings son sólo una parte de la empresa total y quizás, un “artículo promocional”.

Los rankings globales de educación superior se han convertido en grandes negocios y se han desplazado desde enfocarse exclusivamente en clasificar a las mejores universidades del mundo a ofrecer servicios de consultoría, cobrar por desarrollar estrategias para las universidades, y más recientemente, ofrecer programas de capacitación. Estos servicios son una manera de atraer clientes a estos centros de lucro. Las instituciones que entregan sus datos institucionales a los imperios de los rankings deben entender la empresa al completo.

Un poco de historia

Los rankings universitarios globales aparecieron en el escenario mundial en un momento significativo en la aceleración de la globalización, masificación y la internacionalización de la educación superior y la ciencia global. Desde 2003, han generado exitosamente considerable publicidad al destacar y comparar la posición internacional de las universidades en un momento en que sus capacidades de producir conocimiento y atraer talentos se estaban volviendo la moneda de cambio esencial en la era global. De hecho, ayudaron a definir los sistemas de educación superior global y de ciencias, algo que hubiera sido imposible sin evidencia comparativa. También, en una era donde más de seis millones de estudiantes estudian fuera de sus propias fronteras, los rankings son, por supuesto, utilizados para seleccionar dónde estudiar.

La geopolitización de la educación superior y la ciencia se ha acelerado en las décadas que siguieron a la aparición de los rankings globales. Muchos países lanzaron “las guerras de académicos estelares” —también conocidas como iniciativas de excelencia—, unidas explícitamente a mejorar la posición en los rankings de sus universidades y, por consiguiente, de su país. A pesar de críticas significativas, los rankings universitarios globales siguen siendo ampliamente utilizados. La obsesión por los rankings persiste en todo el mundo, incluso cuando la brecha entre posición y ambición es imposible de franquear.

Los gobiernos y universidades en el Sur Global son especialmente vulnerables. Se ven atraídos por un ranking hecho a medida para su país o región. A su vez, las organizaciones de rankings se aprovechan de sus ansiedades y de su deseo por alcanzar una mayor audiencia, construir “universidades de clase mundial” y reclutar estudiantes e inversionistas internacionales.

Uso estratégico de los datos

El uso de los datos para medir y comparar se remonta a las bases del estado nación moderno a fines del siglo XIX. El Departamento de Educación de Estados Unidos empezó a publicar informes sobre las instituciones académicas individuales en la década de 1870, y las primeras agencias de acreditación se establecieron alrededor de 1900. La OCDE empezó a recopilar información estadística en 1961, y el Instituto de Estadísticas de la UNESCO fue establecido en 1999. Otros hitos históricos fueron el Science Citation Index (1961) y el Social Sciences Citation Index (1966).

El uso estratégico de la información es cada vez más vital cuando los gobiernos y las universidades abrazan un abordaje en la toma de decisiones basado en las evidencias. Sin información de este tipo, no es posible gobernar, desarrollar, comparar y monitorear sistemas o instituciones, o conseguir objetivos y metas. Hay sistemas nacionales, pero no existe un sistema para tener información confiable y comparable. Por tanto, era difícil comparar o evaluar

comparativamente las universidades. Como resultado, los rankings internacionales se volvieron un atajo para hacer estas comparaciones, y ahora se utilizan para distintos propósitos.

El modelo de Negocios

Academic Ranking of World Universities (ARWU), creado por la Universidad Shanghai Jiao Tong fue lanzado en 2003 como respuesta a la ambiciosa agenda establecida por el gobierno chino para mejorar los estándares de investigación y crear universidades de clase mundial. Fue un éxito de la noche a la mañana. QS (Quacquarelli Symonds) empezó sus rankings en 2004 en colaboración con Times Higher Education (THE); se separaron en 2009. THE, una revista de educación británica, fue comprada por Inflexion Private Equity Partners en 2019. Recientemente ha formado asociaciones servicios para estudiantes internacionales SI-UK (2020) y Studyportals (2020), y la orientada a MBA Poets&Quants (2023). Su adquisición de Inside Higher Ed (2022), un sitio estadounidense de noticias, creó una empresa global. Para 2024, los tres rankings mundiales son parte de una red de empresas con fines de lucro que ofrecen diversos servicios para universidades y otros alrededor del mundo.

El mismo argumento puede usarse para muchos rankings nacionales. Por ejemplo, el muy influyente ranking de US News and World Report solía ser una revista, pero ahora es solo una agencia de rankings que incluye no solo universidades, sino también salud, banca/finanzas, viajes, autos, seguros, propiedades, etc.

La ausencia de datos comparables internacionalmente fomentó que los rankings establecieran sus propias bases de datos. El proyecto de Global Institutional Profiles fue creado por Clarivate (2009) en asociación con THE y Thompson Reuters. El involucramiento de la recientemente establecida industria del análisis de datos, creada para medir la productividad científica y el impacto de académicos, universidades y sistemas individuales, y dominada por unas pocas compañías con fines de lucro, como Scopus y Web of Science, ha añadido a las mediciones que pueden usar las agencias de rankings. En 2014, THE estableció DataPoints, que ahora incluye 9 millones de puntos de comparación de 3500 instituciones de más de 100 países, mientras que Shanghai Consulting ha creado Global Research University Profiles (GRUP). La consolidación corporativa entre rankings, publicaciones y análisis de datos ha magnificado la cantidad de datos que ahora tienen las agencias de ranking. El acceso a las bases de datos requiere una tarifa de suscripción, incluso de las universidades que entregan sus datos gratis.

La recolección de datos, almacenamiento y análisis es una actividad intensa en cuanto a recursos. Tener los recursos ricos en datos, al igual que las herramientas sofisticadas y los servicios asociados para recolectar e interpretar, es dónde está el verdadero dinero y el poder. Como señaló un empleado “como sabes, los rankings por sí mismo

no crean dinero, uno tiene que buscar financiamiento o ganar dinero para apoyar las actividades del ranking; no es una tarea fácil.”

Las conferencias de Liderazgo y Administración de “liderazgo pensante” son frecuentemente organizadas por las empresas de rankings durante el año y en todo el mundo para destacar sus capacidades de consultoría. Estas conferencias incluyen talleres sobre análisis de datos y consejos sobre cómo mejorar en los rankings. Las universidades participan alegremente para absorber el glamour. Como explica una persona, la Universidad paga “varios miles de euros sólo por la marca” más “gastos de viajes para los expositores, almuerzos, etc. Y para mi sorpresa, ellos [quienes hacen los rankings] también recibían todo el dinero de la tarifa de inscripción.”

Los servicios de consultoría de THE ofrecen análisis del desempeño en los rankings, análisis de la competencia, percepciones de las partes interesadas, estrategia internacional, análisis de la reputación académica internacional, evaluación de las estrategias, revisión de la salud de la marca y análisis de las redes de investigación. Los servicios de consultoría de QS ofrecen similarmente “datos inigualables, experiencia y soluciones.” Naturalmente, estos acuerdos son confidenciales, aunque THE orgullosamente muestra las universidades que han utilizados sus servicios. QS creó el “primer sistema nacional de calificación de universidades” de India usando la marca QS I-GUAGE. Shanghai tenía un acuerdo con Macedonia del Norte para crear un sistema de evaluación; un requerimiento similar se le hizo a QS por parte de las instituciones de la zona libre de Dubai.

Hay crecientes acusaciones sobre que los consejos llevan a mejores rankings. ¿Es este el resultado de buenos consejos o un conflicto de interés? ¿Es el crecimiento de los rankings regionales, como MENA, Asia Central o África, simplemente expansión del negocio o una estrategia para atrapar y atraer países y universidades a acuerdos de consultoría con la promesa de ayudarlos a mejorar? Preguntas como estas a menudo se hacen sobre la independencia de Times Higher Education, que regularmente incluye artículos sobre los rankings.

Conclusión

Beneficios de mutuo interés se crean entre gobiernos o universidades y las consultorías de rankings. Los primeros dependen de la relación que lleva a mejoras notorias y rápidas en su posicionamiento, mientras que las segundas dependen de asegurar estas mejoras, destacando así su valor, y creando la base para contratos futuros. El uso estratégico de los datos llegó para quedarse, pero sin lidiar con los problemas de la propiedad de los datos, la gobernanza y la regulación a nivel multilateral, se mantendrán los complejos problemas sobre la completa transparencia, responsabilidad y estándares éticos ■

Ellen Hazelkorn es co-socia administradora en la consultoría de educación BH Associates y profesora emerita en la Universidad Tecnológica de Dublín, Irlanda. E-mail: info@bhassociates.eu.

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



POLÍTICA Y ACTIVISMO ESTUDIANTIL

Política estudiantil y representación en la educación superior: una perspectiva global

Manja Klemenčič

Las organizaciones estudiantiles existen en la mayoría de las universidades del mundo, pero su involucramiento en la toma de decisión institucional varía significativamente. En la creación de políticas públicas nacionales, las asociaciones nacionales de estudiantes son mucho menos comunes. Un desarrollo más reciente es el fortalecimiento de la voz de los estudiantes en los procesos de políticas públicas educacionales en las organizaciones internacionales y procesos de políticas públicas intergubernamentales. Este desarrollo es el resultado de la abogacía por parte de poderosas asociaciones estudiantiles regionales, y su recientemente establecido Foro Global de Estudiantes.

Representación estudiantil en universidades

Organizaciones que representan a los estudiantes existen en la mayoría de las universidades del mundo, pero su involucramiento en la toma de decisiones institucionales varía de manera significativa: desde no involucrarse hasta la necesidad de una consulta a al menos un tercio de todos los miembros de los senados académicos. La proporción de votos que generalmente tienen los estudiantes en los senados académicos es de 15 a 25%. En la República Checa, al menos un tercio de los miembros del senado y la mitad del pleno deben ser estudiantes. En países que ganaron su independencia y se democratizaron a fines del siglo veinte, los estudiantes eran una fuerza política clave en derrocar a los regímenes y se les garantizó representación en la gobernanza de la educación superior como parte de establecer instituciones democráticas. En países no democráticos, existen organizaciones estudiantiles, pero su autonomía institucional es cuestionable y su involucramiento en la gobernanza institucional es, en el mejor de los casos, limitado a consultas. Por ejemplo, en Omán, los consejos estudiantiles que se introdujeron después de la Primavera Árabe no tienen autoridad formal en los procesos de decisiones institucionales y no existe una asociación estudiantil a nivel nacional. En las instituciones de educación superior chinas, hay efectivamente dos tipos de organizaciones estudiantiles: federaciones de estudiantes que representan a los estudiantes en los cuerpos de gobernanzas de las universidades, y las asociaciones estudiantiles organizadas por el Partido Comunista Chino (PCC), con las últimas teniendo más influencia. En las instituciones privadas, los gobiernos estudiantiles ofrecen servicios a los estudiantes, organizan actividades extracurriculares y pueden ser consultadas en los procesos de decisión a discreción de los líderes institucionales.

Representación estudiantil en los procesos nacionales de políticas públicas

En los procesos nacionales de políticas públicas, las asociaciones estudiantiles nacionales son muchos menos comunes que en las universidades. En países europeos, el involucramiento de los estudiantes en los procesos de políticas públicas está bien establecido, y a menudo una federación nacional de estudiantes tiene el monopolio de la representación de los intereses de los estudiantes. Muchas federaciones nacionales en Europa Occidental tienen una larga tradición de existir, desde principios del siglo veinte. En las antiguas colonias, el establecimiento de las federaciones nacionales siguió a la independencia y fue parte del establecimiento de instituciones democráticas. Un modelo pluralista de representación estudiantil nacional también existe con varias organizaciones estudiantiles compitiendo por la influencia en los procesos de políticas públicas nacionales, como en Italia o el sistema estatal francés, donde federaciones de estudiantes afiliadas a partidos políticos compiten en elecciones estudiantiles por asientos en dos consejos gubernamentales que efectivamente institucionalizan la representación de estudiantes en relación con el estado. Muchos países en el Sudeste Asiático no tienen federaciones estudiantiles nacionales reconocidas, con algunas excepciones como Indonesia, las Filipinas y Vietnam. Pakistán es un país que prohibió las organizaciones estudiantiles, aunque existen de manera informal y tienen lazos explícitos con partidos políticos. La representación a nivel nacional es generalmente no tiende a existir en países no democráticos. Los gobiernos temen el poder político de los movimientos estudiantiles organizados, los que, como ha demostrado la historia, han ayudado a derrocar regímenes en muchas partes del mundo.

Representación estudiantil en organizaciones internacionales y procesos intergubernamentales

Los desarrollos recientes en el siglo veintiuno incluyen el fortalecimiento de las voces estudiantiles en las organizaciones estudiantiles regionales y los procesos intergubernamentales, como la Unión Africana, el Commonwealth, el Área Europea de Educación Superior, y dentro de las Naciones Unidas. Estos desarrollos siguen un giro ideológico en las políticas públicas de educación superior a nivel global que ahora considera que los estudiantes no son meros beneficiarios pasivos de la educación, sino como actores con agencia sobre su propio aprendizaje y agencia política como socios con los gobiernos, líderes educacionales, y otras partes interesadas en la transformación educacional.

En 2022, la Cima de Transformación de la Educación de las Naciones Unidas afirmó de forma inaudita el rol de los jóvenes y estudiantes en las políticas de educación y en la toma de decisiones. La Declaración Juvenil sobre Transformar la Educación que se publicó como parte de la Cima expresó inequívocamente la exigencia de los jóvenes por “quienes toman las decisiones deben trabajar con la juventud en toda nuestra diversidad, incluyendo a los representantes estudiantiles elegidos, de manera significativa, diversa y segura, en el diseño, implementación, ejecución, monitoreo y evaluación de los procesos para transformar la educación” y por “quienes toman las decisiones deben promover e invertir en el liderazgo juvenil y estudiantil y apoyar sistemas de representación.” Una consecuencia tangible es que el Informe de Monitoreo Global de la Educación (MGE) de la UNESCO añadirá un nuevo indicador de evaluación comparativa de la participación juvenil y estudiantil en la creación de políticas públicas de educación, para medir el progreso hacia la Meta de Desarrollo Sustentable (MDS) 4: un inventario de las acciones transformativas en educación.

Los abogados más fuertes por el involucramiento de los estudiantes como socios en la toma de decisiones en la educación superior han sido las organizaciones estudiantiles, especialmente asociaciones estudiantiles regionales, como la Unión de Estudiantes de Toda África (AASU en inglés), la Unión de Estudiantes Europeos (UEE), la Asociación de Estudiantes de la Commonwealth (CSA en inglés), y la Organización de Estudiantes de América Latina y el Caribe (OEALC). En 2020, estas organizaciones regionales establecieron el Foro Global de Estudiantes (FGE). El FGE funciona como una unión global de organizaciones estudiantiles representando sus intereses en los procesos de políticas públicas globales. También es una importante plataforma para el desarrollo de capacidades de las organizaciones estudiantiles a través del compartir prácticas y colaborar. El FGE tuvo un rol importante en la Cima de

Transformación de la Educación de la UNESCO y está involucrado en las estructuras de participación juvenil de la UNESCO. Las asociaciones regionales están involucradas en iniciativas claves de políticas públicas, como el involucramiento de la UEE y la AASU en el desarrollo de un marco regional para asegurar la calidad de la educación superior. Sólo la OEALC sigue operando más como un movimiento que un grupo de intereses, y tiende a tener relaciones más adversarias con las autoridades públicas de la región.

Conclusión

Si aceptamos la sugerencia perspicaz de E.E. Schattschneider en 1935 de que “las nuevas políticas públicas pueden crear nueva política”, entonces la Declaración de la Juventud sobre la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas puede tener importantes consecuencias para la organización política, las identidades y las estrategias políticas de los estudiantes como actores políticos colectivos en la gobernanza de la educación superior y la creación de políticas públicas. Sigue existiendo la pregunta, sin embargo, de hasta qué punto los estudiantes pueden arreglárselas para capitalizar esta declaración de las Naciones Unidas en países donde la representación estudiantil es simplemente simbólica o en países con notorias barreras para la representación democrática de los estudiantes. Las relaciones antagónicas entre estudiantes y el gobierno sigue existiendo en varios países en el mundo como demuestran las protestas estudiantiles actuales. Las tensiones entre estudiantes y gobiernos se han agravado con la introducción de políticas neoliberales en la educación, incluyendo la disminución de la inversión pública en la educación superior, falta de apoyo social para los estudiantes, y crecientes tarifas de las matrículas.

