

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

NÚMERO 121 • INVIERNO 2024

Navegando entre las realidades Políticas y Sociales de la “Responsabilidad de Internacionalización”

EN ESTE NÚMERO

Admisiones Universitarias de Alto
Riesgo y Crisis en los Exámenes

Educación Superior Masiva y el
Mercado Laboral

Nuevas Estructuras y Agendas para
la Educación Superior

Investigación y Ciencia en la
Economía Global del Conocimiento

Desarrollos Regionales y Nacionales



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

Editoras de Publicación
Galya Petrenko
Sasha Smith

Editora General
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

SÍGUENOS 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)

TEI Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College (CIHE) reúne a investigadores y responsables de políticas de diversos campos para promover sistemas e instituciones de educación superior mediante investigación rigurosa, análisis crítico y políticas éticas e informadas. CIHE promueve la investigación a través de International Higher Education, una serie de libros y otras publicaciones. Conectamos el campo a través de nuestra conferencia bienal, instituto de verano y eventos en línea. Recibimos académicos visitantes de todo el mundo y ofrecemos programas y cursos en educación superior internacional a nivel de maestría y doctorado en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano de Boston College. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las del Centro para la Educación Superior Internacional.

SUSCRIPCIONES

No tiene costo suscribirse a International Higher Education. Para hacerlo, visita ihe.bc.edu. Algunos artículos seleccionados también se republi- can en colaboración con nuestro socio: University World News.

For weekly global higher
education news and
comment see our partner



universityworldnews.com

ALCANCE GLOBAL

Publicado desde 1995 por el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, International Higher Education (IHE) es la fuente de noticias y análisis sobre educación superior global más antigua y publicada de forma continua en el mundo. Nuestra misión es ofrecer comentarios y análisis perspicaces, informados y de alta calidad sobre tendencias y temas relevantes para sistemas, instituciones y actores de la educación superior en todo el mundo. Desde su fundación, IHE ha tenido como objetivo representar globalmente tanto los temas tratados como los autores que colaboran. Nuestros colaboradores provienen de una amplia red de académicos internacionales destacados, responsables de políticas y líderes, bien posicionados para ofrecer perspectivas críticas sobre temas clave y tendencias que dan forma a la educación superior mundial.

Nuestro objetivo es exponer a los lectores a una amplia gama de temas y preocupaciones que enfrenta la educación superior contemporánea, y brindar análisis oportunos, precisos y reveladores del desarrollo de la educación superior en un contexto global diverso.

ALIANZAS DE DISTRIBUCIÓN

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

ALIANZAS DE TRADUCCIÓN

El equipo editorial de IHE también está comprometido con el principio de diversidad lingüística. Como resultado, el contenido de IHE se traduce al árabe, chino, portugués, español y vietnamita por socios en Brasil, Chile, China, Qatar y Vietnam.

PUBLICACIONES ASOCIADAS

CIHE colabora con DUZ Academic Publishers, una división de DUZ Verlagsund Medienhaus GmbH, que gestionó la publicación de los números 100 al 119 de IHE. La versión en inglés de IHE continúa siendo incluida en DUZ Magazine, que atiende a audiencias de habla alemana en educación superior, lo hace a través de esta alianza. CIHE e IHE también colaboran con publicaciones internacionales como Taleem: The Arabic and English Higher Education Journal, publicada por la Fundación Qatar; The Journal of International Higher Education, publicada por la Facultad de Educación de la Universidad de Shanghai Jiao Tong; y Educación Superior en América Latina (ESAL), publicada por un consorcio de socios en Brasil, Chile y Colombia.

ACCESO ABIERTO

Al enviar contenido a International Higher Education (IHE), los autores aceptan que su trabajo se publique en acceso abierto tanto en la versión en línea como impresa de IHE.

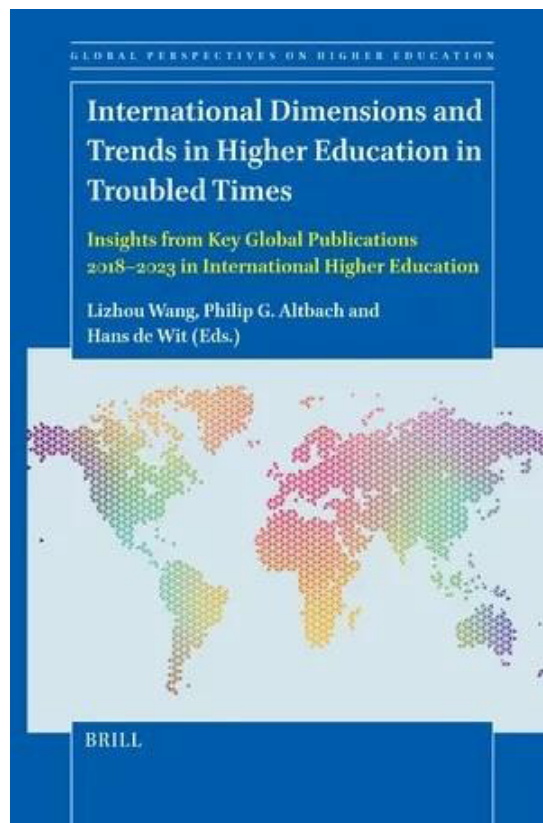
También aceptan que su trabajo pueda publicarse en la app del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico) y/o reproducirse en cualquiera de las publicaciones asociadas de IHE.