El cambio desde elementos democráticos en la gobernanza universitaria a características más corporativas también ha tenido un impacto en la representación de los estudiantes. Estas reformas han disminuido la autoridad de los senados académicos, donde los estudiantes tienden a verse representados y se han incrementado los poderes de los consejos universitarios, donde los estudiantes típicamente no tienen voto. Sin embargo, la emergente narrativa global de la agencia de los estudiantes en la educación superior y los estudiantes como socios en la transformación de la educación garantiza a los estudiantes un rol en la toma de decisiones de educación, incluso si los ideales democráticos de la gobernanza universitaria disminuyen. Los estudiantes cada vez más toman roles como consultores, participan en varios aspectos de la aseguración de la calidad o toman trabajos en la universidad ofreciendo servicios estudiantiles. Estos roles, también, ofrecen a los estudiantes influencia en los asuntos de sus universidades, pero es un tipo notoriamente diferente de influencia que la verdadera representación democrática. ■

Manja Klemenčič es investigadora senior de la Facultad de Educación en la Universidad de Ljubljana, Eslovenia, y asociada en el Departamento de Sociología, Facultad de Artes y Ciencias, Harvard University, Estados Unidos. E-mail: manjaklemencic@g.harvard.edu.

Este artículo se basa en Klemenčič, M. (2024) (Ed.). The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education. London: Bloomsbury Academic (acceso libre). <https://www.bloomsburycollections.com/encyclopedia?docid=b-9781350376007>



POLÍTICA Y ACTIVISMO ESTUDIANTIL

Transformaciones en la política estudiantil de África

Thierry M. Luescher

Mientras la educación superior en África está llevando a cabo una rápida expansión, la política estudiantil se ve confrontada con nuevas realidades y sufre cambios incisivos. Estos pueden ser observados en el cambiante carácter político de los gobiernos y organizaciones estudiantiles, el cambiante rol de la representación de los estudiantes en la gobernanza de las universidades africanas, cambios tecnológicos que facilitan un repertorio cambiante de la agencia política de los estudiantes y un nuevo discurso político estudiantil sobre la educación superior en África y el Sur Global.

La política estudiantil en África ha sufrido transformaciones significativas en el siglo veintiuno. El desarrollo más notorio que ha llevado estos cambios es la masiva y rápida expansión de la educación superior en África, especialmente en África Subsahariana. Esta expansión ha resultado en la masificación de la educación superior a nivel institucional y sistémico en muchos países, acompañada por la creciente privatización y diferenciación de la educación superior.

En consecuencia, los cuerpos estudiantiles no solo se han incrementado, sino que también se han vuelto más diversos y fragmentados, con mayor acceso por parte de grupos históricamente marginados como las mujeres, la juventud rural y jóvenes de trasfondos socioeconómicos más bajos. Este crecimiento ha traído consigo varios desafíos, incluyendo una presión sobre la infraestructura y el personal, límites en cuanto a los recursos, y una necesidad por ajustes culturales y académicos para acomodar una mayor diversidad.

La política estudiantil en África ha tenido que lidiar con todos estos cambios, lo que ha implicado un involucramiento estudiantil significativo para abordar las desigualdades nuevas y antiguas. Problemas claves incluyen el acceso a la educación superior, financiamiento estudiantil y ayuda económica, alojamiento, enseñanza y aprendizaje y la cultura en los campus. Como resultado, la organización propia de los estudiantes y su agencia ha cambiado significativamente.

Para analizar las políticas estudiantiles en África, he usado un marco conceptual inicialmente desarrollado por Philip Altbach en su estudio del activismo estudiantil en el siglo veinte. Mientras tanto, las bases empíricas para este análisis vienen de dos revisiones sistemáticas de la literatura académica sobre la política estudiantil de África que conduje en 2005 y 2022. Las dos revisiones ofrecen el material para sintetizar amplias continuidades y discontinuidades en las políticas estudiantiles en África en el siglo veintiuno.

Ambientes políticos nacionales cambiantes y desarrollo socioeconómico

En el cambio de milenio, las políticas estudiantiles africanas se encontraron con desarrollos que se originaban en la “segunda liberación africana”: liberalización política, multipartidismo, crecimiento económico y cambios sociales a gran escala. Además, los avances tecnológicos globales, como el internet y la telefonía móvil, permitieron que las sociedades africanas dar el salto a la era digital. Las últimas dos décadas también vieron crecimiento inclusive, urbanización y la expansión de una clase media urbana, todos factores que impactan significativamente la educación superior.

Al tiempo que crecía la legitimidad de los sistemas políticos nacionales, el rol de los estudiantes como oposición extraparlamentaria disminuyó, integrando a estudiantes políticamente astutos en sistemas nacionales multipartidistas. Esta integración ha tenido un impacto contradictorio sobre la política estudiantil en África.

Expansión y composición institucional de la educación superior

La rápida expansión y la masificación de la educación superior en África ha estado acompañada por privatización, con el crecimiento de proveedores privados de educación superior y un incremento en las matrículas “privadas” (autofinanciadas) en instituciones públicas. Un paisaje nacional más heterogéneo ha emergido: junto a las antes prestigiosas universidades nacionales, universidades privadas (técnicas y religiosas), campus sedes de universidades internacionales, y nuevas universidades públicas y escuelas politécnicas se han multiplicado. Esta heterogeneidad ha tenido variados efectos en las políticas estudiantiles, a menudo llevando a fragmentación en los cuerpos estudiantiles y las estructuras de

representación estudiantil, y una menor actividad política, especialmente en instituciones privadas.

Transformación y fragmentación de la población estudiantil

La expansión de las matrículas ha tenido, por ende, impactos tanto negativos como positivos. Mientras que abordar las desigualdades como la brecha de género y un creciente acceso para la juventud pobre y rural, también ha llevado a una experiencia estudiantil dividida, particularmente entre aquellos financiados por el gobierno y los financiados de manera privada. Esta fragmentación ha influido la representación estudiantil y las actividades políticas, con instituciones como la Universidad Makerere en Uganda viendo divisiones estructurales en la gobernanza estudiantil. En el caso sudafricano, se ha discutido que el “asistencialismo” es ahora un factor significativo, tanto en temas de las exigencias que estaban haciendo los estudiantes y en términos del abordaje clientelista que los líderes universitarios estaban adoptando para acallar las protestas.

El carácter político de los gobiernos y organizaciones estudiantiles

Ajustándose a una predicción hecha por Irungu Munene en el cambio de milenio, la política estudiantil en África cambió en las últimas dos décadas en dos formas clave: 1) la reconstitución del rol del movimiento estudiantil en la política nacional, 2) una mayor representación institucionalizada de los estudiantes, y 3) el rol central de los partidos políticos nacionales. Los líderes estudiantiles se han insertado en la política multipartidista con el ojo puesto en los recursos, redes y futuros laborales, mientras que los partidos políticos se han vuelto hacia los líderes estudiantiles buscando prestigio y reclutar una nueva generación de políticos. La influencia de partidos políticos nacionales sobre los líderes estudiantiles ha creado una serie de desafíos para las universidades y los gobiernos, y frecuentemente ha causado interrupciones en los campus universitarios que no tienen relación con la educación superior.

Rol de la representación estudiantil en la gobernanza universitaria

Más aún, la emergencia de universidades orientadas al mercado no ha reducido el activismo estudiantil, pero ha cambiado su naturaleza. Por un lado, la política estudiantil se ha vuelto más partisana e integrada en el sistema político nacional. Por otro lado, un nuevo discurso consumista en la educación superior africana ha fomentado una identidad estudiantil más individualista y emprendedora. El impacto del discurso consumista sobre la política estudiantil puede entenderse al yuxtaponer la concepción de los estudiantes como “clientes” en la educación superior con concepciones anteriores como la de “ciudadanos”, “miembros de la

comunidad académica” o “partes interesadas”. Por tanto, el involucramiento de los estudiantes como clientes puede incluirse más apropiadamente en dominios en los que la representación estudiantil puede llevar a que esté disponible una mejor información para los administradores para mejorar el desempeño organizacional (por ejemplo, en procesos de aseguramiento de la calidad). Por ende, además del tradicional activismo estudiantil orientado a la justicia social, una nueva forma de activismo emprendedor ha emergido donde cada uno responde de manera diferente al cambiante paisaje de la educación superior.

Tecnología, repertorios de protesta y agenda política de los estudiantes

Una característica distintiva de la nueva política estudiantil africana es la adopción de medios de protesta potenciados por la tecnología. Movimientos como Rhodes Must Fall y #FeesMustFall en Sudáfrica ejemplifican cómo los estudiantes han llegado a usar plataformas de redes sociales para aumentar su agencia política. La nueva dinámica de online-offline ha facilitado una translocalidad en la política estudiantil africana que no se habían visto desde los movimientos contra el colonialismo y apartheid del siglo veinte. Ha resultado en exigencias de “debe caer” resonando en toda África y más allá, hasta instituciones como la Universidad de Oxford y la Universidad Harvard.

El cambiante discurso político estudiantil

El nuevo discurso político de los estudiantes africanos se alza directamente de los cambios a gran escala discutidos anteriormente, y las experiencias de desigualdad, violencia e injusticia de los estudiantes diversos. En Sudáfrica “fallism” se volvió el nombre para la nueva ideología política estudiantil que toma aspectos del Panafricanismo, feminismo radical negro y el Movimiento de Consciencia Negro. Las contribuciones que el discurso político estudiantil del “fallism” ha hecho a la educación superior pueden captarse en dos aspectos: interseccionalidad y descolonización. Centra la atención de los estudiantes en las injusticias de género, raciales, clase, espaciales, lingüísticas y epistemológicas presentes en la universidad y sociedad postcoloniales; y por tanto enfoca la resistencia en términos prácticos y teóricos. Ejemplos de la “descolonización incompleta” de África en la educación superior son la continua marginalización de epistemologías africanas y sistemas de conocimiento indígenas, y los idiomas africanos en la educación superior.

Conclusión

Aunque sigue existiendo una brecha de género, faccionalismo etnorregional y un activismo limitado en temas generales como el cambio climático y la pobreza, la política estudiantil africana es y será una potente fuerza en el siglo veintiuno. Hay fuertes cultu-

ras políticas, tradiciones y organizaciones dentro de los cuerpos estudiantiles capaces de adaptarse y movilizarse por causas significativas incluso dentro de las disrupciones como la pandemia de

COVID-19. La resiliencia y originalidad de la política estudiantil en África sigue dando forma a la educación superior y la transformación social dentro y fuera del continente. ■

Thierry M. Luescher es el líder estratégico para la educación equitativa en el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y profesor adjunto en la silla de estudios críticos en la transformación de la educación superior en la Universidad Nelson Mandela, Port Elizabeth, Sudáfrica. E-mail: tluescher@hsrc.ac.za.

El artículo se basa en Luescher, T. M. (2024). Student Politics in Africa in the Twenty-First Century. In M. Klemenčič (Ed.). The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education (pp. 116-128). London: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsburycollections.com/encyclopedia-chapter?docid=b-9781350376007&tocid=b-9781350376007-chapter19>

POLÍTICA Y ACTIVISMO ESTUDIANTIL

Persistencia y éxito de las movilizaciones estudiantiles en el contexto neoliberal de postdictadura en Chile (1990-2020)

Cristián Bellei y Cristóbal Villalobos

La educación chilena es conocida por ser un sistema orientado al mercado, segregado y altamente privatizado. Estas características han generado una total reconfiguración del sistema de educación superior, que ha sido experimentado por los estudiantes como desigual e injusto. El movimiento estudiantil ha sido un actor clave en responder a este sistema a través de protestas constante y a menudo masivas en los últimos 30 años. Lo ha sido especialmente durante los últimos tres gobiernos.

La educación chilena es conocida por ser un sistema de mercado. La aplicación de políticas de mercado a la educación superior ha llevado a un sistema altamente estratificado en dos maneras: por un lado, la estratificación institucional que reproduce una escala de prestigio académico, y, por otro lado, una alta diferenciación socioeconómica de la población estudiantil entre y dentro de las instituciones. Este sistema doblemente estratificado de la educación superior determina el tipo de experiencia educacional al que tienen acceso los jóvenes.

Segundo, la educación superior en Chile exhibe un alto nivel de privatización. Las universidades privadas dan cuenta del 83% de los estudiantes chilenos que se gradúan con títulos de licenciatura o equivalentes (también, prácticamente el 100% de estudiantes no universitarios en la educación postsecundaria asisten a instituciones privadas). En otras palabras, las instituciones públicas representan sólo el 17% de los licenciados o equivalentes chilenos, siendo el sistema educacional más privatizado entre los países de la OCDE. La privatización también es tangible en el financiamiento, lo que significa que la carga económica de la expansión de la educación superior en Chile recae principalmente en los hombros de las familias y los estudiantes. Para 2012, sólo un 22% del financiamiento de la educación terciaria en Chile era público, una proporción notablemente inferior al promedio OCDE de 69%.

Estas características estructurales han reconfigurado fuertemente la educación superior en Chile, lo que es experimentado por los estudiantes como un sistema desigual que no promueve la educación pública y hace que la movilidad social sea una ilusión. Esta percepción ha sido la base de las protestas estudiantiles en las décadas recientes, de las exigencias de las organizaciones estudiantiles y de algunas de las recientes políticas públicas adoptadas en respuesta a estas demandas.

Movilización estudiantil en el Chile postdictadura

Otra característica del sistema educacional chileno en las últimas décadas ha sido su alto nivel de conflicto. El movimiento estudiantil chileno puede considerarse un caso híbrido de un movimiento de organización social y un grupo de interés. El movimiento estudiantil chileno mezcla —con diferentes intensidades— una extensa red de apoyo y una coordinación jerarquizada basada en la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), que reúne a las federaciones de estudiantes de las universidades chilenas. La CONFECH es la única organización estudiantil y tiene más de 30 años de historia. En 2021, la CONFECH incluía a 60 federaciones estudiantiles.

Aunque sus demandas han cambiado en el tiempo, ha habido una continuidad histórica, basada en cuatro principios. Primero, expandir y hacer que el acceso a la educación superior sea más igualitario, exigiendo educación universitaria gratuita y préstamos flexibles no asociados a bancos privados. Segundo, fortalecer y expandir la educación pública a través del trato preferente del estado. Tercero, erradicar las instituciones privadas con fines de lucro del sistema educacional y, más generalmente, la perspectiva predominante de mercado con la que se maneja el sistema universitario. Finalmente, incrementar la capacidad del estado para regular y guiar el sistema de educación superior y cómo opera.

A partir de un estudio empírico basado en el análisis de eventos de protesta, hemos construido la serie más larga y completa de las protestas estudiantiles en Chile en el período postdictadura (1990-2019). De acuerdo con nuestros datos, hubo 908 eventos de protesta con la participación de estudiantes universitarios durante este período. Las protestas universitarias ocurren casi cada año en Chile y, con pocas excepciones, superan los 15 eventos al año, alcanzando más de 50

protestas en los años más activos (2000 y 2011). En las últimas dos décadas analizadas, ha habido un incremento en las protestas universitarias: en 2006 y notoriamente después del 2010, las protestas se volvieron verdaderamente un fenómeno masivo, con un promedio de aproximadamente 30.000 a 50.000 participantes por protesta.

Las protestas estudiantiles también han adquirido un carácter más público en los últimos años, con marchas y otras formas de expresión callejera siendo la táctica dominante. Ciertamente, esta masificación y la toma de los espacios públicos anticipó las renovadas movilizaciones sociales en Chile, con un clímax en el llamado “Estallido Social Chileno” en 2019. De hecho, las protestas estudiantiles se han vuelto cada vez más violentas. De acuerdo con nuestras estimaciones, en las últimas décadas, un 25% de protestas exhibieron lo que puede considerarse como niveles altos de violencia (incluyendo confrontaciones directas con la policía, destrucción de propiedad pública o privadas y lanzamiento de bombas molotov), en comparación a un 12% en los 90. Este proceso se ha visto acompañado de una represión policial mayor y más agresiva, lo que genera mayores convulsiones en el campo de la educación.

Un movimiento influyente y efectivo

A diferencia de otros movimientos estudiantiles, el movimiento estudiantil chileno liderado por la CONFECH ha tenido un notorio impacto en las políticas educacionales del país en los últimos años. Gatilló un cuestionamiento social y político del marco institucional existente de una educación de mercado en Chile, haciendo brotar un proceso de cambio y reforma que ha durado una década, especialmente en los últimos tres gobiernos.

Notoriamente, la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) implementó una gran agenda de cambios en el sector. Introdujo la creación de dos universidades estatales y 16 centros regionales de educación técnica (las primeras instituciones públicas de educación superior creadas en 40 años), la eliminación de una ley que prohibía la participación de estudiantes en la gobernanza universitaria, y promulgación de leyes que mejoraban la coordinación entre las universidades estatales. La presidenta Bachelet también introdujo tres políticas centrales que buscaron promover un sistema educacional más equitativo e inclusivo: la ley de 2016 sobre la educación superior gratuita que beneficia a los estudiantes del 60% de los niveles socioeconómicos más bajos estudiando en instituciones acreditadas; la ley de 2017 sobre educación superior que mejora la regulación de este campo y la creación en 2016 del Programa de Acompañamiento para el Acceso Efectivo a la Educación Superior que facilita la admisión universitaria para estudiantes secundarios de alto desempeño de bajo nivel socioeconómico.

La institucionalización del movimiento estudiantil llegó a un hito histórico en 2022, cuando Gabriel Boric —uno de los principales líderes del movimiento de 2011— fue elegido presidente de Chile. Invitó a cuatro importantes ex líderes de la CONFECH a su gabinete y nombró a varias docenas de otros importantes actores estudiantiles en posiciones claves en el gobierno. Así, el movimiento estudiantil chileno no sólo ha influido en la agenda pública, sino que también ha ganado posiciones de poder estatal, convirtiéndose en un caso exitoso de influencia en la educación superior.

Política, sociedad y movilización estudiantil

El proceso de cambios promovido por el movimiento chileno de estudiantes universitarios de gran interés, en términos comparativos. Dentro del marco de un sistema que experimentó una masificación acelerada, pero cuyas dinámicas de mercado dominantes lo estructuraron de manera altamente desigual y privatizada, las organizaciones de estudiantes lograron modificar la agenda de políticas educacionales y han ocupado el poder del estado para reducir su carácter neoliberal. El movimiento estudiantil liderado por las organizaciones estudiantiles ha expandido los horizontes de lo que es posible para toda la sociedad chilena postdictadura, representando un movimiento social y generacional con valores, organizaciones estratégicas y formas de acción diferentes a aquellas de las décadas anteriores.

Segundo, la modernización neoliberal está acompañada de una percepción general de las que oportunidades de movilidad social siguen estando apenas accesibles para los sectores de clase media y baja, y una sensación general de maltrato, injusticia y discriminación. Más aún, la promesa meritocrática parece estar rota, en el sentido de que el acceso a una buena educación, por sí mismo, depende fuertemente de las condiciones económicas. Sin embargo, el movimiento estudiantil confrontó exitosamente la mercantilización de la educación e intentó reemplazarla con la demanda de un estado de bienestar que garantice derechos sociales.

Finalmente, el movimiento estudiantil chileno nos empuja a repensar la relación entre movimientos sociales, la juventud y la política hoy. En un escenario marcado por la separación progresiva entre la política institucional y no institucional, el movimiento estudiantil parece ser un caso de politización acelerada. Las exigencias de los estudiantes chilenos también incluyen temas relacionados a la salud y el sistema de pensiones, mostrando cómo las políticas neoliberales afectan otros aspectos de sus vidas y de sus familias, y enfatizando la necesidad de una transformación institucional en todas estas áreas. De esta forma, el movimiento estudiantil también gatilló discusiones sobre cómo se organiza el país y su desarrollo socioeconómico y se ha convertido en un actor central en la configuración de una nueva era política. ■

Cristián Bellei es investigador asociado en el Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. E-mail: cbellei@ciae.uchile.cl
X: cristianbellei

Cristóbal Villalobos es profesor asistente en la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. E-mail: clvillal@uc.cl

Este artículo se basa en Bellei, C., & Villalobos, C. (2024). *The Construction of a Political Actor in a Post-Dictatorship and Neoliberal Context: Persistence, Success, and Challenges of the Chilean Student Movement (1990–2020)*. En M. Klemenčič (Ed.). *The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (pp. 328–345). London: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsburycollections.com/encyclopedia-chapter?docid=b-9781350376007&tocid=b-9781350376007-chapter19>



BIG DATA Y DIGITALIZACIÓN

Ambiente digital e IA en educación internacional: las brechas e implicaciones

Shanton Chang, Marc Cheong y Eduardo Araujo Oliveira

El impacto de la creciente digitalización y uso de la IA en la educación internacional aún no es comprendido completamente, con la práctica avanzando más rápido que la investigación y la evaluación. Este artículo destaca cómo la IA y el ambiente digital influyen sobre la educación internacional, abordando ideas falsas y destacando las áreas clave afectadas. Abogamos por la colaboración interdisciplinaria para reducir las brechas en la investigación y cumplir con las necesidades en evolución en el sector.

Este artículo explora cómo la inteligencia artificial (IA) y el ambiente digital bien pueden impactar la educación internacional, dadas las tendencias actuales, intentando desmentir ideas falsas comunes y hacer que parezca “menos terrorífico”. Ya que ni siquiera los expertos tecnológicos pueden predecir los efectos sociales de la actual ola de IA, este artículo establece una agenda para que la investigación pueda abordar la creciente brecha entre la investigación sobre educación internacional y la tecnología.

¿Cómo ha impactado el campus digital a la educación internacional?

El campus digital es la presencia online oficial de una universidad que se extiende hacia y localiza la metáfora del ambiente digital. Esto varía desde dispositivos (p.e. iPads), a plataformas online incluyendo redes sociales (desde Citrix a XiaoHongShu), a sistemas de manejo del aprendizaje (desde Blackboard a Moodle). Las preocupaciones claves incluyen dos suposiciones largamente sostenidas que han sido desmentidas por la investigación actual: 1) las plataformas online no tienen valor y son meramente herramientas para diseminación de la información, y 2) los estudiantes actuales son “nativos digitales” que encontrarán la información online fácilmente.

Estudios sobre los campus digitales argumentan que la falta de curaduría por parte de las universidades en su tecnología digital tiene un gran impacto sobre sus esfuerzos de internacionalización. Por ejemplo, vale la pena observar tres áreas claves. Primero, la suposición de que los estudiantes usarán la plataforma oficial de la universidad es una falacia porque los estudiantes siguen utilizando una diversa variedad (sin curaduría y segregada) de plataformas como fuentes de información, lo que incluye redes sociales. Segundo, distintos miembros del cuerpo docente adoptan diferentes plataformas para diseminar información con una limitada

diversidad de lenguajes, lo que puede crear inconsistencias, confusión entre los estudiantes e inaccesibilidad. Tercero, los clubs de estudiantes y redes de exalumnos usan sus propias redes sociales, lo que puede ser tanto inclusivo y exclusivo hacia diferentes grupos de estudiantes, dependiendo de sus propias competencias, normas digitales y cultura.

¿Cómo se ha usado la IA en la educación y la educación superior?

La preocupación más apremiante en la educación superior post-2022 es que los estudiantes pueden usar ChatGPT para hacer trampa. Sin embargo, la IA se usó también para buenos propósitos. Por ejemplo, la IA puede usarse durante el proceso de admisión por estudiantes que tratan de optimizar sus ensayos de admisión. La IA puede usarse para diseñar programas de educación superior, desde la ideación al diseño de actividades extracurriculares. También puede ser utilizada por estudiantes más allá de las evaluaciones, incluyendo para resumir informes o automatizar tareas del día a día. Finalmente, la IA puede ser utilizada por estudiantes para conseguir tutorías personalizadas sin ser juzgados, lo que puede empoderarlos a superar la vergüenza o la introversión.

Los desafíos continúan en el hecho de que la IA funciona con los datos disponibles existentes. Por tanto, los resultados derivativos, aunque potencialmente expansivos, siguen siendo de alguna manera, sumatorias de lo que ya se ha hecho. Por tanto, una limitación clave de la IA es que está constreñida por los datos existentes, lo que quiere decir que puede carecer de la capacidad para innovar o desaprender estereotipos e ideas falsas sin la intervención humana.

En el currículum, esto puede llevar a obstaculizar las nuevas ideas y a incrustar viejos sesgos académicos como la priorización de la literatura en inglés desde el Norte Global. Para los estudiantes, las herramientas que hacen uso de la IA les ayudan a optimizar sus

experiencias personales de aprendizaje, sino que también a desafiar el azaroso aprendizaje intercultural.

Brechas e implicaciones de la investigación

El trabajo existente sobre la digitalización de la educación internacional se relaciona con impactos en el currículum, la cultura e interacciones en el campus, participación estudiantil e implicaciones más generales en políticas públicas. Esto varía desde el uso de las tecnologías de la información en la educación internacional, el aprendizaje colaborativo internacional online (ACIO), movilidad virtual, hasta las experiencias digitales de los estudiantes internacionales. Sin embargo, se ha estudiado menos el ambiente digital en general como espacio para la internacionalización y sobre el uso de IA en la educación internacional. Aun así, hay implicaciones claves tanto para la investigación como para la práctica en el campo, especialmente en las siguientes cuatro áreas.

Experiencia de los estudiantes internacionales. Desde su transición estudiantil, hasta en las prácticas académicas y su bienestar, los estudiantes internacionales están interactuando online, lo que quiere decir que se necesita renovar la investigación tradicional sobre las experiencias estudiantiles. Por ejemplo, las formas en la que la IA se usa para trabajar en la transición y los programas de servicios estudiantiles dependen altamente de las prácticas pasadas, impidiendo su habilidad de innovar. Por tanto, se necesita una nueva investigación que examine el ambiente digital como un espacio esencial a través del cual entender las experiencias estudiantiles.

Internacionalización del currículum. Las formas en las que la IA se usa en la educación superior están cambiando a paso rápido y suceden fuera de la discusión sobre la educación internacional. Por tanto, cualquier investigación y práctica de internacionalización que no participe en el ambiente digital es de alguna manera algo incompleto, haciendo que sea imperativo un mayor diálogo entre investigadores y trabajadores en la tecnología educacional y educación internacional.

Internacionalización doméstica. Un ambiente digital verdaderamente internacional incluiría el uso y comprensión de las normas de distintas plataformas y prácticas. Sin embargo, la mayoría de las instituciones, comprensiblemente, tienen un sistema preferido de administración del aprendizaje online, con un estilo preferido de interacción online. Se necesita investigación para examinar cómo el ambiente digital es un espacio para la integración o se-

gregación de los cohortes de estudiantes, porque estas prácticas institucionales contradicen los comportamientos online naturalmente diversos de los estudiantes.

Modelos de educación internacional. Con el auge de la tecnología, los desafíos en la acreditación en microcredenciales y la pérdida de confianza en las instituciones, ¿cómo han dado cuenta los modelos establecidos de educación internacional, como el intercambio virtual y la educación a distancia, de las necesidades cambiantes de los estudiantes y los académicos? La investigación en este cambiante paisaje es importante para observar cualquier efecto en cadena de los requerimientos de la credencialización y los caminos laborales en la economía global.

Conclusiones

La integración de la IA en la educación transformará fundamentalmente cómo los estudiantes aprenden y se preparan para el futuro. Al abrazar la IA, empoderamos a los estudiantes a convertirse no sólo en consumidores del conocimiento, sino en pensadores activos e innovadores, listos para abordar los desafíos del mañana. ¿Pero cómo logramos esto? Las políticas públicas y prácticas de educación superior deberían guiarlos en usar la IA no sólo productivamente, sino ética y responsablemente, asegurándose de que se mantengan como dispuestos a aprender, adaptables y resilientes a lo largo de sus vidas. Para este fin, recomendamos desarrollar lineamientos o marcos para el uso ético y responsable de la IA en la educación. Esto puede incluir el establecer grupos de investigación y práctica interdisciplinarios o iniciativas para cerrar la brecha entre la investigación y la tecnología en la educación internacional. Estos esfuerzos deberían romper con los prejuicios disciplinarios preexistentes, y crear nuevos conocimientos para apoyar y empoderar a los estudiantes en el paisaje en evolución de la educación internacional contra el trasfondo de una IA cada vez más invasiva. Es el momento para que la educación internacional participe en esta conversación.

Trabajemos juntos para asegurar que nuestros estudiantes estén equipados con las habilidades y conocimiento que necesitarán para prosperar en un mundo donde la IA es una parte cada vez más integral de nuestras vidas.

Let us work together to ensure that our students are equipped with the skills and knowledge they will need to thrive in a world where AI is an increasingly integral part of our lives. ■

Shanton Chang es decano asociado (internacional) y profesor de comportamiento de la información en la Escuela de Sistemas de Computación e Información, Universidad de Melbourne, Australia. E-mail: Shanton.Chang@unimelb.edu.au

Marc Cheong es profesor senior en la Escuela de Sistemas de Computación e Información en la Universidad de Melbourne, Australia. E-mail: marc.cheong@unimelb.edu.au

Eduardo Araujo Oliveira es profesor senior en la Escuela de Sistemas de Computación e Información en la Universidad de Melbourne, Australia. E-mail: eduardo.oliveira@unimelb.edu.au



BIG DATA Y DIGITALIZACIÓN

Educación internacional y el nacimiento de nuevas tecnologías: ¿cómo hacemos que funcione para los estudiantes?

Horia Onița

El uso de tecnología en la educación internacional trae de regreso las preguntas centrales sobre preservar los valores del sector. En un péndulo entre integrar tecnología rápidamente o demasiado lento, las necesidades de los estudiantes internacionales corren el riesgo de ser dejadas de lado, lo que implicaría una menor calidad.

El interés sobre cómo las nuevas tecnologías impactarán a la educación superior internacional ha crecido en los últimos años, especialmente debido a las innovaciones en la inteligencia artificial (IA) apareciendo en los titulares, lo que requirió una rápida respuesta por parte de las instituciones de educación superior. La capacidad disruptiva de la IA es, sin embargo, sólo la punta del iceberg en términos de cómo la digitalización en general, u otros instrumentos como la realidad aumentada (RA) crearán un nuevo paradigma para la educación internacional.

Participación estudiantil, la pieza faltante del puzle

Un área donde el tecno optimismo ha florecido y las preocupaciones se vieron generalmente ignoradas, es la flexibilidad y calidad de la educación internacional como resultado de una mayor digitalización. Una mirada más cercana muestra que la adopción de herramientas digitales sin la infraestructura adecuada o participación estudiantil en cómo se adopta, las adaptaciones superficiales o que ofrecen opciones muy amplias sin guías pueden dañar la experiencia estudiantil, especialmente cuando se trata de los estudiantes internacionales, quienes están en una posición más vulnerable.

Si no tenemos tiempo para hacerlo bien, no tendremos tiempo para hacerlo de nuevo. Mientras se establecen nuevos patrones relacionados al uso de la tecnología en la educación internacional, es crucial que tanto los marcos regulatorios como las prácticas institucionales pongan a los estudiantes al centro y hagan de la educación internacional algo más equitativo y centrado en los estudiantes.

Desarrollos divergentes que impactan la equidad de las nuevas tendencias en la educación internacional

La premisa de una creciente equidad es bien conocida: la tecnología creará modalidades de cooperación virtual que nivelan el

campo de juego y reducen los costos, permitiendo oportunidades de aprendizaje internacional que de otra manera sólo estarían disponibles para unos pocos. Al final, de acuerdo con datos de la UNESCO de 2021, sólo 6,4 millones de estudiantes han tenido acceso a oportunidades de movilidad, lo que es menos del 3% de la población estudiantil total.

Sin embargo, un estudio de la Asociación Internacional de Universidades muestra que mientras que la mayoría de las instituciones de educación superior participa en la internacionalización virtual, esto varía desde un 58% en Norte América y Medio Oriente, a un 91% en América Latina y el Caribe. Las oportunidades de internacionalización virtual en el mundo son consideradas una prioridad para el 17% de las instituciones de educación superior del mundo (con la mayor tasa, de 37%, en América Latina) y hacer de la internacionalización algo más equitativo y culturalmente diverso es una apremiante prioridad futura para sólo un 18% de las instituciones de educación superior. En otras palabras, los flujos de movilidad corren el riesgo de ser incluso más persistentemente desbalanceados.

Por otro lado, la equidad en la educación internacional puede sufrir de otros factores que refuerzan este ciclo vicioso, ya sea en lo individual (la disponibilidad de dispositivos digitales, conexión a internet), lo institucional (oferta de idiomas, costos, aunque de acuerdo a los datos de la OCDE, no hay diferencia en las tarifas entre programas presenciales y online en la mitad de los países de la OCDE), o nacional (por ejemplo, no hay apoyo financiero para estudiantes en aprendizaje virtual en un tercio de los países de la OCDE).

La tecnología en la educación internacional debería tratarse de crear oportunidades para los estudiantes, incrementando el número de estudiantes en la internacionalización virtual puede ser en parte causado no sólo por su popularidad o valor, sino también por el bajo acceso a la movilidad física y la educación online siendo la opción más económica.

La tecnología y la calidad de la educación internacional: un amigo puede traicionar

Un error fácil de cometer es esperar que la IA u otras herramientas mejoren la calidad de la experiencia internacional de por sí. Estas pueden, sin embargo, ofrecer guía a los estudiantes en el proceso de admisión, elección de programas, armar cursos o tutorías, internacionalización de su currículum y muchas otras.