Los autores aceptan que su trabajo puede ser traducido y publicado por cualquiera de los socios de traducción de IHE. A menos que el artículo enviado sea una repetición de otro publicado en otro lugar, los autores se comprometen a mencionar a IHE como fuente original cuando se vuelva a publicar su artículo en otro lugar o se haga referencia a él.



Este trabajo está licenciado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Para ver una copia de esta licencia, visita:
visit <http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/> o envía una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



Dimensiones y Tendencias Internacionales en la Educación Superior en Tiempos Difíciles

Editado por Lizhou Wang, Philip G. Altbach y Hans de Wit

Este libro presenta una colección cuidadosamente curada de artículos extraídos de la publicación trimestral International Higher Education (IHE). Enfocados en las dimensiones y tendencias internacionales en la educación superior, estos artículos ofrecen valiosos análisis sobre los eventos tumultuosos que abarcan desde enero de 2018 hasta diciembre de 2023. Este volumen ofrece una discusión integral de temas internacionales clave, cubriendo un período de gran agitación en la educación superior global a través de una serie de artículos breves y enfocados.

El período de cinco años está marcado por tensiones geopolíticas y temas de internacionalización tanto a nivel nacional como internacional, en medio de una pandemia global. Proporcionamos a los lectores una organización coherente de artículos agrupados en diez temas que se relacionan con los problemas más centrales que enfrenta la educación superior internacional (o la internacionalización), los cuales son relevantes hoy y lo seguirán siendo en el futuro.

Si bien los lectores de la comunidad académica encontrarán estos temas familiares, este libro también está pensado para una audiencia más diversa. Los responsables de políticas y profesionales de todo el mundo encontrarán útil este libro como una guía completa y accesible para navegar las complejidades de las dimensiones internacionales y las tendencias en la educación superior. Esta colección es un recurso valioso para cursos en todo el mundo que se centren en los temas globales y la internacionalización de la educación superior.

Conoce más sobre el libro en <https://brill.com/display/title/71225>

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

NUMERO 121 • INVIERNO 2024

TABLA DE CONTENIDOS

Editorial

- 1 Navegando entre las realidades políticas y sociales de la “Responsabilidad de Internacionalización”
Hans de Wit y Chris R. Glass

Admisiones Universitarias de Alto Riesgo y Crisis de Exámenes

- 3 Locura en los Exámenes: en India y el Mundo
Philip G. Altbach y Eldho Mathews
- 6 China: reforma actual y desarrollo futuro del Gaokao (Examen de Ingreso a la Universidad)
Rui-Fang Xiang y Qi Wang
- 9 Comenzando Temprano: Comprendiendo las Admisiones a la Educación Superior en Europa
Graeme Atherton

Educación Superior Masiva y el Mercado Laboral

- 11 Desafíos Globales en la Transición de los Titulados al Mercado Laboral
Fátima Suleman, Pedro Videira y Pedro Teixeira

- 14 La Situación Económica de los Titulados de Educación Superior en el Mercado Laboral en Polonia
Dominik Antonowicz y Jarosław Domalewski

- 16 Origen Social, Habilidades y Empleabilidad Formal de los Egresados en Brasil
André Vieira y Maria-Ligia de Oliveira Barbosa

- 19 Educación Superior Libanesa y el Mercado Laboral: ¿Un Matrimonio o un Divorcio?
Leila Youssef

Nuevas Estructuras y Agendas para la Educación Superior

- 22 La Educación Transnacional Redefinida
Stephen Wilkins y Jeroen Huisman
- 24 Universidades Binacionales: Plataformas para el Desarrollo Académico y Económico Transfronterizo
Jason E. Lane y Jessica Schueller

- 27 Reconocimiento de las Microcredenciales en la Educación Superior: Desafíos y Oportunidades
Hakan Ergin
- 30 ¿Es el Título de Pregrado Obtenido en Cuatro Años una Panacea Universal?
Malish C.M.
- 33 Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Lecciones desde Chile y México
Alejandra Gaitan Barrera y Govand Khalid Azeez

Investigación y Ciencia en la Economía Global del Conocimiento

- 36 Premios Nobel 2024: El Dominio del Mundo Anglparlante y los Ganadores Masculinos
Philip G. Altbach y Tessa DeLaquil
- 38 Diplomacia Científica en Casa: Cómo las Universidades Podrían Desempeñar un Papel Clave en la Estrategia Nacional de Seguridad de Alemania
Joost Kleuters
- 41 China Cambia de Marcha en Nuevo Esfuerzo por Fortalecer las Universidades
Qiang Zha