Contra intuitivamente, un estudio de la Universidad de Osaka en Japón y la Universidad de Melbourne en Australia muestran que la IA se está integrando a un paso más lento en universidades con una mayor población de estudiantes internacionales, especialmente debido a las diferentes experiencias en el manejo de la IA y el riesgo de sesgos. Esto muestra que integrar nuevas herramientas implica esfuerzo, ya que requiere tanto financiamiento adecuado para el uso de la tecnología en una audiencia internacionalmente diversa y el conocimiento de cómo usarla.

Una avenida clave para influir en las políticas públicas y estrategias institucionales es la participación de estudiantes en el aseguramiento de calidad, aunque se ve afectado por mecanismos que no están adaptados para una educación internacional tecnificada, ya sea a través de una rígida aplicación de las reglas “tradicionales” (programas presenciales) o ningún tipo de reglas. Esto de la mano con menos representación estudiantil de estudiantes internacionales en general, las necesidades particulares de los estudiantes internacionales pueden olvidarse fácilmente.

Tomando la decisión correcta en un sector de posibilidades ilimitadas

La tecnología ya permite una mejor decisión por parte de los estudiantes sobre dónde, qué y cómo estudiar y decisiones institucionales sobre con quién cooperar y en qué formato. Para hacer el mejor uso de nuevas oportunidades para estudiantes, las instituciones de educación superior deberían actuar en dos direcciones. Primero, en su cooperación institucional, debería hacer sus investigaciones en términos de garantizar el reconocimiento de los tiempos de aprendizaje e identificar maneras significativas de combinar los currículos y diversificar la experiencia estudiantil con mentalidad global. Segundo, las instituciones de educación superior deben proveer una mejor guía a los estudiantes.

La mayor flexibilidad de la educación superior no ha ido de la mano con el apoyo adecuado para que los estudiantes entiendan qué pueden escoger, cómo eso impacta sus deseos/expectativas y la dependencia del camino en sus futuras carreras profesionales y académicas. La tecnología (especialmente los modelos extensos de lenguaje, como ChatGPT) puede sólo compensar parcialmente esa guía. Más aún, la gente también necesita ser guiada simultáneamente en cómo usar la tecnología. La multitud de ofertas al otro lado del mundo, algunas de calidad dudosa o incluso explícitamente fraudulentas, pueden poner a los estudiantes internacionales en una “paradoja de la elección” ansiosa, lo que les puede traer menos satisfacción y peores resultados, o engañarlos completamente.

El futuro (y los chicos) estarán bien

La tecnología ayudará a mostrar la importancia —y a reforzar los valores— de la educación internacional, pero no es una panacea, ni nunca lo será. Argumentar que la tecnología —principalmente a través del movimiento de los flujos online— solucionará los problemas de la educación internacional por sí misma sería erróneo.

Es crucial que las instituciones de educación superior no salten de una tendencia o novedad a la otra sin primero construir terreno sólido a través de las prácticas institucionales y asegurarse de que toda la comunidad académica está en la misma página. Afortunadamente, hemos visto patrones similares durante la pandemia de COVID-19, donde las tristes reacciones iniciales rápidamente se tornaron en respuestas estratégicas que abordaron las preocupaciones con los estudiantes, y no sólo sobre ellos.

En muchos aspectos, el amanecer de la internacionalización impulsado por la tecnología ha renovado las ambiciones del sector, y temas comunes de preocupación, como abordar los sesgos o las éticas de los datos, se trabajan cada vez más a nivel nacional y global.

Las instituciones de educación superior deberían abrazar la nueva realidad y entender el cambio de paradigma en términos de colaboración en la educación internacional: en lugar de ser los principales agentes, se convertirán en nodos para estudiantes que buscan un aprendizaje para toda la vida. Hasta dónde durarán los lazos entre ellos —mediados por la tecnología—, dependerá de si priorizaron la equidad, calidad y flexibilidad para los estudiantes. ■

Horia Onița es el director del Secretariado de la Educación Superior Europea, y anteriormente fue presidente de la Unión de Estudiantes Europeos. E-mail: horia.onita@esu-online.org. X: @OnitaHoria

BIG DATA Y DIGITALIZACIÓN

Big Data el ataque a la ciencia

Gary N. Smith

La revolución científica ha sido impulsada usando datos para probar teorías, por lo que debemos asumir que la big data ha creado ahora una edad dorada para la ciencia. En todo caso, la realidad es diferente. La big data y los poderosos computadores han inflamado la crisis de replicación que mina la credibilidad de los científicos y la investigación científica.

Mientras que ChatGPT y otros modelos extensos de lenguaje (LLM en inglés) han atraído mucha atención como posibles disruptores en la educación superior, representan sólo uno de los múltiples desafíos propuestos por el rápido crecimiento y la adopción generalizada de las tecnologías de big data en contextos académicos y de investigación.

Cuando ChatGPT se lanzó públicamente el 30 de noviembre de 2022, los estudiantes y educadores se dieron cuenta casi inmediatamente que los LLM podrían usarse para hacer tareas, dar exámenes y escribir ensayos. Un posible efecto positivo es que muchos profesores pueden cambiar su estilo de enseñanza. En lugar de concentrarse en pruebas de selección múltiple y ensayos descriptivos, en los que los LLM funcionan excelentemente, los profesores pueden enfocarse en vez en las habilidades de pensamiento crítico que los estudiantes necesitan y que los LLM no tienen porque los LLM literalmente no entienden lo que significan las palabras. Se parecen mucho al joven genio que podía recitar cada palabra en los seis volúmenes de La historia del declive y caída del Imperio Romano sin entender nada del contenido.

Los profesores, también, pueden tentarse con usar LLM para escribir sus papers. Los papers generados por computadora no son nada nuevo. En 2012, Cyril Labbé y Guillaume Cabanac reportaron haber descubierto 243 papers publicados que habían sido escritos completamente o en parte por SCIGen, un programa computacional que usa palabras elegidas al azar para generar papers falsos de ciencias de la computación. Los 19 editores involucrados protestaron diciendo que sus revistas utilizaban un riguroso sistema de revisión de pares, pero incluso un lector casual de un paper de SCIGen se daría cuenta de que no tiene sentido.

La prevalencia de papers completamente fabricados está creciendo ahora porque los LLM generan papers articulados que generalmente necesitan una lectura cuidadosa para detectar el engaño, y los revisores tienen pocos incentivos para leer cuidadosamente. Incluso papers claramente escritos por LLM pueden colarse en el proceso de revisión. Un paper publicado en una revista de Elsevier empezaba: “Seguro, aquí hay una posible introducción para

tu tema”, mientras que otro paper en Elsevier incluía “Lo siento mucho, pero no tengo acceso a la información en tiempo real o a datos específicos de los pacientes, ya que soy un modelo de lenguaje IA.” Por supuesto, es más difícil detectar papers generados con LLM a los que se les han quitado estos marcadores tan obvios.

Valor p

El ataque a la ciencia que propone la big data va más lejos que los LLM. Mucho de la investigación se basa en el argumento razonable que los investigadores deberían evaluar si sus resultados pueden ser posiblemente explicados por coincidencias: por ejemplo, en la asignación aleatoria de sujetos a los tratamientos y grupos de control. La herramienta estándar de evaluación es el valor p, que es la probabilidad de observar, por pura coincidencia, efectos iguales o mayores a los que se observaron de hecho.

Sir Ronald Fisher famosamente apoyó un corte del 5% para que los resultados sean considerados estadísticamente significativos: “Es conveniente dibujar la línea cerca del nivel en el que podemos decir: ‘O aquí hay algo en el tratamiento, o tenemos una coincidencia.’ [...] Personalmente, el escritor prefiere establecer un estándar bajo de significancia de 5%, e ignorar completamente los resultados que no logran llegar a este nivel.”

Sin embargo, como predijo la Ley de Godhart, “Cuando una medida se vuelve un objetivo, deja de ser una buena medición.” Los esfuerzos de los investigadores por lograr un valor p bajo el 5% han minado la utilidad de los valores p.

Una estrategia es p-hacking, o amoldar el modelo y los datos hasta que el valor p quede bajo el 5%. Por ejemplo, un estudio que reportó que los asiáticos americanos tenían mayor prevalencia de infartos en el día 4 del mes, omitió datos que contradecían esa conclusión. También lo hizo un estudio que señalaba que los huracanes con nombre de mujer eran más mortíferos que los con nombre de hombre, y un estudio que señalaba que las poses de poder (como poner las manos en las caderas) pueden incrementar la testosterona y reducir el cortisol. Como indicó cínicamente el ganador del Nobel Ronald Coase: “Si torturas los datos lo suficien-

te, confesarán.”

Una segunda estrategia es HARKing (“hipotetizar después de conocer los resultados”, en inglés), o buscar patrones estadísticos sin un modelo particular en mente. Por ejemplo, un estudio auspiciado por la Oficina de Investigación Económica de EEUU buscaba las correlaciones entre los retornos de bitcoin y 810 variables, incluyendo la tasa de cambio del dólar canadiense vs el dólar estadounidense, el precio del petróleo crudo, y los retornos de la bolsa en las industrias del automóvil, los libros y la cerveza. De estas 810 correlaciones, 63 tenían valores p bajo el 10%, lo que es menos que el 81 que podrían esperar si sólo correlacionaran los precios de bitcoin con números al azar.

La crisis de replicación

P-hacking y HARKing han contribuido a la crisis de replicación que está minando la credibilidad de la investigación científica. Demasiados estudios amigables para los medios han sido desmentidos al probarse con datos nuevos. Los cuatro estudios mencionados anteriormente fueron publicados en revistas top. Los cuatro fueron imposibles de replicar.

Para entender la extensión de esta crisis, un equipo liderado por Brian Nosek trató de replicar 100 estudios publicados en 3 revistas de psicología de excelencia; 64 fallaron. Equipos liderados por Colin Camerer reexaminaron 18 papers de economía experimental publicados en dos de las mejores revistas de economía y 21 estudios de ciencias sociales experimentales publicados en Nature y Science; 40% no se pudo replicar.

Mientras que el Proyecto de Reproducibilidad de Nosek estaba en proceso, los mercados de subastas para los 44 estudios que aún no se habían completado permitieron que los investigadores apostaran por si una replicación tendría éxito (un resultado con un valor p de menos de 5% y en la misma dirección que el resultado original). 46% de los estudios recibieron menos de un 50% de posibilidades de replicación. Incluso esta pesimista expectativa resultó ser demasiado optimista, ya que un 61% no pudieron replicarse.

Los papers falsos, el p-hacking y el HARKing han estado dando vueltas por décadas, pero los computadores modernos y el big data han contribuido a la crisis de replicación al hacer que estas prácticas falaces sean convenientes y poderosas.

Los LLM entrenados en enormes bases de datos de textos pueden escribir artículos falsos muy bien articulados y lo hacen más rápido que ningún humano. Las enormes bases de datos también pueden facilitar el p-hacking al proveer muchas otras maneras en las que los datos pueden ser manipulados hasta que el resultado estadísticamente significativo deseado sea obtenido. El big data también crea un número esencialmente ilimitado de formas para encontrar patrones —cualquier patrón— hasta encontrar algo estadísticamente significativo. En cada caso, los resultados son falaces y es poco probable replicarlos.

Reforma

Existen varios pasos que se pueden tomar para reestablecer el brillo de la ciencia.

Primero, las revistas no deberían publicar investigación empírica hasta que los autores hayan hecho públicos todos los datos no confidenciales y los métodos. (Muchas revistas ahora exigen a los autores compartir sus datos y métodos después de la publicación, pero este requerimiento es difícil de imponer y a menudo se ignora.)

Segundo, las revistas deberían compensar a los revisores que hacen revisiones cuidadosas y meticulosas. Después de la publicación, se deben apoyar los estudios de reproducibilidad y replicabilidad, mediante becas públicas o privadas y exigirse en las universidades para títulos de doctorado u otros títulos en campos empíricos. Si los investigadores saben que sus papers van a ser evaluados, quizás sean más cuidadosos.

No será fácil proteger a la ciencia de las tentaciones creadas por el big data, pero es una batalla que vale la pena pelear. ■

Gary N. Smith es el profesor Fletcher Jones de Economía en Pomona College, California, Estados Unidos. E-mail: gsmith@pomona.edu. Website: <http://garysmith.com>.

EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSNACIONAL

Catalizar la influencia regional: Las apuestas de Emiratos Árabes Unidos y Catar por el liderazgo educacional en la región de MENA a través de los Centros de Educación

Edmund Adam y Neil Adam

Catar y los Emiratos Árabes Unidos están ampliando su énfasis en los centros de educación internacional para potencial su liderazgo regional y proyectar poder suave sobre la región MENA. Sintiendo un clima geopolítico propicio, los dos países apuntan a mejorar su influencia regional a través de la educación. Sin embargo, la capacidad de los centros de educación para apoyar la búsqueda del liderazgo regional puede verse disminuida por el atrincheramiento en el diseño organizacional convencional y la exposición a riesgos a la sustentabilidad.

Los estados del Consejo de Cooperación del Golfo—Bahrein, Kuwait, Omán, Catar, Arabia Saudita, y los Emiratos Árabes Unidos (EAU)— están viviendo un cambio importante. Inseparable de este cambio es cómo estos países ven el rol de la internacionalización en la educación superior. En ningún lugar es más evidente este rol que en la retórica sobre los centros de educación internacionales en Catar y los EAU. Tomando los documentos sobre políticas públicas y otras formas de datos textuales de estos dos países, nuestro reciente estudio encuentra un cambio de énfasis desde asociar los centros de educación con el fortalecimiento de las capacidades, a ver estas instituciones cada vez más asociadas con los esfuerzos por elevar el impacto regional y la capacidad de proyectar poder suave de ambos países en esferas de influencia que se superponen. En las próximas páginas, examinaremos este cambio de orientación, lo que puede ampliar nuestra comprensión sobre la naturaleza del cambio que se está orquestando, las fuerzas que le dan forma, y la naturaleza dinámica de la educación que cruza fronteras.

Los contornos del cambio

Nuestro análisis detectó cuatro temas asociados con los centros de educación: 1) la economía del conocimiento, 2) el desarrollo nacional, 3) el mercado educacional y 4) el liderazgo regional. Las primeras tres coinciden con estudios anteriores que avanzaron significativamente en las discusiones sobre los centros de educación en Catar y los EAU. Así, abundan las discusiones sobre estos proyectos y su identidad colectiva como contrapeso cultural a instituciones modernas de igual prestigio como la educación su-

perior occidental internacional. Con una combinación de cálculo estratégico y mucha publicidad, los centros de educación fueron presentados para crear un mercado educacional. Al conseguir un lugar central en los respectivos sistemas nacionales de educación superior, funcionar como un mecanismo para reducir los costos de los estudios en el extranjero. Esto no ignora su principal objetivo como política de incubar capital intelectual, conocimiento e innovación que potencialmente puede apoyar una meta con dos partes: pasar de una economía basada en los hidrocarburos, a una economía del conocimiento y promover el desarrollo sustentable.

Sin embargo, el cuarto tema —liderazgo regional— es nuevo en lo que se respecta a la creciente atención que este tema ha recibido en los últimos años. Es quizás un tema apropiado, dado el énfasis que se ha puesto en convertirse en el centro regional de conocimiento en las estrategias de desarrollo a largo plazo de cambios países (ej. Visión Nacional de Catar 2030, Agenda Económica de Dubai D33). Es notable que entre el CCG, mucho del gasto en capital se prevé que ocurrirá en el cumplimiento de planes de desarrollo similares (ej. Visión Saudí 2030, Visión Kuwait 2035). Todos estos planes destacan el objetivo de la diversificación económica, en la se espera que la educación superior juegue un rol fundamental en promover la cohesión socioeconómica. Sin embargo, ninguno de ellos prioriza el liderazgo regional a través de la educación como aquellos de Catar y de EAU. Nuestra evaluación es que el impulso por conseguir esta meta está mediado por el propicio momento en los asuntos geopolíticos, que fomenta que los dos países amplíen su foco en convertirse en los centros de la región en la producción y capitalización del conocimiento.

El paisaje regional

Una variable clave para entender cómo estos dos países ven los centros de educación (y la educación superior en general), es el cambio de las prioridades estratégicas en el CCG hacia la centralidad del desarrollo sustentable. Conscientes de que la prosperidad generada por los petrodólares puede ser poco sustentable dentro de un cambio global hacia la economía del conocimiento, los gobiernos están actualmente en una diversificación económica completa, destacando el importante rol que la educación superior debe jugar para conseguir esa meta de desarrollo.

La geopolítica que empuja el deseo de liderazgo

Los centros de educación e internacionalización emergen como vectores de competencia entre los países estudiados durante períodos de crecientes incertidumbres geopolíticas y una perspectiva moderada económicamente para la región de MENA en general. Esto genera la pregunta sobre las posibilidades de éxito para un proyecto de tal magnitud como es “convertirse en el centro regional del conocimiento.”

A pesar de varios puntos de inflamación en la región de MENA que podrían disrumpir las instituciones académicas, los seis estados del CCG siguen siendo las jurisdicciones más estables. En comparaciones regionales del Banco Mundial y la Unidad de Inteligencia Económica, los estados del CCG siguen mostrando signos prometedores, ya que ofrecen las mayores tasas de crecimiento de la región. Esto quiere decir, primero, que las inversiones seguirán fluyendo hacia los sectores no energéticos, como la educación, vinculados a este impulso de diversificación en estos países. Segundo, la demanda de educación superior en el CCG probablemente crecerá debido al crecimiento poblacional y al crecimiento en el número de estudiantes en los vecinos regionales que experimentan desórdenes políticos. Esto último ha sido el caso recientemente con muchos estudiantes de Sudán y Ucrania que buscan acceso a educación en Catar y los EAU, lo que ha alterado radicalmente la infraestructura regulatoria para ayudar a que las instituciones de educación superior se adapten a la demanda proyectada.

Otro desarrollo geopolítico es que Arabia Saudita, Catar y los EAU (y otros estados del CCG, en menor grado) han buscado capitalizar en la creciente competencia geoestratégica entre China e India, posicionándose como centrales para los planes logísticos de estos países. Así, al tiempo que forjan lazos estrechos con Chi-

na al convertirse en nodos marítimos claves en la Iniciativa de la Franja y la Ruta de este país, han firmado el Corredor Económico India-Oriente Medio-Europa (IMEC en inglés), un proyecto de conectividad liderado por Estados Unidos para vincular la Unión Europea y la India a través de la región del CCG. Si no se interrumpe, IMEC fortalecerá el ímpetu por el liderazgo, ya que consolidará los estados del CCG como ejes de los acuerdos de coordinación regional. Esto, a su vez, expandirá las posibilidades de reclutamiento para que incluyan talentos de China e India, además de la región de MENA.

La pregunta es por qué Arabia Saudita, que tiene el mayor sistema de educación superior, deja de lado el rol de liderazgo que buscan Catar y los EAU. De hecho, aunque Arabia Saudita tiene la capacidad de extraer y movilizar recursos para esto, se ha atrasado en términos de regulaciones sobre el patrocinio de estudiantes y otros temas relacionados como las acomodaciones para estudiantes fuera del campus, o el empleo a medio tiempo y para estudiantes de postgrado. Además, las marcas de las instituciones occidentales establecidas en Catar y los EAU pueden ser un importante factor de atracción para los estudiantes internacionales. El efecto combinado de estos factores le da a Catar y a los EAU una ventaja competitiva para el reclutamiento.

Los desafíos del futuro

Creemos que el liderazgo regional en educación es un impulso que enfrentará dos desafíos. El primero es de naturaleza organizacional. Específicamente, la mayoría de los programas y títulos están atrincherados en constructos disciplinarios convencionales, especialmente a nivel de pregrado. Así, los estudiantes interesados en campos de estudio emergentes pueden encontrar difícil el satisfacer sus metas académicas. Aunque está más allá del foco de este artículo, un énfasis insuficiente en la interdisciplina puede limitar la capacidad de ejercer liderazgo al montar una respuesta a problemas globales y regionales intratables, ya que son de naturaleza interdisciplinaria.

El segundo desafío es la sustentabilidad. El hecho de que los centros de educación incluyan principalmente a instituciones extranjeras hace que este modelo sea vulnerable a la volatilidad de la política. La decisión de la Universidad A&M de Texas de cerrar su campus satélite en Catar es un ejemplo de esta dinámica. Así, el foco de Catar y los EAU en el liderazgo regional requiere reflexiones no sólo sobre el diseño institucional de sus centros de educación, sino también de su sustentabilidad. ■

Edmund Adam es estudiante postdoctoral en la Facultad de Educación, York University, Canadá. E-mail: eadam@yorku.ca.

Neil Adam es estudiante de doctorado en el Departamento de Economía, Universidad de Toronto, Canadá. E-mail: neil.adam@mail.utoronto.ca.

EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSNACIONAL

Educación superior transnacional en Australia: repensando la proposición de valores

Fion Choon Boey Lim

La educación superior internacional en Australia se está enfrentando a una crisis ya que las tasas de aprobación de visas bajaron en 2024, afectando a las instituciones y a potenciales estudiantes. El sector de educación superior se enfrenta a la siniestra incertidumbre si un límite se introduce sobre las matrículas de estudiantes internacionales. El gobierno australiano ha apremiado a las instituciones de educación superior a ofrecer más oferta fuera del país. Sin embargo, este abordaje de todo-está-normal ya no es efectivo o deseable. Las instituciones necesitan repensar su propuesta de valor sobre educación superior transnacional.

Los proveedores de educación en Australia, incluyendo las universidades, que matriculen estudiantes internacionales están categorizado en distintos tipos de riesgos por el Departamento de Asuntos Domésticos, donde “riesgo” se refiere a la probabilidad de aceptar a estudiantes no genuinos según sus datos históricos. La reciente alta tasa de rechazos a postulaciones a visas estudiantiles ha hecho que la educación superior internacional en Australia se enfrente a una crisis con las noticias de los rechazos de las visas estudiantiles y las universidades retirando ofertas para mantener su estatus de riesgo. Un proveedor de “alto riesgo” encontraría un proceso muy retardado en sus postulaciones de visas internacionales. Muchos proveedores afectados se encuentra ahora buscando diversificación al volverse hacia otros mercados que se perciben con menos riesgo para rellenar las brechas financieras de sus matrículas de estudiantes extranjeros en casa. Otras están empezando a expandir su potencial en educación superior transnacional (EST). Aunque mucho de la cobertura mediática y la defensa en esta reciente saga de aprobación de visas ha sido sobre el impacto financiero, es importante que las discusiones sean más profundas, sobre el valor fundamental de un título.

La educación internacional no debe ser completamente sobre los beneficios económicos

Muchos han criticado la calidad de la educación superior australiana, donde aquellos que pagan pueden estudiar en el país, o el abuso de las visas para estudiantes internacionales como sustitutos para las visas de trabajo. Sin embargo, la investigación ha mostrado que, en general, la educación promueve el bienestar individual y beneficia a la sociedad en general. Si se introduce un límite, los efectos cadena para Australia de esta pérdida de estudiantes internacionales va más allá de las implicaciones financieras. Como una isla “aislada” en el mapa mundial, los estudiantes internacio-

nales, tanto presenciales como fuera del país, entregan a Australia una oportunidad para establecer un mejor entendimiento mutuo entre las personas y promover la diplomacia suave.

Mientras el mercado en el país se hace más duro, la oferta fuera del país de títulos australianos, mejor conocida como educación superior transnacional (EST), ha empezado a recibir más atención. La EST es un sector mucho más pequeño del componente internacional de la industria australiana de educación superior. Como una parte ignorada de la educación superior internacional, la EST australiana siempre se ha posicionado como una posibilidad de negocio guiado por los ingresos para las universidades. A pesar de ser uno de los primeros en adoptar la EST, en 2022, Australia sólo registró alrededor de 170.000 estudiantes que tomaban programas de título australianos de una forma u otra de sistemas transfronterizos; un número mucho menor en comparación con sus matrículas de estudiantes internacionales en el país (más de 600.000 en 2022, de acuerdo con el Ministerio de Educación). Si el número de estudiantes internacionales en el país probablemente bajará en 2024, ¿puede la EST rellenar esta enorme brecha a la que se enfrenta la educación superior australiana?

Una revisión de los cinco países que más importan estudiantes a la educación superior australiana revela que la mayoría se está enfrentando a una economía debilitada (inflación o deflación) a principios de 2024. Tres de las cinco naciones registró una caída anual en las matrículas de estudiantes en el extranjero, excepto India y Vietnam. Unido a las cada vez más difíciles condiciones económicas, las relaciones de Australia con países importadores claves pueden ser volátiles mientras la tensión geopolítica se intensifica y amenaza el libre flujo de personas y conocimientos. Por ejemplo, las relaciones entre Australia y China han estado en un yo-yo permanente en los últimos años, haciendo difícil la cola-

boración en varios frentes, ej. En áreas de investigación que se perciben como sensibles, como en la inteligencia artificial.

Dónde ir desde aquí

Dada la necesidad de las universidades de diversificarse fuera de las fronteras, ahora puede ser el momento en que las universidades repiensen cómo posicionan sus estrategias transnacionales. El sector no puede asumir una actitud de “todo está normal” en el siglo veintiuno. Se necesitan nuevas formas de diseñar la EST y pueden incluir las siguientes ideas.

Ampliar las oportunidades para potenciales países asociados. Si el foco tradicional de la EST ha estado en los retornos económicos y avenidas para el país, las universidades pueden ahora usar esta oportunidad para buscar nuevos mercados menos comunes fuera de sus fronteras, que tienen menor probabilidad de verse sobrecargadas en el mismo mercado. En particular, las universidades pueden buscar oportunidades fuera de sus fronteras en lugares como Taiwán y Tailandia, donde ha crecido la cantidad de estudiantes que viajan a Australia (aunque en menor escala) en los últimos cinco años. La reciente incertidumbre impulsada por el posible límite a estudiantes internacionales en el país ha llevado a un repentino incremento en el estudio de posibles actividades de mercado en mercados menos populares, como las Filipinas.

Contribuir al acceso a la educación superior para los académicamente desventajados. Para aquellos abiertos a contribuir más a incrementar el acceso a la educación superior, graduados vocacionales genuinos de varios países pueden ayudar a proveer campos nuevos para EST. Debido a los límites de las universidades públicas locales u otras razones localizadas, muchos desarrolladores de programas académicos más lentos no logran la oportunidad de seguir su educación. Por ejemplo, los graduados menos inclinados académicamente del Instituto Técnico de Singapur (ITS) siguen aprendiendo a lo largo de sus vidas adultas. El sistema de educación superior australiano está construido con puntos de entrada alternativos exitosos por lo que presenta oportunidades para este grupo de estudiantes sin comprometer la calidad de los programas.

Ofrecer programas en otros idiomas. Australia es uno de los primeros y mayores exportadores de EST. El sector ha creado un

montón de conocimiento sobre cómo llegar a estudiantes en asociaciones con instituciones locales. Sin embargo, la mayoría de los programas transnacionales se ofrecen en inglés. Al tiempo que las universidades maduran en sus mecanismos de aseguramiento de la Calidad para acuerdos con terceras partes y la gobernanza académica, sería un buen momento para considerar la expansión de programas australianos ofrecidos en otros idiomas como una extensión de la educación superior transnacional australiana. Países como Japón y Corea del Sur son mercados a considerar, debido a sus enormes poblaciones que hablan idiomas distintos al inglés y tienen una cultura de aprendizaje continuo. Otra posibilidad es introducir programas híbridos (bilingües o políglotas) en conjunto ofreciendo en dos o más idiomas ya que la demanda por profesionales trabajadores bilingües está creciendo.

El rol de la educación superior transnacional australiana

El mundo es cada vez más volátil económica y políticamente después de que las cuarentenas por COVID-19 se acabaran. Mientras que la educación superior transnacional australiana rara vez se ha posicionado como un bien social, ahora es el momento para que las universidades consideren cómo reposicionar internacionalmente la propuesta de valor de la educación superior australiana.

Los estudiantes internacionales en el país pagan una mayor matrícula que los estudiantes domésticos y fuera de la frontera. Sin embargo, la capacidad física de la universidad limita el número de estudiantes que las universidades pueden ofrecer, con límite o sin él. Aunque la EST usualmente pide menores tarifas, los socios locales a menudo enseñan más y el mundo ofrece un mercado mayor con menores problemas de capacidad.

Las nuevas maneras de hacer EST pueden llenar en parte la brecha fiscal causada por el límite a los estudiantes en el país. Sin embargo, las universidades australianas deben darse cuenta de que la educación no puede ser simplemente un producto. La EST puede contribuir a una sociedad más amplia al ofrecer un mayor acceso a la educación y mejorar el entendimiento mutuo entre ciudadanos de distintos países. El objetivo financiero de la EST debería complementar las licencias sociales de una universidad que opera en un mundo cada vez más polarizado. ■

Fion Choon Boey Lim es profesora asociada y decana asociada en la Universidad Charles Sturt, Sydney, Australia. E-mail: clim@csu.edu.au.

Las opiniones expresadas aquí son las de la autora y no reflejan la posición de ninguna institución con que la autora se encuentre asociada.

EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSNACIONAL

Centros internacionales de universidades extranjeras en el Sur Global: Lecciones desde India

Nirved Kumar y Debananda Misra

Los países del Sur Global han estado “exportando” estudiantes a universidades extranjeras. Cada vez más, hay más internacionalización de universidades extranjeras hacia los países del Sur Global que incluyen actividades como investigación, participación pública y trabajo con los gobiernos. Tomando el caso de India, exploramos un modo emergente de internacionalización en el Sur Global al establecer “centros internacionales” en países anfitriones. Discutiremos las razones para esto y qué es lo que hace que estos centros funcionen.

Las universidades con ambiciones globales se expanden a otros países para acceder a estudiantes en sus países de origen y llevar a cabo enseñanza e investigación que estén incrustadas en el contexto local. Aunque los países del Sur Global han sido sitios clave para reclutar estudiantes internacionales, pocas universidades han expandido su camino ofreciendo programas educativos en el extranjero a través de campus sede (ej. Universidad Monash en Malasia y la Universidad de Nueva York en Abu Dabi). En India, aunque la regulación para que las universidades extranjeras puedan establecer campus sedes recién fue aprobada en 2023, las universidades extranjeras han establecido presencia mucho antes al establecer “centros internacionales”, aunque no con énfasis en la enseñanza, sino en la investigación y actividades relacionadas. Los centros internacionales están ganando impulso como vehículos de internacionalización y participación con países del Sur Global. Por ejemplo, la Universidad de Chicago tiene centros en Beijing, Hong King, Nueva Delhi y París. Estos centros permiten que las universidades extranjeras puedan integrarse en sus países anfitriones y explorar distintas agendas al tiempo que se mantienen apartadas del ambiente regulatorio del sistema de educación superior. Varias condiciones explican por qué los centros internacionales se han abierto y qué los hace funcionar en la India.

Centros internacionales de universidades extranjeras en India

Antes de las regulaciones de 2023 que permitieron que las universidades extranjeras establecieran campus en la India, mantenían una presencia activa en el país a través de establecer centros internacionales. En contraste con los centros de estudios de India o del Sudeste Asiático que están en las universidades extranjeras, los centros internacionales tienen espacio físico y recursos en

India, con unos pocos incluso registrados como entidades independientes. Uno de los primeros centros internacionales en India es el Instituto para el Estudio Avanzado de India, establecido por la Universidad de Pensilvania en 1997. Ahora hay aproximadamente 20 universidades extranjeras que tienen centros en India, aunque utilizan distintas nomenclaturas para nombrar estas entidades. Estas incluyen centros de un Consorcio de universidades nórdicas, la Universidad de Cornell, la Universidad de Columbia, la Universidad de Indiana, la Universidad de Harvard, la Universidad de Cambridge y la Universidad de Chicago. Además de estas, unas pocas universidades extranjeras operan en India a través de asociaciones con universidades indias como IIT Bombay-Universidad Monash y la Universidad de Queensland-IIT Academia de Investigación en Delhi. Más aún, unos pocos centros como J-PAL Asia del Sur del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) y el Centro Indio de Economía de Inclusión de la Universidad de Yale, operan dentro de universidades de India.

Los centros internacionales apuntan a mejorar la visibilidad de las universidades originales, facilitar la investigación colaborativa, a menudo en áreas temáticas específicas, y trabajar con los gobiernos nacionales y locales. Aunque los centros no pueden ofrecer programas de título, trabajan en varias actividades relacionadas a lo académico, como recolección de datos y análisis de proyectos de investigación, publicaciones de investigación, y programas de capacitación, y actividades no académicas, como consultoría en relaciones públicas, y promoción de causas. Dependiendo de su estructura legal, los centros pueden recaudar fondos en India y recibir becas de agencias internacionales y sus universidades madre. En la mayoría de los casos, los centros tienen administración y personal de investigación reclutado localmente, mientras que los miembros del cuerpo docente y el liderazgo de la universidad madre mantiene control y se involucran dependiendo del mandato, actividades y planes del centro.