Desarrollos Regionales y Nacionales

- 44 Transformar la Educación Superior en Mongolia
Denvev Badarch y Badarch Munkhbold
- 47 Educación Superior y Construcción Nacional en el País “Recién Nacido” de Kosovo
Anne C. Campbell, Qamile Sinanaj Rexhaj y Ola Pozor
- 50 La Ruptura de Grecia con el Monopolio Público en la Educación Superior
Andreas Vasilopoulos y George Dourgkounas

EDITORIAL

Navegando entre las realidades Políticas y Sociales de la “Responsabilidad de Internacionalización”

Hans de Wit y Chris R. Glass

La Comisión Europea presentó recientemente sus directrices para abordar la interferencia extranjera en investigación e innovación (I+I), un documento que (re)define la “internacionalización responsable” en la educación superior. Mientras que antes la internacionalización se concebía como un medio para abordar los desafíos sociales globales, la definición actual de “responsabilidad” de la Comisión prioriza la seguridad nacional y la competitividad económica. Este cambio—presente también en otros países y regiones—marca una desviación significativa respecto al rápido crecimiento de la colaboración científica internacional desde la década de 1990, período en el que la coautoría transfronteriza pasó de menos del 2 % de todos los artículos en Web of Science en 1970 al 23,2 % en 2020.

Esta visión de la “internacionalización responsable” representa un cambio importante respecto al énfasis en la “responsabilidad social” promovido, por ejemplo, en la definición de 2015 de internacionalización, la cual abogaba por una contribución significativa a la sociedad y era respaldada por académicos y profesionales que pedían un enfoque más ético, inclusivo y localizado.

La interpretación política de la “internacionalización responsable” ha sido impulsada por una compleja interacción de factores. El aumento de las tensiones geopolíticas ha creado un entorno en el que las colaboraciones internacionales pueden, inadvertidamente, convertirse en canales de influencia o coerción política. Las preocupaciones por el robo de propiedad intelectual no son infundadas, con casos documentados de espionaje económico y transferencia no autorizada de tecnología a través de canales académicos. Además, existen riesgos reales de “dumping ético”, donde podrían explotarse los estándares éticos menos estrictos en algunos países, así como de investigación de doble uso que podría ser desviada para fines perjudiciales.

Sin embargo, las tensiones geopolíticas y las preocupaciones por la seguridad han provocado una evolución en el término “responsable”. La diferencia clave es que ahora “responsable” se enmarca en términos políticos, no sociales, centrándose en la seguridad del conocimiento más que en el intercambio y la cooperación. Como señala Tommy Shih, ahora “se enfoca en las responsabilidades discrecionales que tienen los investigadores al construir relaciones internacionales”, y está más orientado que nunca a los intereses nacionales.

Este cambio en la política de la Unión Europea—al igual que en Australia, Canadá, Japón, Reino Unido y Estados Unidos—marca

una transformación significativa en la colaboración científica internacional, con ecos de la era de la Guerra Fría, aunque con diferencias cruciales. Durante la Guerra Fría, la colaboración científica estaba fuertemente restringida por líneas ideológicas, con intercambios limitados entre los bloques del Este y el Oeste. A diferencia de la división binaria Este-Oeste de la Guerra Fría, las políticas actuales deben navegar en un mundo multipolar con redes de investigación complejas e interconectadas. El desafío radica en aplicar este principio de manera efectiva, equilibrando las preocupaciones de seguridad con la necesidad de intercambio científico abierto, algo que las políticas de la Guerra Fría a menudo no lograron.

El Consejo de la Unión Europea parece ser consciente del efecto paralizante que puede tener la sobre-regulación o la intervención excesiva en la ciencia, lo que se refleja en su principio rector para la política de internacionalización responsable: “tan abierta como sea posible, tan cerrada como sea necesario”. Transferir el control sobre la apertura de la investigación de los científicos a las instituciones y los responsables políticos corre el riesgo de socavar la autonomía científica y politizar las agendas de investigación.

En toda Europa, las comunidades académicas expresan su preocupación por las posibles consecuencias si las consideraciones de seguridad pasan a primer plano. En Suecia, Agneta Bladh, ex presidenta del Consejo Sueco de Investigación, advierte que la tradicional apertura de la investigación y la internacionalización está bajo amenaza. The Guild, una red de universidades europeas intensivas en investigación, también manifiesta estas preocupaciones. Aunque reconocen la necesidad de mitigar riesgos, enfatizan que tales medidas no deben obstaculizar nuestra capacidad colectiva para abordar investigaciones científicas urgentes que requieren cooperación internacional. Se pueden encontrar preocupaciones similares relacionadas con la seguridad nacional versus la colaboración internacional en otras regiones también.