Impulso para establecer centros internacionales

Desde fines del siglo veinte, los estudiantes indios han sido una importante parte de la diáspora internacional en universidades extranjeras. Muchos de estos estudiantes han regresado a India, resultando en una base de exalumnos de estudiantes extranjeras en India. Por ejemplo, el club de exalumnos de la Escuela de Negocios de Harvard tiene más de 2800 miembros en India, con muchos de ellos en posiciones importantes. Estos exalumnos quieren traer alguna parte de sus universidades a participar en India. El Centro de la Universidad de Chicago en Delhi fue iniciado por un grupo de exalumnos, quienes se convirtieron en embajadores de la universidad en India. De la misma forma el Instituto Tata de Cornell fue establecido en India con una donación de 25 millones de dólares por parte de Ratan Tata, un exalumno de la Universidad de Cornell de la generación de 1962.

Otro impulso para establecer centros internacionales es la búsqueda por parte de las universidades extranjeras para escalar y diversificar su investigación. India ofrece oportunidades de investigación únicas, y un centro puede permitir realizar la agenda de los académicos interesados en ella. El Centro J-PAL de Asia del Sur en India, iniciado en 2007, trabaja como una plataforma experimental para los miembros del cuerpo académico del MIT interesados en estudiar India y los apoya con recursos y experiencia local para superar los desafíos de hacer investigación en territorio sin explorar. Los centros sirven de campamento base y como puntos de contacto —colaboradores y facilitadores para las universidades extranjeras en India— y ayudar a los miembros del cuerpo académico a empezar pilotos, revisar estudios y conducir investigación.

Otro impulso clave para abrir centros es el énfasis político en colaboraciones de investigación bilateral que resultan de la creciente posición de India en la arena geopolítica y la necesidad de esfuerzos colaborativos para abordar los desafíos públicos globales. Varias becas del gobierno en Australia, la Unión Europea y el Reino Unido se ofrecen en conjunto con agencias de financiamiento indias, y algunas requieren a un socio indio. De la misma forma, fundaciones globales que financian la investigación han incrementado sus inversiones y foco en India. Los centros internacionales funcionan como vehículos para identificar estas oportunidades para sus universidades madres.

Los factores del país anfitrión que influyen sobre los centros internacionales

Varios factores hacen de India un destino atractivo para establecer centros internacionales.

Primero, hay un creciente impulso de políticas públicas de universidades en India para internacionalizar y mejorar su posición en los rankings mundiales. El gobierno ha lanzado varios programas

para apoyar las visitas de académicos internacionales y conducir investigación colaborativa con universidades en el extranjero. Las universidades y académicos en India ahora buscan activamente colaboraciones con universidades extranjeras que son facilitadas por los centros internacionales.

La segunda condición tiene que ver con los caminos profesionales de los graduados en India. Faltan roles orientados a la investigación para graduados con máster o doctorados, especialmente en disciplinas de ciencias sociales, en India. Los centros internacionales funcionan como una perfecta “parada técnica” para que estos estudiantes adquieran experiencia en la investigación, cultiven sus redes y pasen a programas de doctorado o posiciones de postdoctorado en universidades extranjeras.

En tercer lugar, hay personal calificado y profesional disponible en India, quienes son reclutados por las universidades extranjeras para operar y manejar los centros y proyectos. El personal de los centros se encarga los desafíos operacionales, como manejar las becas de investigación, las barreras lingüísticas y asuntos legales, mientras que las universidades madre y sus académicos se mantienen enfocados en actividades intelectuales.

El future de los centros internacionales en India

Los centros internacionales han sido una manera importante para que las universidades se internacionalicen en el Sur Global a través de la investigación, divulgación y promoción. Los centros en India han jugado un rol clave en expandir la huella intelectual de sus universidades madre y en cocrear soluciones a través de la colaboración y las asociaciones.

La regulación de 2023 para que las universidades extranjeras puedan establecer campus en India tiene implicaciones para los centros internacionales. Más universidades extranjeras en India pueden crear un ambiente facilitador para los centros al abrir las oportunidades de colaboración e incrementar la competitividad. Dado el énfasis en la investigación y divulgación, los centros internacionales pueden crear una posición distintiva que difiere de los futuros campus sedes. Mientras que los campus sedes pueden tratarse de enseñanza y construcción de capacidades en los países anfitriones al contratar académicos domésticos, los centros internacionales pueden tratarse de investigación y divulgación a través de la experiencia de los académicos y los exalumnos de las universidades madres.

Para universidades que ya han establecido centros internacionales en India, la regulación ofrece la oportunidad de expandirse estableciendo un campus sede, una progresión natural para estos centros. Un campus sede puede ayudar a abordar algunos de los desafíos de los centros internacionales, especialmente en lo que se refiere a legitimidad y sustentabilidad financiera. ■

Nirved Kumar es candidato a doctorado en innovación y administración de la educación en el Centro Ravi J. Matthai para la Innovación en Educación, Instituto Indio de Administración, Ahmedabad, India. E-mail: phd20nirvedk@iima.ac.in. X: @Nirved_k

Debananda Misra es profesor asistente en la Escuela de Políticas Públicas, en el Instituto Indio de Tecnología, Delhi, India. También es un profesor asociado honorario en el Instituto de Prosperidad Global, University College London, Reino Unido, y afiliado en el Centro de Innovación en la Investigación, Universidad de Lund, Suecia. E-mail: debananda@berkeley.edu. X: @debmisra



REGULACIONES Y RESULTADOS DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Estudiantes internacionales en la mira

Anthony Welch

Las propuestas actuales para limitar las matrículas internacionales y restringir que quienes ya tienen visas de visitantes o graduados puedan postular a visas de estudiantes podría amenazar la vitalidad del sistema australiano de educación superior, erosionar relaciones regionales y empujar a pérdidas financieras y de trabajo. La propuesta de establecer la Comisión de Educación Terciaria Australiana incluye expandir la intervención ministerial y amenaza la bien establecida tradición de autonomía institucional, incluso en relación a la estrategia de estudiantes internacionales.

Los estudiantes internacionales en universidades australianas han sido por mucho una parte clave del sistema. Principalmente desde Asia, y especialmente desde los dos gigantes asiáticos, o sea, China e India, hacen una enorme contribución al país, incluyendo al sector de universidades e investigación. Muchos completan sus doctorados en Australia y pasan a tener un puesto académico, en un sistema donde el 15% del personal académico ahora viene de Asia, y las matrículas internacionales llegan a casi un cuarto del total de matrículas (con la proporción en algunas universidades que llega casi a la mitad). El fuerte apoyo de las diásporas asiáticas del conocimiento ha ayudado a las universidades australianas a construir fuertes lazos con los sistemas de innovación asiático, fomentar el desempeño en investigación y desempeñarse exitosamente en los rankings internacionales.

Pero la dimensión financiera también ha sido importante: en un sistema de educación superior que por mucho tiempo ha tenido bajo financiamiento en relación con sus pares de la OCDE, las tarifas de los estudiantes internacionales hacen una contribución importante a las operaciones universitarias, apoyando la investigación esencial y otras funciones. Los ingresos por parte de estudiantes internacionales actualmente llegan a los 27 millones USD, lo que los hace la cuarta industria de exportación del país. La pandemia del COVID-19 interrumpió el flujo de los estudiantes internacionales, aunque con diferencias, con las universidades de investigación (conocidas como el Grupo de Ocho, o Gd8) siendo las menos afectadas. El fin de la pandemia vio un fuerte crecimiento de las matrículas hasta llegar a 392.000, pero en un contexto alterado significativamente.

El debate migratorio

La cantidad de estudiantes internacionales se ha vuelto politizada. En un contexto donde los crecientes costos de vida se han convertido un tema político clave, con una elección federal que debe tener lugar dentro del próximo año, la fuerte resurgencia de la migración postpandemia se ha visto como contribuidora a

los inflados costos de vivienda, a pesar de la evidencia de que las matrículas internacionales de la educación superior sólo son un 10% mayor que los niveles prepandémicos, y que la gran mayoría de los estudiantes internacionales regresan a casa después de graduarse, en lugar de seguir en Australia. Pero el hecho de que los estudiantes internacionales son una proporción sustantiva (a menudo alrededor de la mitad) de la migración en general, ha permitido que la cantidad de matrículas se haya politizado y que se pueda extraer capital político de proponer soluciones simplistas. Los resultados del Acuerdo de Educación Superior nacional, instituido por el ministro federal de educación a fines del 2022 con énfasis en la equidad, todavía no están terminados, pero los dos principales partidos políticos han anunciado recientemente planes que reducirían dramáticamente las matrículas internacionales. Efectivamente, los estudiantes internacionales se consideran prescindibles, en la lucha sobre el total general de la migración.

Resistencia en las universidades

Enfrentadas a un escenario de importante declive en tanto matrículas como finanzas, con consecuencias para las relaciones regionales, las universidades señalaron el profundo impacto que tales propuestas pueden tener en el sector y en la economía en general. Universities Australia, el cuerpo principal para el sector universitario estimó pérdidas financieras proyectadas en el sector de 310 millones de USD totales, con una pérdida de trabajos proyectada de al menos 4.500. Otros análisis macroeconómicos descubrieron que los gastos de los estudiantes internacionales contribuían a más de la mitad del crecimiento económico del país en el año 2023.

Pero como se vio en la revista 116 de International Higher Education, dos revisiones nacionales sobre las irregularidades en el sistema de visas han expuesto corrupción significativa en el sector, debilitando el apoyo para este sector, con los estudiantes internacionales, en especial, en la mira. Las revisiones expusieron prácticas extendidas de una minoría de agentes de educación poco escrupulosos entregando visas a postulantes que en la práctica estaban

mucho más interesados en ganar acceso al mercado laboral que en estudiar. Tales postulantes a menudo demostraron ser vulnerables antes condiciones laborales explotadoras, mientras que los agentes corruptos se ganaron enormes sumas, algunas tan altas como el 40% de las tarifas totales de un programa, de proveedores de baja calidad. Exponiendo claramente estos fracasos de regulación, el escándalo exigió que el sistema de visas sea ordenado para prevenir estos abusos. Las respuestas han incluido el levantar las tasas de rechazo de visas para los estudiantes internacionales de manera considerable, especialmente en regiones que se vieron asociadas con las prácticas corruptas de visado, alzar los requerimientos financieros para las visas de estudiantes, reducir el tiempo que los estudiantes pueden quedarse en el país con visas temporales de graduados y alzando las exigencias de los estándares de inglés.

Pero las universidades han protestado que las actuales reformas propuestas arriesgan que paguen justos por pecadores y crear un desajuste entre la oferta y la demanda. El CEO del Gd8 señaló la amenaza de poner en peligro la industria de exportación en el sector de servicios más exitosa del país, la erosión de relaciones regionales y la salud financiera del sector de educación superior, al igual que las metas nacionales de trabajadores calificados. El futuro de los sectores asociados como los alojamientos de estudiantes, Viajes, turismo y hospitalidad están todos en riesgo. Las propuestas para bajar la edad límite para permitir que los estudiantes se queden y trabajen en Australia por unos pocos años de 50 a 35 y prohibir que quienes tienen visas de visitante o visas temporales de graduados postulen a visas de estudiantes también han creado preocupaciones entre los estudiantes internacionales. Más alarma se ha expresado tanto por la brusco e intrusivo estilo de las propuestas detalladas, que instituirían tanto un límite en las matrículas de estudiantes internacionales a nivel institucional, y un límite a las matrículas internacionales en programas específicos, al igual que intentos de empujar a los estudiantes internacionales a matricularse en universidades regionales, a pesar de sus obvias preferencias por instituciones y ambientes más urbanos.

El incierto futuro

Se ha propuesto la institución de un nuevo cuerpo de estatutos, la Comisión Australiana de Educación Terciaria (CAET). La meta es coordinar los cuerpos estatales y federales, promover mayor equidad y entregar consejos más coordinados en relación con la distribución de recursos y la planificación. El documento propone una detallada intervención ministerial, incluyendo la imposición de límites en la proporción de estudiantes internacionales en las universidades, así como las matrículas internacionales en áreas populares como negocios, y ofreciendo más plazas en áreas como programas de enseñanza o enfermería, en un esfuerzo por empujar a los estudiantes internacionales hacia esas áreas, en lugar de las áreas de su elección. Un documento de consulta clarifica que el ministro tendría poderes para dirigir a CAET en temas específicos y que establecerían expectativas anuales. Se hacen referencias específicas al rol de CAET de manejar los perfiles de estudiantes internacionales en universidades públicas. No se menciona a los proveedores privados, aunque hay más de 130 instituciones no universitarias, muchas de las cuales reclutan activamente estudiantes extranjeros, y un 56% de las cuales se ha observado que está en riesgo financiero moderado o alto.

Aunque las consultas se siguen haciendo, las propuestas podrían, si se implementan, reduciría considerablemente la autonomía universitaria, incluso en relación con la estrategia de estudiantes internacionales. El principal énfasis está en fomentar los niveles de habilidades nacionales está en conflicto con los planes para cortar abruptamente las matrículas internacionales, además de imponer más restricciones para los migrantes temporales, muchos de los cuales son estudiantes internacionales, reduce más el atractivo de la educación superior australiana. Las relaciones con los vecinos de Australia también podrían estar en riesgo. A menos que se modifique como resultado del actual proceso de consulta, la importante erosión del poder suave en la región, al igual que las pérdidas financieras y laborales en el sector, las actuales propuestas representan un grave peligro para la salud del sector, además de erosionar la tradición de larga data de la autonomía universitaria. ■

Anthony Welch es profesor de educación en la Universidad de Sydney, Australia. E-mail: Anthony.Welch@sydney.edu.au.

REGULACIONES Y RESULTADOS DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES

¿Cómo contribuyen los estudiantes internacionales que retornan al desarrollo de sus países de origen?

Maia Chankseliani, Zhe Wang, Natalya Hanley, Joonghyun Kwak, Ilka Vari-Lavoisier, Lorena Sanchez Tyson y Ahmad Akkad

Este artículo explora el importante impacto de los estudiantes internacionales que regresan en el desarrollo de sus países de origen, analizando más de 1.500 artículos para obtener perspectivas de 53 estudios. Investigamos cómo los estudiantes que retornan contribuyen al desarrollo de empresas e innovación, mejorando las capacidades de la educación superior y la investigación, avanzando los valores democráticos y fomentando las transformaciones sociales. A pesar del obvio potencial, las contribuciones se ven impactadas por las barreras institucionales locales, lo que destaca la necesidad de políticas a la medida.

En las últimas décadas, la cantidad de estudiantes que buscaban educación superior en el extranjero ha crecido. En 1997, alrededor de dos millones de estudiantes estaban matriculados en universidades fuera de sus países de origen. Si avanzamos al 2021, ese número ha crecido hasta 6,4 millones, de acuerdo con el Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Este dramático crecimiento destaca lo popular que se ha vuelto estudiar en el exterior. Nuestro paper resume una revisión comprehensiva de más de 1.500 artículos para recibir perspectivas de 53 estudios para abordar la siguiente pregunta: ¿cómo contribuyen los estudiantes internacionales y su retorno a casa al desarrollo de sus países de origen? Esta revisión es la primera examinación de su tipo, mapeando la literatura en expansión sobre los vínculos entre la movilidad estudiantil internacional y el desarrollo social.

Crecimiento de empresas e innovación

Los estudiantes que retornan fomentan las industrias locales al traer nuevas tecnologías y estrategias de negocios que mejoran la productividad y competitividad, especialmente en mercados emergentes. Ayudan a impulsar nuevas industrias y a revitalizar las ya existentes, aunque el impacto económico puede ser localizado y varía según la región. En China, por ejemplo, los retornados han incrementado la innovación en las empresas de alta tecnología de Beijing y mejorado la absorción de tecnología en el sector ICT de Shanghái. También atraen inversores internacionales, ayudando a las empresas a asegurar importantes capitales extranjeros y lograr presencia en el mercado global. Sin embargo, el éxito de estas contribuciones a menudo depende de los contextos industriales y geográficos específicos.

Mejorar la educación superior y la capacidad de investigación

Los retornados mejoran la educación local al integrar las prácticas internacionales y promover culturas enfocadas en la investigación. Sus esfuerzos por establecer centros de investigación, promover la libertad académica y abogar por un financiamiento justo a la investigación contribuyen a las capacidades académicas y de investigación en sus países de origen. También actualizan los currículos al introducir nuevas asignaturas y programas de estudio, ayudando a los estudiantes a lidiar con temas contemporáneos relevantes. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas a menudo depende de cuán receptivas sean las instituciones locales y si las experiencias de los retornados se alinean con las necesidades sociales en casa. Los desafíos como la resistencia institucional, recursos limitados y barreras culturales pueden impedir la implementación de nuevas prácticas. Estos obstáculos requieren que los retornados naveguen ambientes complejos para contribuir efectivamente a las transformaciones educacionales.

Avanzar los valores democráticos

La promoción de los valores democráticos y la participación cívica de los retornados es una de las áreas más claras de su influencia, especialmente en países que se dirigen a ser sociedades democráticas y libres. Educados en países democráticos, regresan con valores liberales y los promueven a través de varias actividades cívicas. Usan sus experiencias internacionales para impulsar la transparencia, responsabilidad y gobierno participativo. Nuestro estudio muestra lo crucial que son en empezar conversaciones políticas, influyendo en políticas públicas, e incorporando normas democráticas en las culturas políticas locales. Abogando por reformas, los retornados ayudan a incorporar estas prácticas democráticas. Sin embargo, su influencia a menudo se ve limitada por las condi-

ciones políticas locales y puede que no siempre lleven a desarrollos democráticos sostenidos sin un apoyo sistémico generalizado. A pesar de desafíos como culturas locales rígidas que exigen conformismo, algunos retornados se las han arreglado para introducir y fomentar normas liberales, especialmente dentro de grandes organizaciones y en el sector educativo, jugando un rol clave en la transformación democrática de sus países.

Fomentar las transformaciones sociales

Los retornados a menudo avanzan en la inclusión y equidad al abordar las necesidades de grupos marginalizados de distintas maneras. Por ejemplo, retornados han establecido organizaciones no gubernamentales para los derechos de la mujer en Ghana, abogado por los derechos de los discapacitados a través de distintos canales, y apoyado a niños con discapacidades en todo el mundo. Sus esfuerzos van más allá de abogar por ellos; también mejoran la salud, promueven la paz y ayudan en el desarrollo rural. En Uganda, un retornado lideró un importante proyecto de salud pública para prevenir la transmisión de VIH entre madres e hijos, y en Mozambique, retornados han hecho importantes avances en la salud ambiental y el tratamiento de la tuberculosis. Sin embargo, estas iniciativas a menudo se enfrentan a desafíos debido a normas sociales arraigadas y resistencia institucional. A pesar de sus habilidades y perspectivas, la efectividad de los retornados se puede ver limitada por las condiciones locales que resisten el cambio, afectando al alcance y sustentabilidad de sus contribuciones al desarrollo social.

Las barreras al impacto de los retornados

Aunque los retornados llevan valiosas habilidades y perspectivas, la reintegración en sus países de origen presenta desafíos. Temas clave incluyen el no reconocimiento de las calificaciones extranjeras, dificultades en la reintegración cultural, y desajustes entre sus habilidades y las necesidades laborales locales. Las barreras institucionales, como la inercia burocrática y la resistencia al cambio también complican sus contribuciones. La cultura política, la gobernanza de calidad y los contextos industriales locales impactan significativamente su efectividad. En lugares donde la corrupción y el nepotismo son comunes, los retornados luchan por hacer cambios y a menudo se ven dejados de lado en procesos políticos y la creación de políticas públicas.

Brechas en la literatura

La revisión de la literatura destaca las brechas en la investigación. Muchos estudios se enfocan en países específicos y carecen de análisis internacional general. También a menudo ignoran áreas importantes

como la reducción de la pobreza, el crecimiento sustentable, mejoras en la salud y la igualdad de género. Estas limitaciones muestran la necesidad de estudios más comprehensivos e investigación global para entender completamente los diversos impactos de los estudiantes internacionales que retornan para el desarrollo de sus países de origen.

Recomendaciones de políticas públicas para maximizar el impacto

Integrar exitosamente a los estudiantes internacionales retornados requiere políticas estratégicas. Simplificar el reconocimiento de credenciales es clave para facilitar su entrada profesional. Las redes de apoyo pueden ayudar a los retornados a navegar los mercados laborales locales y usar sus experiencias globales. Fomentar el emprendimiento con apoyo financiero y de asesoramiento.

Las políticas deberían permitir ajustes locales para usar de mejor manera las habilidades de los retornados. Por ejemplo, el abordaje descentralizado de Taiwán deja que los gobiernos locales puedan adaptar sus políticas para funcionar con las habilidades únicas y las experiencias de los retornados. Esta flexibilidad ayuda a que las regiones creen estrategias que se adapten a sus contextos económicos y culturales específicos, mejorando el impacto de los retornados en el desarrollo local. Además, promover una cultura que valore la diversidad y la innovación es crucial. Una cultura así no sólo integra y maximiza sus contribuciones al desarrollo nacional. Estas medidas pueden asegurar que las experiencias globales de los retornados beneficien a sus países de origen y así amplifiquen el impacto de la educación superior internacional.

Conclusión

Nuestra revisión muestra que los estudiantes internacionales retornados juegan un rol complejo pero significativo en el desarrollo de sus países de origen. Impulsan la innovación tecnológica e industrial, promueven cambios sociales al apoyar los valores democráticos, mejorando la educación superior y abogando por prácticas sociales inclusivas. Aunque su potencial para fomentar desarrollo sustentable es importante, a menudo depende de las condiciones locales y de factores institucionales. Esto destaca la necesidad de intervenciones bien pensadas en las políticas públicas y más investigación para entender y apoyar sus contribuciones.

Para construir sobre estos resultados, nuestro equipo está dirigiendo un gran estudio global. Estamos usando datos secundarios cuantitativos y entrevistas en 70 países para ofrecer nuevas perspectivas sobre el impacto social de la educación superior internacional. ■

Maia Chankseliani es profesora asociada de educación comparada e internacional, Departamento de Educación, Universidad de Oxford, Reino Unido. E-mail: maia.chankseliani@education.ox.ac.uk. X: @MChankseliani

Zhe Wang es investigadora postdoctoral, Departamento de Educación, Universidad de Oxford. E-mail: zhe.wang@education.ox.ac.uk. X: @ZheWang_maggie

Natalya Hanley es investigadora postdoctoral, Departamento de Educación, Universidad de Oxford. E-mail: natalya.hanley@education.ox.ac.uk. X: @knvjoy

Joonghyun Kwak es investigador postdoctoral, Departamento de Educación, Universidad de Oxford. E-mail: joonghyun.kwak@education.ox.ac.uk.

X: @JoonghyunKwak

Ilka Vari-Lavoisier es afiliada de investigación, Escuela de Antropología y Etnografía de Museos y miembro asociada, Departamento de Sociología, Universidad de Oxford. E-mail: ilka.vari-lavoisier@careers.ox.ac.uk.

Lorena Sanchez Tyson es profesora senior, Escuela de Leyes y Educación, Universidad de Hertfordshire. E-mail: lsanchez@herts.ac.uk.

X: @Lorena_SanchezT

Ahmad Akkad es investigador postdoctoral, Departamento de Educación, Universidad de Oxford. E-mail: ahmad.akkad@education.ox.ac.uk.

X: @AhmadAkkad



DESARROLLOS REGIONALES Y NACIONALES

Las tres misiones fundamentales de la Universidad: los desafíos brasileños

Ana Maria Nunes Gimenez, Muriel de Oliveira Gavira y Maria Beatriz M. Bonacelli

Desde la constitución de 1988, a las instituciones brasileñas de educación superior se les ha exigido combinar enseñanza, investigación y extensión de manera integrada, llamada inseparabilidad. Sin embargo, el progreso hacia lograr esta integración ha sido lento debido a dudas latentes sobre qué significa inseparabilidad y cómo implementarla. Reflexionamos sobre los desafíos que deben ser superados para integrar completamente las misiones de las universidades brasileñas. Las instituciones de otros países, especialmente en el Sur Global, pueden enfrentar desafíos similares.

En Brasil, la tercera misión de las universidades es llamada extensión universitaria, establecida en la constitución de 1988 (que también introdujo la “inseparabilidad” de la enseñanza, investigación y extensión). Esto quiere decir que los tres pilares de la academia deben mantener una relación cercana y profunda. Como regla constitucional, uno esperaría que, después de 30 años, las instituciones brasileñas de educación superior (IES) hubieran implementado completamente la inseparabilidad. Sin embargo, esto ha sido una tarea desafiante y los problemas que enfrenta Brasil son comunes en muchos países.

En diciembre de 2018, una resolución del ministerio de educación brasileño estableció lineamientos para integrar prácticas de enseñanza y extensión (a través de aprendizaje basado en la comunidad) para promover el mandato de inseparabilidad. Los estudiantes deben tener al menos un 10% de sus créditos curriculares en actividades de aprendizaje basadas en la comunidad. También deben ser líderes en planificar y ejecutar estas acciones. En resumen, los académicos, los coordinadores de programas de pregrado y los administradores de las IES necesitaban repensar sus currículos, la participación comunitaria, las oportunidades de aprendizaje y las formas de ejecutar y financiar estas actividades. Además, la integración curricular de la extensión universitaria debe estar basada en la inseparabilidad obligatoria con las actividades de investigación. La implementación de la extensión en programas de postgrado también fue recomendada.

¿Por qué esto no ha funcionado en los últimos 30 años? ¿Y permitirá la inseparabilidad el aprendizaje basado en la comunidad del mandato de proyectos de extensión?

Una diversidad de términos

La tercera misión de las IES se llama de distintas formas en distintos países e instituciones, como “extensión universitaria”, “divulgación”,

“participación de la comunidad”, “participación social”, “participación cívica”, “vinculación con la sociedad/ambiente socioeconómico”, entre otras. En Brasil, el concepto de extensión toma una forma multifacética. Puede ser implementado a través de diversos canales, incluyendo cursos y programas de educación continua, talleres, eventos y proyectos. Estas iniciativas no están limitadas a sectores específicos, sino que se extienden a varias comunidades, como escuelas, organizaciones sin fines de lucro, pequeños negocios y comunidades vulnerables. Los términos y significados generalmente se refieren al uso de las capacidades físicas y el conocimiento que poseen las instituciones de educación superior para promover la interacción con otros actores de la sociedad, incluyendo la provisión de servicios, calificación profesional y empleabilidad, promoción de derechos o mejoramiento de la calidad de vida, entre otros.

Inseparabilidad

En los últimos años, investigadores en educación superior han intentado explicar el concepto de inseparabilidad. Asumiendo que las prácticas de enseñanza, investigación y extensión universitaria deben integrarse significa reconocer que deben combinar teoría y práctica, creando interrelaciones entre las tres misiones. La investigación, por ejemplo, debe encontrar nuevas agendas basadas en las necesidades y desafíos de la sociedad, y llevar esas perspectivas y resultados a la práctica de la enseñanza. La enseñanza debe facilitar que los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje basados en datos de la investigación y diálogo con las comunidades. La extensión debe actuar como una interfaz que conecta la enseñanza, aprendizaje e investigación a otros actores sociales.

El mandato de inseparabilidad es bastante original para las prácticas de las IES. Pero pocos, si algún, países tienen mandatos similares en sus normas legales del más alto nivel. Algunos países tienen mandatos para programas de aprendizaje-servicio, como el mandato del ministerio de educación superior de Malasia.

Hasta ahora, la resolución ministerial de 2018 había tenido escaso efecto en la integración entre la enseñanza y la extensión. De acuerdo con los datos de un estudio conducido en 160 IES brasileñas en 2022, sólo 29 programas de las IES estudiadas tenían entre 91 y 100% de sus programas integrados con la extensión.

Cuatro factores pueden explicar el lento paso de la implementación de la inseparabilidad en la educación superior en Brasil. Entender estos factores puede ser también útil para otras IES en el mundo, especialmente —aunque no limitado— en países en el Sur Global.

Primero, aunque la constitución de la República Federativa de Brasil estableció la necesidad de la inseparabilidad hace más de 30 años, hemos observado que, en la mayoría de los casos, estas misiones sólo coexisten. En muchos casos, las actividades de enseñanza e investigación necesitan estar más conectadas con las necesidades de otros actores sociales. Esto resulta de la necesidad de un sistema de apoyo robusto, sistemático y extenso para las prácticas de inseparabilidad.

Segundo, siguen existiendo visiones en conflicto sobre la relevancia de la extensión universitaria y con las formas de llevarla a cabo. En Brasil y América Latina en general, la participación de las IES en la sociedad se ha desarrollado históricamente con el objetivo vital de proveer servicios a comunidades vulnerables. El movimiento de extensión crítica, entre cuyos abogados líderes se encontró el educador brasileño Paulo Freire, representó un punto de inflexión en el pensar sobre la participación comunitaria. De acuerdo con Freire, las prácticas de extensión debían ocurrir en una manera dialógica que respete los distintos tipos de conocimiento, creando y cocreando nuevos conocimientos basados en la interacción entre los actores.

Tercero, la investigación y la enseñanza se han visto como las actividades más nobles de una IES. En contraste, como señala la investigación previa, las actividades de extensión se implementan “de fondo”. Esta falta de valorización no es exclusiva de Brasil, sino que es un fenómeno global, considerando que la lógica de la productividad de la investigación sigue guiando los procesos de selección y evaluación del personal académico y la distribución de recursos. Esta disparidad en el reconocimiento y apoyo mina la inseparabilidad de las tres misiones de las IES.

Cuarto, una falta de legitimidad de las actividades de extensión daña las oportunidades de carrera de los académicos brasileños que llevan a cabo estas actividades. En muchos países, los sistemas de educación superior están cada vez más guiados por la necesidad de prestigio y reputación internacional, lo que pone mayor valor en la cantidad de publicaciones, citas, y otras medidas de productividad relacionadas a la investigación. Incluso agencias de financiamiento necesitan ayuda para evaluar y apoyar los proyectos participativos de investigación (investigación participativa). Estos factores incrementan las barreras a la inseparabilidad de las tres misiones de las IES, como: la falta de infraestructura y personal dedicado a las prácticas de extensión; oportunidades de capacitación para empleados y académicos en prácticas de extensión; establecimiento de procesos formales de administración (incluyendo evaluación, comunicación y diseminación); administración formal de las relaciones con socios en la comunidad; apoyo a las iniciativas de los estudiantes con las comunidades, entre otras.

De esta forma, se sigue necesitando abordar importantes desafíos, especialmente en entender las posibilidades de extender la extensión, las audiencias preferidas, la disponibilidad de fuentes de financiamiento, monitorear y evaluar sus impactos, y promover la inseparabilidad.

Conclusión

Las IES brasileñas necesitan reconocer el rol esencial de la extensión y considerarla una misión tan importante como la enseñanza y la investigación. Para lograr esta meta, las IES deben cambiar las formas en las que enseñan, investigan e interactúan con las comunidades externas.

Las IES también deben dar espacio y voz a las partes interesadas en comunidades internas y externas, promoviendo el diálogo y ofreciendo intercambios mutuamente beneficiosos de recursos. Estas interacciones entre IES y las comunidades contribuyen a una visión más pluralista del mundo, la diversidad y el bienestar de la sociedad.

Finalmente, depende de los administradores de las IES proveer de manera consistente las condiciones y recursos necesarios para la inseparabilidad de la enseñanza, investigación y extensión, especialmente apoyo institucional (recursos humanos y financieros, procesos administrativos, entre otros), para valorar las iniciativas de inseparabilidad, y los procesos de selección y evaluación de los académicos. ■

Ana Maria Nunes Gimenez es miembro postdoctoral en la Universidad de Campinas (Unicamp), Brasil, e investigadora en el Instituto Nacional de Ciencias y Políticas Públicas, Estrategias y Desarrollo (INCT/PPED), Brasil. E-mail: anamarianunesgimenez@gmail.com.

Muriel de Oliveira Gavira es profesora asociada en la Escuela de Ciencias Aplicadas, Universidad de Campinas (UNICAMP). E-mail: mgfca@unicamp.br.

Maria Beatriz M. Bonacelli es profesora asociada en el Departamento de Políticas de Ciencia y Tecnología en la Universidad de Campinas (Unicamp) e investigadora en Instituto Nacional de Ciencias y Políticas Públicas, Estrategias y Desarrollo (INCT/PPED). E-mail: biabona@unicamp.br.

DESARROLLOS REGIONALES Y NACIONALES

¿Qué significa una educación de artes liberales en Japón y Corea del Sur?

Sae Shimauchi y Akiyoshi Yonezawa

Los programas de artes liberales en Japón y Corea del Sur se enfrentan al desafío de integrar la educación inspirada en occidente en identidades nacionales con tradiciones lingüísticas no anglófonas. A pesar de su orientación global, los contextos nacionales siguen jugando un rol crucial en darle forma a la naturaleza endógena de las dinámicas e la educación liberal en inglés en Japón y Corea del Sur, tanto a nivel institucional como individual.