Las implicancias de la interpretación política de la “internacionalización responsable” son múltiples. Ámbitos como la ciencia climática, la epidemiología y la investigación en energías renovables—aunque no tradicionalmente considerados de alta seguridad—pueden enfrentar desafíos debido a la sensibilidad de los datos y a preocupaciones por la competitividad económica. Además, estas políticas corren el riesgo de ampliar la brecha de investigación entre países de altos, medianos y bajos ingresos. Finalmente, este nuevo énfasis en los

intereses nacionales podría fragmentar el panorama de la investigación, provocando duplicación de esfuerzos y un progreso más lento. Estas implicancias empujan la internacionalización responsable en la dirección opuesta a la defendida por quienes abogan por una internacionalización orientada a la sociedad, y desafían la libertad académica y la autonomía.

Debemos hacernos varias preguntas. ¿Quién define qué es una práctica responsable y qué es abierto o cerrado? ¿Cuáles son las implicancias de políticas que enfatizan más el cierre necesario

que la apertura posible? ¿No debería la internacionalización responsable ser principalmente internacional y social, en lugar de nacional y política? ¿No representa el nuevo enfoque de internacionalización responsable, centrado en la protección de intereses nacionales, la competitividad y los valores democráticos liberales, una nueva forma de internacionalización como paradigma occidental? ¿No debería el principio rector ser al revés: tan abierta como sea necesaria, tan poco cerrada como sea posible?



ADMISIONES UNIVERSITARIAS DE ALTO RIESGO Y CRISIS EN LOS EXÁMENES

Locura en los Exámenes: en India y el Mundo

Philip G. Altbach y Eldho Mathews

Los exámenes de admisión de alto riesgo para la educación superior son comunes en todo el mundo. Escándalos recientes relacionados con estas pruebas han puesto de relieve diversos problemas en el ámbito global. El conocido examen de ingreso universitario chino, el *gaokao*, es emblemático, pero la gran variedad de pruebas existentes en la India para acceder a múltiples instituciones académicas y empleos revisten una importancia igualmente considerable. Los escándalos recientes han generado serias complicaciones tanto en India como fuera de ella.

El más reciente escándalo relacionado con exámenes en India nos recuerda la relevancia que estos tienen en múltiples aspectos de la vida del país. Entre los dos escándalos recientes, el primero se vincula con el Examen Nacional de Elegibilidad/Ingreso (NEET), administrado por la Agencia Nacional de Evaluación (NTA) para el ingreso a programas de medicina. El segundo se refiere al Examen Nacional de Elegibilidad de la Comisión de Subvenciones Universitarias (UGC-NET), que determina la elegibilidad para ocupar cargos docentes en universidades e instituciones de educación superior, así como para becas de investigación de nivel inicial. Ambos casos han debilitado significativamente la confianza pública en la integridad del sistema de exámenes del país. No son incidentes aislados ni se espera que sean los últimos. En particular, ante la nueva era de la inteligencia artificial (IA), será necesario prestar especial atención a la estructura completa de los sistemas de evaluación, tanto en India como a nivel mundial.

Lecciones desde distintos contextos nacionales

India puede ser el país más saturado de exámenes en el mundo, aunque no es el único. Parece haber una prueba para casi todo: desde calificar para un empleo gubernamental permanente como auxiliar de oficina, hasta ingresar en los más altos rangos del servicio administrativo indio, y prácticamente todo lo demás. Es probable que más personas se presenten a exámenes nacionales y regionales en India que en cualquier otro país, aunque China podría superarla en este aspecto (en 2024, 13.042.000 personas rindieron el *gaokao*, y el 90 % accedió a la educación superior). El impacto es tan profundo que la obsesión por prepararse para estas pruebas va mucho más allá de las instituciones educativas, promoviendo el crecimiento de un sistema paralelo de aprendizaje conocido como “educación en la sombra”.

Este artículo ofrece una mirada al panorama mundial de los exámenes, a escándalos recientes y a algunos de los debates en curso sobre las pruebas de alto impacto. En gran parte del mundo, se emplean sistemas nacionales de evaluación de alto riesgo para decidir quién accede a la educación postsecundaria y para asignar los limitados cupos disponibles en universidades de alta reputación.

El *gaokao* chino es un examen nacional administrado por el Ministerio de Educación. Es obligatorio para el ingreso a todas las universidades públicas, y los requisitos para acceder a instituciones de élite como la Universidad Tsinghua o la Universidad de Pekín son extremadamente exigentes, similares a los del Instituto Indio de Tecnología (IIT). Al igual que en India, mediante las políticas de “reserva”, se otorgan puntajes adicionales a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, provincias alejadas y algunos grupos étnicos minoritarios, aunque estas medidas han sido recientemente atenuadas. En la mayoría de los países europeos, la selección tradicional para el ingreso universitario se realiza a través de algún tipo de examen estatal al final o durante la educación secundaria: el *baccalauréat* en Francia, el *Abitur* en Alemania, el Examen Estatal Unificado en Rusia, entre otros. En general, los resultados determinan el tipo de institución postsecundaria a la que se puede acceder. Pruebas similares se encuentran en países como Brasil, Japón y Corea del Sur, donde las academias intensivas (*cram schools*) y la tutoría extracurricular —estresantes para los estudiantes y costosas para las familias— son habituales. Esta cultura del estudio intensivo ha sido reconocida como un problema serio en China, y el gobierno ha intentado restringir estas instituciones, aunque con éxito limitado. En muchos países, los exámenes de alto riesgo determinan el futuro educativo y, con frecuencia, las oportunidades vitales de los jóvenes.

El Panorama en la India

La India representa un caso extremo debido a la ubicuidad de los exámenes y a la enorme importancia que tienen para las oportunidades de vida y las trayectorias profesionales de los jóvenes. Para los estudiantes de contextos marginados, los exámenes nacionales y regionales son el principal medio para lograr movilidad social ascendente, a través del ingreso a instituciones de educación superior prestigiosas y la obtención de empleos gubernamentales.

Los exámenes en la India podrían ser los más competitivos del mundo. En 2024, un total de 180.200 estudiantes rindieron ambas partes del examen JEE (Examen de Ingreso Conjunto) Avanzado, conocido por ser uno de los exámenes de ingreso a ingeniería más difíciles del país. Este examen es la segunda prueba de calificación que se realiza cada año para el ingreso a programas de pregrado en los IIT (Institutos Indios de Tecnología) y algunas otras instituciones de élite. A pesar del elevado número de postulantes, los 23 IIT ofrecieron en conjunto solo 17.740 plazas este año. Esto subraya la importancia del actual escándalo de trampas en los exámenes.

La tendencia de los centros de preparación para exámenes en la India, especialmente aquellos asociados a escuelas y universidades, ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. No solo es común memorizar contenidos (cramming), sino que incluso ciudades enteras, como Kota en el estado de Rajasthan, están dedicadas a esta industria. Un desarrollo interesante relacionado es la aparición de numerosos centros de preparación en distintos estados, en respuesta a la creciente demanda de formación para exámenes competitivos. Ejemplos destacados de estos nuevos focos de enseñanza intensiva incluyen Rajkot, en el estado de Gujarat, y Namakkal, en Tamil Nadu. Estos lugares son populares para la preparación de exámenes como el IIT-JEE, NEET, CAT, GMAT, GRE, GATE, los de la Comisión de Servicios Públicos de la Unión, comisiones estatales equivalentes y exámenes bancarios. A medida que este fenómeno continúa expandiéndose, está transformando el panorama educativo de muchas otras ciudades y pueblos más pequeños. El potencial del sector ha atraído a inversionistas internacionales, como lo demuestra la participación de la firma de capital privado estadounidense Blackstone en Akash Education Services, y la entrada de la empresa surcoreana Etoos al mercado indio. La empresa Unacademy ha atraído inversiones del fondo Vision Fund de SoftBank, de Facebook y de General Atlantic. Sin embargo, la creciente comercialización de la educación a través de estos centros de preparación plantea muchas preocupaciones en torno a la equidad, la accesibilidad y otros temas relacionados.

La India también es única por la complejidad tanto de sus exámenes como de su evaluación. Algunas universidades aplican normas sobre “puntos de gracia” por razones que a menudo resultan bastante opacas. Estudiantes de sectores históricamente desfavorecidos de la sociedad, grupos

económicamente vulnerables, personas con discapacidad y quienes pertenecen a ciertas minorías religiosas tienen cupos reservados en instituciones educativas y empleos.

La intensa presión por obtener buenos resultados en exámenes altamente competitivos como el IIT-JEE, el NEET y otros, tiene graves consecuencias para la salud mental del estudiantado en la India. Esta presión, sumada a las expectativas sociales, las aspiraciones parentales y una cultura rígida de preparación, ha derivado en tasas alarmantemente altas de suicidios estudiantiles. Esto es particularmente evidente en Kota, conocida como la “capital del coaching” en la India.

Mantener el Enfoque en la Equidad

Los escándalos y las interrupciones en los exámenes no se limitan, por supuesto, al caso de la India. Algunos ejemplos permiten ilustrar esta afirmación. En julio, alrededor de 2.000 estudiantes que rindieron los exámenes *Advanced Placement* (AP), patrocinados por Estados Unidos en China, vieron anulados sus resultados debido a una supuesta mala conducta. Incluso el altamente respetado programa del *Bachillerato Internacional* (IB) reconoció casos de trampa en exámenes recientes. El *Educational Testing Service* (ETS) de Estados Unidos, responsable de administrar exámenes de competencia en inglés a nivel mundial, detectó que el 97 % de los examinados en el Reino Unido había hecho trampa, y entre 2011 y 2014 se cancelaron 35.000 visas de estudiantes internacionales. En la India, la policía de Delhi desarticuló una red delictiva que había hackeado el examen en línea del GMAT y manipulado los puntajes. Y la lista continúa.

¿Qué implica todo esto? No resulta sorprendente que se produzcan fraudes en los exámenes, dado el alto nivel de competencia y las enormes consecuencias que estos tienen para los candidatos. Lo que quizás sí sorprenda es que, tanto en la India como en otros contextos, la mayoría de los sistemas de evaluación funcionan razonablemente bien y los casos de fraude masivo son relativamente limitados. No obstante, es necesario prestar mayor atención en el futuro para garantizar la equidad y la eficiencia en la aplicación de exámenes de ingreso para un gran volumen de postulantes. Esta preocupación es especialmente relevante en el contexto de las evaluaciones informatizadas (*computer-based testing*, CBT) y de los métodos emergentes basados en inteligencia artificial. Aunque estas tecnologías pueden utilizarse para optimizar la administración de exámenes, su implementación representa desafíos importantes en países como la India, especialmente en lo que respecta a la accesibilidad y confiabilidad de la infraestructura tecnológica, así como a la protección de los datos personales. Por tanto, se requiere una estrategia integral que permita aprovechar eficazmente las tecnologías en los procesos de evaluación, al tiempo que se resguarden la integridad y la equidad de los exámenes.

Philip G. Altbach es profesor emérito y miembro distinguido del Centro para la Educación Superior Internacional en el Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: altbach@bc.edu.

Eldho Mathews es responsable de programa (Internacionalización de la Educación Superior) en el Consejo Estatal de Educación Superior de Kerala, India. Correo electrónico: eldhomathews@gmail.com.

ADMISIÓN UNIVERSITARIA DE ALTO IMPACTO Y CRISIS EN LOS EXÁMENES

China: reforma actual y desarrollo futuro del Gaokao (Examen de Ingreso a la Universidad)

Rui-Fang Xiang y Qi Wang

Desde su restablecimiento en 1977, el examen de ingreso a la universidad en China ha sido la principal herramienta de selección de talentos a nivel nacional. Entre las críticas más comunes al *gaokao* se encuentran su excesiva dependencia de la memorización mecánica, la presión extrema que conlleva, la preparación intensiva que exige y los problemas de equidad. En respuesta a estos desafíos, el Ministerio de Educación comenzó a implementar una nueva ronda de reformas a partir de 2014. Este artículo analiza las medidas de reforma actualmente en curso y revisa los desafíos que aún persisten.

Desde su restablecimiento en 1977, el examen de ingreso a la universidad en China, conocido como *gaokao*, ha sido la herramienta clave para la selección de talentos a nivel nacional. Cada año, más de 10 millones de estudiantes rinden el *gaokao*, compitiendo por un lugar en las universidades. Sin embargo, este examen —junto con ciertas características históricas del sistema educativo chino— ha sido objeto de críticas por su énfasis en la memorización mecánica y su carácter altamente decisivo, lo que, según se argumenta, socava el desarrollo del pensamiento creativo y crítico del estudiantado. Otra preocupación frecuente es que el *gaokao* puede ampliar la brecha entre estudiantes provenientes de zonas rurales o contextos desfavorecidos y sus pares de áreas urbanas o familias con mayores recursos.

En respuesta a estas problemáticas, el Consejo de Estado de la República Popular China emitió en septiembre de 2014 las “Directrices para la implementación de una reforma profunda del sistema de exámenes y admisión”, dando inicio a una nueva ronda de reformas del *gaokao*. Esta reforma, que ya lleva una década en marcha, busca desarrollar un sistema integral de selección de talentos a través de diversas medidas, entre ellas la modificación de las asignaturas evaluadas, la reforma de los métodos de calificación y la diversificación de los criterios de admisión universitaria. El presente artículo analiza dichas medidas y examina los desafíos que aún persisten.

Reforma del Gaokao y Competencias del Estudiantado

El sistema *gaokao* ha sido comúnmente criticado por su excesiva dependencia en las pruebas estandarizadas, lo cual ha fomentado la memorización mecánica y ha limitado las oportunidades para que los estudiantes desarrollen un pensamiento independiente. Este enfoque ha llevado a que los docentes se vean obligados a priorizar los resultados de los exámenes por sobre los intereses y capacidades individuales del alumnado. Para abordar estas problemáticas, la actual reforma del *gaokao* se centra en el desarrollo integral y el crecimiento personalizado de los estudiantes, con el objetivo de prepararlos mejor para la educación superior y sus futuras trayectorias profesionales.

La reforma busca alinear la elección de asignaturas con los intereses del estudiantado y sus proyecciones académicas o profesionales. En el sistema anterior, los estudiantes de secundaria contaban con solo dos rutas posibles en el *gaokao*: además de las tres asignaturas obligatorias (chino, matemáticas e inglés), podían optar por materias del área de “humanidades” (política, historia y geografía) o del área de “ciencias” (física, química y biología). El nuevo sistema del *gaokao* elimina esta división entre humanidades y ciencias, permitiendo a los estudiantes elegir libremente entre todas las asignaturas. Algunas regiones han adoptado el modelo “tres + tres”, en el que los estudiantes rinden las tres asignaturas obligatorias y eligen otras tres adicionales. Otras regiones emplean el modelo “tres + uno + dos”, en el que, tras rendir las tres materias obligatorias, el estudiante debe elegir una entre física o historia, y luego dos asignaturas más. Este enfoque permite que el alumnado tome decisiones basadas en sus propias necesidades e intereses,

fortaleciendo su autonomía y promoviendo un desarrollo más integral y personalizado.

En segundo lugar, la reforma incorpora un nuevo marco para la admisión universitaria, denominado “dos bases + una referencia”, que transforma el proceso de selección, pasando de un sistema basado exclusivamente en los puntajes del *gaokao* a uno más equilibrado y diverso. ¿Qué significa “dos bases”? Aunque el puntaje del *gaokao* continúa siendo el principal criterio de admisión, las calificaciones obtenidas en los exámenes de competencia académica de la escuela secundaria constituyen otro factor fundamental. Estos exámenes se rinden en todas las asignaturas a lo largo de los tres años de secundaria. Para presentarse al *gaokao*, los estudiantes deben aprobar estas pruebas, cuyos resultados se califican y se convierten en puntajes que son considerados en el proceso de admisión universitaria.

La “una referencia” alude al sistema de Evaluación Integral de la Calidad (*Overall Quality Evaluation*), que valora las habilidades y competencias del estudiante en diversas áreas, incluyendo el rendimiento académico, la responsabilidad social, la salud física y mental, la conducta ética y moral, así como los logros artísticos. Esta evaluación es realizada por los establecimientos educacionales a lo largo de los tres años de educación secundaria. Durante el proceso de admisión universitaria, esta “referencia” se ha convertido en un indicador importante, especialmente cuando dos postulantes presentan puntajes similares en los exámenes.

Este marco de admisión ofrece al estudiantado múltiples oportunidades de evaluación, lo cual reduce la presión que implica depender de un único examen de alto impacto. Asimismo, fomenta —e incluso incentiva— el desarrollo equilibrado en todas las áreas del conocimiento, al tiempo que subraya la importancia de las habilidades blandas en la formación estudiantil.

Reforma del Gaokao y Equidad Educativa

El sistema *gaokao* ha enfrentado diversos desafíos en materia de equidad educativa, particularmente en lo que respecta a las disparidades regionales. La distribución desigual de los recursos educativos ha ampliado la brecha entre las zonas urbanas y rurales, así como entre las regiones costeras y las del interior, beneficiando a las regiones más prósperas con un mayor número de docentes, mejores infraestructuras y mayor acceso a oportunidades educativas. Este desequilibrio ha acentuado aún más la brecha en las tasas de admisión universitaria entre estas zonas. A medida que el desarrollo socioeconómico del país ha avanzado, las familias con mayores recursos han logrado asegurar mejores condiciones para facilitar el acceso de sus hijos a la educación superior. Asimismo, el sistema de puntos adicionales del *gaokao* ha sido criticado por favorecer a ciertos grupos de estudiantes con abundantes recursos, lo que ha suscitado preocupaciones sobre la equidad del sistema y ha puesto en evidencia desafíos más amplios en términos de justicia social.

Como respuesta, la actual reforma del *gaokao* contempla medidas de apoyo especial para las regiones centrales y occidentales de China. El Ministerio de Educación ha continuado implementando planes de admisión colaborativa con el fin de aumentar las tasas de ingreso en estas zonas. Muchas universidades de élite han incrementado sus cupos de admisión para jóvenes provenientes de contextos desfavorecidos, garantizando así que los estudiantes calificados accedan a recursos educativos de alta calidad. Además, la reforma busca mejorar las políticas dirigidas a niños migrantes. En el pasado, estos estudiantes debían regresar a sus localidades de origen para rendir el *gaokao*; las nuevas normativas ahora les permiten presentarlo en sus zonas de residencia actuales y acceder en igualdad de condiciones a los recursos educativos.

La reforma vigente también ha reducido el énfasis en el sistema de puntos adicionales del *gaokao*. Este sistema solía otorgar puntajes extra por logros estudiantiles (por ejemplo, en deportes, olimpiadas de matemáticas, etc.) o méritos morales. Se argumentaba que las familias privilegiadas contaban con mayores posibilidades de acceder a dichas oportunidades, y que los criterios —especialmente aquellos vinculados al comportamiento “moral”— resultaban a menudo poco claros. Para promover la equidad, el Ministerio de Educación y las autoridades locales han reducido considerablemente los programas de puntos adicionales y han endurecido su regulación. Actualmente, estos beneficios están reservados principalmente para estudiantes pertenecientes a ciertas minorías étnicas, y el ministerio exige que tales puntos sean “calculados con mayor precisión”.

Mirando Hacia el Futuro

Aunque la actual reforma del *gaokao* ha logrado avances significativos, aún hay algunos problemas que deben abordarse. Un desafío clave en la implementación completa del nuevo modelo de *gaokao* es proporcionar a los estudiantes una orientación racional y bien informada sobre el aprendizaje y la elección de asignaturas. Aunque el formato del examen ha cambiado, la arraigada cultura del examen dificulta la integración de estas medidas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien los estudiantes, padres y profesores han ido cambiando gradualmente su enfoque hacia el desarrollo integral y el aprendizaje personalizado, aún tomará tiempo para que estos cambios culturales e intelectuales se arraiguen en toda la sociedad china. En este proceso, es crucial garantizar que los estudiantes reciban una orientación y apoyo adaptados a sus necesidades. Además, las disparidades en los recursos educativos entre regiones y escuelas pueden afectar las elecciones y el desarrollo de los estudiantes. La distribución desigual de recursos, como la calidad docente, las ofertas de cursos y las instalaciones, podría dar lugar a oportunidades desiguales para la selección de asignaturas y el desarrollo futuro, lo que resalta aún más los problemas de equidad en la reforma del *gaokao*.

Si bien el marco de admisión “dos bases + una referencia” ofrece flexibilidad a los estudiantes, también presenta complicaciones, particularmente en el sistema de Evaluación de Calidad Global.

Evaluar las habilidades integrales de los estudiantes, desde el rendimiento académico hasta las responsabilidades sociales y las habilidades blandas, requiere estándares y métodos de evaluación bien definidos para garantizar resultados fiables y válidos a través de clases, escuelas y regiones. Además, la complejidad de evaluar las cualidades intangibles de los estudiantes resalta los desafíos para mantener la transparencia, la integridad y la coherencia en este proceso.

Con el desarrollo de las tecnologías de la información, es crucial explorar cómo las tecnologías modernas pueden optimizar la gestión de los procesos de gaokao y admisión, mejorando tanto la eficiencia como la transparencia. Además, a medida que China experimenta una transformación socioeconómica rápida, el sistema de gaokao debe adaptarse a estos cambios para preparar mejor a los estudiantes para sus futuras carreras y las necesidades cambiantes de la sociedad china.

Rui-Fang Xiang es miembro del cuerpo docente y directora de la Oficina de Enseñanza e Investigación en la Escuela Secundaria Wen Lai en Shanghái, China. Correo electrónico: xrf6583@126.com.

Qi Wang es profesora asociada adjunta en la Escuela de Educación de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, China. Correo electrónico: qwmichelle@gmail.com.

ADMISIONES UNIVERSITARIAS DE ALTO RIESGO Y CRISIS DE EXÁMENES

Comenzando Temprano: Comprendiendo las Admisiones a la Educación Superior en Europa

Graeme Atherton

A medida que los cambios demográficos coinciden con el deseo de ampliar el acceso a la educación superior, los sistemas de admisión en Europa adquieren una creciente importancia. Sin embargo, dado que los criterios de admisión a menudo comienzan a definirse muchos años antes de la finalización de la educación obligatoria, la reforma requerirá la participación de más de un nivel del sistema escolar.

La admisión a la educación superior es una etapa crucial en la vida de millones de jóvenes (y también de estudiantes adultos) en Europa, así como un foco de atención para los responsables políticos preocupados por lograr el nivel adecuado de graduados para satisfacer las necesidades del mercado laboral y de la sociedad. Esta etapa suele asociarse únicamente con el momento en que los estudiantes solicitan el ingreso a la educación superior mediante un examen específico o en función de los resultados obtenidos al finalizar la educación obligatoria. Sin embargo, en Europa, el proceso de admisión a la educación superior comienza, en realidad, antes de que finalice la educación obligatoria. Este artículo examinará los sistemas de admisión a la educación superior en varios países europeos, señalando las prioridades y desafíos que estos sistemas podrían enfrentar en el futuro.

El acceso a la educación superior es una etapa crucial en la vida de millones de jóvenes (y también de estudiantes mayores) en Europa, así como una prioridad para los responsables políticos interesados en establecer el nivel adecuado de graduados para el mercado laboral y la sociedad. Esta etapa suele asociarse únicamente con el momento en que los estudiantes solicitan el ingreso a la educación superior mediante un examen específico o basándose en los resultados obtenidos al finalizar la educación obligatoria. Sin embargo, en Europa, el proceso de admisión a la educación superior comienza, en realidad, antes de que finalice la educación obligatoria. Este artículo analizará los sistemas de admisión a la educación superior en varios países europeos, indicando las prioridades y los desafíos que estos sistemas podrían afrontar en el futuro.

Cómo Funciona la Admisión a la Educación Superior en Europa

En la mayoría de los países europeos, el “derecho” a acceder a la educación superior se otorga a los estudiantes cuando obtienen

un certificado de finalización de la educación secundaria. En Alemania, por ejemplo, los estudiantes obtienen el *Abitur* al salir de la escuela, lo que les permite postular a cualquier carrera en cualquier universidad del país. El *Abitur* se obtiene mediante la realización de exámenes en cuatro o cinco asignaturas diferentes, que evalúan el conocimiento del contenido de dichas materias. Como sucede en toda Europa, los exámenes que regulan el ingreso a la educación superior están basados en contenidos y no en pruebas de aptitud, como ocurre en algunos países fuera de Europa, como China, Corea del Sur o Estados Unidos.

Aunque el *Abitur* y