Con una creciente incertidumbre económica, tanto empleadores como estudiantes exigen mayor educación, que está directamente vinculada a conocimiento laboral y habilidades que aseguren la empleabilidad. En Estados Unidos, las universidades de artes liberales a menudo han sido criticadas por su naturaleza elitista. En Asia Oriental, sin embargo, la educación liberal, especialmente cuando se enseña en inglés, ha ganado prominencia recientemente, con varios grados de aceptación en diferentes países. ¿Cuáles son las características, significados sociales, implicancias ideológicas, y problemas asociados con la educación liberal en inglés en Asia Oriental? Hay mucha diversidad en las ideas y formas de la educación en artes liberales en Asia Oriental, y algunas son completamente diferentes de los modos norteamericanos, en particular en China. Japón y Corea del Sur tienen características especiales en su desarrollo de la educación en artes liberales como países económicamente avanzados no anglófonos con largas y cercanas relaciones diplomáticas con Estados Unidos. En las últimas tres décadas, ambos países han experimentado la introducción activa de la educación en artes liberales con instrucción en inglés, aunque estos programas siguen siendo pequeños bajo las fuertes identidades de los idiomas nacionales. Estas representan cómo las instituciones de educación y los gobiernos nacionales responden al flujo global del conocimiento y a la dominancia del inglés en el mundo académico, pero su aceptación y desarrollo es muy diferente, de acuerdo a los respectivos contextos nacionales.

“Artes liberales internacionales” en Corea del Sur y Japón

Considerada en el contexto de la internacionalización de la educación superior, la educación liberal contemporánea fomenta habilidades holísticas y conocimientos que preparan a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales con la mentalidad y las habilidades necesarias para responder a una sociedad rápidamente cambiante, compleja y diversa. La mayoría de las “universidades de artes liberales

internacionales” en Japón y Corea del Sur están modeladas en base a las universidades de artes liberales en Norteamérica, incorporando su filosofía e historia. Las artes liberales internacionales en Japón y Corea del Sur se ven expandidas por el hecho de que no sólo se enseñan artes liberales, sino “artes liberales internacionales” en inglés. En lo práctico, esto significa que la dificultad de aprender en inglés se puede superar con un nivel de especialización relativamente superficial. Ideológicamente, el concepto de artes liberales y la educación de la persona completa son consistentes con el concepto del desarrollo nacional de recursos humanos, que enfatiza las habilidades generales. Las artes liberales internacionales se ofrecen en menos de 10% de las universidades en ambos países. Lo que Japón y Corea del Sur —ambos con sistemas de educación superior diversos y jerárquicos— tienen en común es que la oferta de artes liberales es prevalente en instituciones de élite. La educación en artes liberales internacionales en estos países ha creado desafíos fundamentales a la naturaleza de la relación entre estudiantes y académicos y las maneras en las que se facilita la instrucción en el aula. Esto es en contraste con las formas tradicionales de enseñanza, y el paisaje de género en las universidades de élite y semi-élite que se caracterizan por enseñanza unilateral por parte de los profesores, una relación ordenada estrictamente entre académicos y estudiantes y balance de géneros desequilibrado, todo esto sostenido por las tensiones de la homogeneidad cultural. Si observamos cuidadosamente, podemos observar diferencias en las características de las universidades de artes liberales internacionales entre estos dos países.

En Corea del Sur, “artes liberales” no son consideradas un programa competitivo para el desarrollo de la carrera laboral de sus estudiantes, y licenciaturas dobles en cursos prácticos como economía o ciencias de la computación son más populares en las universidades de artes liberales internacionales. Los estudiantes surcoreanos prefieren desarrollar sus habilidades y conocimientos profesionales y a menudo toman cursos en inglés ofrecidos por otros departamentos; las universidades internacionales también fomentan que sus estudiantes hagan esto. El atractivo de los programas internacionales a menudo recae en ganar habilidades en inglés más que los estudios liberales e

interdisciplinarios. La “fiebre por el inglés” está muy arraigada en Corea del Sur, con su estructura económica dependiente del comercio y la disparidad entre las empresas globales y locales, y está fuertemente vinculada a la centralidad de los exámenes y la reproducción de las clases sociales. Estudiar en Estados Unidos u otros países de habla inglesa y obtener los títulos más altos trae un valor crítico tanto a la industria como a la academia en Corea del Sur y la provisión de artes liberales internacionales encaja en ese patrón.

Japón, por otro lado, ha sido nacionalmente autosuficiente en la producción del conocimiento. Desde la restauración Meiji en 1868 ha desarrollado su tradición académica importando y alcanzando el conocimiento y la academia a través de la traducción al japonés. Estas traducciones han permitido que muchos académicos japoneses puedan leer investigación innovadora desde el extranjero en su idioma nacional. La gran población del país de más de 120 millones de hablantes del japonés ha ayudado a sostener un sistema académico en japonés. Simultáneamente, la demanda por inglés en Japón no es tan alta como en Corea del Sur y el interés en el inglés y la internacionalización sigue siendo una prerrogativa de la élite y los pocos cosmopolitas en una comunidad académica altamente desequilibrada, dado que la mayoría de los estudiantes tienden a mirar hacia adentro y a pasar sus vidas enteras en Japón. Como resultado, los estudiantes con aspiraciones internacionales que postulan a universidades de artes liberales internacionales en universidades japonesas tienden a estudiar una variedad de disciplinas académicas sin una especialización clara vinculada a habilidades profesionales específicas. Las empresas japonesas a menudo contratan a estudiantes basándose en la personalidad y el compromiso más que en las habilidades profesionales, por lo que los estudiantes japoneses no trabajan duro por “habilidades” como experiencia, calificaciones y habilidades lingüísticas como hacen los estudiantes surcoreanos. Las principales empresas de Japón están fortaleciendo su reclutamiento para acercarse al (angloparlante) mundo global de los negocios y la comunidad japonesa de empresarios (de cultura y lengua japonesa), que, hasta cierto punto, sigue preservando la tradición de promoción interna de las carreras con capacitación interna y en el trabajo. Estudiar un programa de artes liberales internacionales es generalmente bien considerado en el mercado laboral en términos de desarrollar habilidades generales.

Parece global, pero se preserva la conexión nacional

Las universidades de artes liberales internacionales, enseñando en inglés, pero diseñadas y ofrecidas por las iniciativas de los países anfitriones en Asia Oriental, están orientadas a Occidente y a la “élite asiática”, como el mercado principal para estudiantes internacionales.

Sin embargo, aparecen las siguientes dos preguntas: ¿por qué buscan los estudiantes internacionales universidades de artes liberales en inglés en Japón o Corea del Sur en lugar de países occidentales, especialmente Estados Unidos? ¿Por qué los gobiernos de Japón y Corea del Sur apoyan y promueven la oferta de educación en artes liberales internacionales en inglés para estudiantes internacionales? La respuesta es que las universidades internacionales también sirven como espacios para que los estudiantes aprendan sobre Japón y Corea del Sur o para que estudien programas relacionados a Japón y Corea del Sur en sus respectivos contextos nacionales.

Las universidades de artes liberales en Japón y Corea del Sur pueden parecer transnacionales, internacionales, globales o incluso convergentes; sin embargo, son esencialmente nacionalistas y centradas en su país. El distintivo atractivo japonés o surcoreano de las universidades de artes liberales sólo puede presentarse en estos contextos nacionales. Las universidades de artes liberales traducen el contexto nacional en conocimiento global presentado externamente para los estudiantes. Esto quiere decir que la oferta de estudios japoneses o surcoreanos, que permiten que los estudiantes estudien Japón y Corea del Sur en inglés, además de obtener habilidades en japonés o coreano. Estos programas también apuntan a desarrollar los recursos humanos nacionales con inglés y otras habilidades transferibles, y hacerlos global y nacionalmente competitivos. La internacionalización de la educación superior en Japón y Corea del Sur, que parece moverse en una dirección cosmopolita y transnacional, esta alineada con una orientación nacional que busca cultivar recursos humanos que sean activos en los intereses de su propio país, al igual que japonófilos y extranjeros pro Corea del Sur con una orientación cosmopolita. ■

Sae Shimauchi es profesora asociada en el Centro Internacional de la Universidad Metropolitana de Tokio, Japón. E-mail: sae@tmu.ac.jp.

Akiyoshi Yonezawa es profesor y vicedirector de la Oficina de Estrategia Internacional de la Universidad Tohoku, Sendai, Japón. E-mail: akiyoshi.yonezawa.a4@tohoku.ac.jp.

DESARROLLOS REGIONALES Y NACIONALES

Vocacionalización de la educación superior en Japón

Keiichiro Yoshinaga

Al tiempo que entra al escenario universal, la educación superior japonesa está experimentando una serie de cambios. Uno es el reemplazo de asignaturas académicas con vocacionales, otro es el cambio de exámenes escritos a una selección de portafolios, y el tercero es el auge de la administración profesional en lugar del control de los académicos. Estos cambios, acelerados por la demanda de estudiantes internacionales debido a la baja en estudiantes domésticos, están desafiando las ideas tradicionales sobre educación superior.

Junto con los números en declive de estudiantes secundarios, la vocacionalización es un tema importante en la educación superior japonesa. El tema de la vocacionalización es un tema relevante de manera global y el caso japonés arroja luces sobre temas claves. Los estudiantes se interesan cada vez más por estudiar programas prácticos que los conecten con el mercado laboral, en lugar de programas académicos que fomentan la curiosidad académica y la disciplina mental. Esta tendencia es particularmente notoria entre los estudiantes internacionales en Japón, que se enfocan en ciencias sociales e ingeniería (ver los resultados del estudio JASSO 2022).

Hoy, las universidades privadas, que responden más a las necesidades del mercado que a las universidades públicas, están añadiendo escuelas profesionales en ciencias de la información, ciencias del deporte, ciencias de la salud, ciencias de la alimentación, administración de negocios, desarrollo regional y turismo a sus programas de pregrado. Además de esta tendencia, el ministerio de educación (MEXT) introdujo “profesores de práctica” en 2002, sustituyendo la experiencia laboral por logros académicos. Han estado activos en las escuelas profesionales de postgrado y ahora están dirigiéndose a la educación de pregrado.

El auge de la educación vocacional de pregrado

Las empresas japonesas tradicionalmente han sido indiferentes a la educación de pregrado, exceptuando los campos altamente especializados. Esto es porque la capacitación corporativa solía ser rigurosa a lo largo de una carrera, debido al sistema de empleos de por vida. Las empresas evaluaban a los postulantes por los nombres de las universidades, no por los programas que tomaran. Esto era porque las industrias cambiaban sus negocios de acuerdo con las tendencias industriales, y valoraban aptitudes más que la pericia. Como resultado, los estudiantes prestaban menos atención a las clases que tomaban, especialmente en el campo de las humanidades y ciencias sociales. La

situación ahora está cambiando rápidamente, ya que la importancia de las habilidades en el trabajo ha crecido, y las compañías tienen menos recursos para capacitar empleados.

Ya que la tasa de participación universitaria ya supera el 50%, esta vocacionalización no es inexplicable. Es razonable que las universidades privadas, que han contribuido a la expansión de las oportunidades en la educación superior y dan cuenta del 80% de la educación terciaria en el país, deberían ser capaces de vocacionalizar más que las universidades públicas. De acuerdo con las estadísticas de MEXT, la proporción de graduados universitarios trabajando como profesionales era 30% en 1990 y 40% en 2023. Estas cifras corresponden al auge de las ciencias de la información, ciencias de la salud y ciencias del deporte. Este auge puede deberse al hecho de que los graduados de universidades privadas están más interesados en trabajar en la industria. Las escuelas vocacionales (conocidas en Japón como *senmon gakkō*) y las universidades juniors solían enseñar programas prácticos y preparar a los estudiantes para obtener licencias nacionales. Ahora están perdiendo estudiantes frente a las universidades y tratando de llenar sus plazas con gente mayor que reciben beneficios de desempleo del gobierno.

Vocacionalización y administración universitaria

La vocacionalización de la educación superior tiene tres consecuencias. Una consecuencia es el declive de las universidades de artes liberales que enseñan pocas habilidades vocacionales. Las instituciones que se ven más afectadas por la vocacionalización son las pequeñas universidades para mujeres, que tradicionalmente se han enfocado en las humanidades. Esto solía ser popular cuando la participación universitaria era baja, la adquisición de inglés era una ventaja, y un título universitario era visto como un certificado de sofisticación cultural para el matrimonio, pero su ambiente completamente femenino, pequeño tamaño y orientación académica con menos atractivos para las estudiantes secundarias modernas. Hoy, algunas de estas instituciones están intentando transformarse que incluyen asignaturas

vocacionales, como administración de negocios, data science, diseño, arquitectura y economía doméstica. Algunas de ellas han decidido cerrar debido a las bajas matrículas.

Otra consecuencia es el declive de las universidades nacionales fuera de las principales áreas metropolitanas. A diferencia de las mejores universidades nacionales, que producen trabajadores con trasfondos académicos, encuentran difícil atraer a estudiantes suficientes para programas académicos. También, a diferencia de las universidades privadas, no pueden cambiar fácilmente a educación vocacional debido a la estructura existente de programas académicos y recursos limitados. En lugar de eso, las universidades nacionales ubicadas en ciudades más pequeñas incrementan la cantidad de programas interdisciplinarios al consolidar los programas existentes. Sufren de la concentración urbana de estudiantes universitarios, 40% de los cuales asisten a universidades en el área metropolitana de Tokio. Las grandes universidades privadas en áreas urbanas están atrayendo a estudiantes de todo el país al ofrecer no sólo estudios prácticos, sino también al proveer oportunidades de desarrollar habilidades sociales y profesionales fuera de la universidad, simplemente por su ubicación. La red de exalumnos también es una ventaja de las grandes universidades privadas.

Una consecuencia más de la vocacionalización es el declive de la autonomía académica. Ya que la consolidación de las escuelas y el establecimiento de nuevas instituciones están sujetos a decisiones administrativas, los académicos que enseñan asignaturas académicas están en una posición defensiva en relación con la administración universitaria. Este problema se relaciona con el hecho de que las decisiones de cerrar universidades a menudo se toman desde arriba. Más aún, los profesores de práctica están acostumbrados al estilo corporativo de administración y son indiferentes a la autonomía universitaria, que solía ser prominente en el pasado. Así, el sistema de gobernanza universitaria está cambiando de la dominancia académica a administradores profesionales y las juntas de administradores. La redivisión del trabajo entre miembros del cuerpo docente también está avanzando, con las tareas de enseñanza, investigación y administrativas siendo asignadas a expertos relevantes.

De las viejas presuposiciones académicas a nuevas realidades

Las tendencias japonesas siguen las tres etapas de Martin Trow para el desarrollo de la educación superior. Al moverse de la etapa de élite a la etapa universal, el currículum cambia desde la curiosidad intelectual a la utilidad comercial, o desde asignaturas académicas a asignaturas prácticas. El actual interés en currículums estandarizados, módulos y resultados claros del aprendizaje tiene más que ver con la educación vocacional. El énfasis también está cambiando desde los privilegios de los académicos a las necesidades de los estudiantes.

La transformación de la educación superior japonesa no se parece a la norteamericana o a la europea. En la primera, las instituciones públicas han contribuido a la expansión de las oportunidades de educación superior al ofrecer asignaturas vocacionales, y en la segunda, un camino académico está claramente separado del camino vocacional durante la educación secundaria. En la educación superior japonesa, las universidades privadas buscan proveer educación que cumpla con las necesidades del mercado.

La vocacionalización también ha afectado a la educación secundaria. Hasta hace poco, los estudiantes secundarios japoneses gastaban mucha energía en prepararse para los exámenes de admisión. La tendencia actual, sin embargo, es para diferenciar entre las universidades. Las universidades nacionales tradicionales, como las antiguas Universidades Imperiales, siguen enfocándose en exámenes escritos de admisión, mientras que las universidades privadas urbanas tienen admisiones virtualmente abiertas. Las universidades nacionales fuera de las principales áreas metropolitanas están luchando por cambiar de los exámenes escritos a selección de portafolios.

El avance de la vocacionalización está cambiando el paisaje de la educación superior en Japón. Para atraer a estudiantes secundarios y estudiantes internacionales; no solo se necesita una mejor calidad de educación y desempeño en investigación, además de estrategias de marketing. La gobernanza universitaria está más allá de la profesión académica y la consolidación de los programas existentes y la planificación de nuevos programas se dirigen a las manos de administrativos profesionales. ■

Keiichiro Yoshinaga es profesor de políticas públicas de educación superior en el Instituto de Artes Liberales y Ciencias, Universidad Kanazawa, Japón. E-mail: yoshinaga@staff.kanazawa-u.ac.jp.



BOSTON COLLEGE

Lynch School of Education and Human Development

CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION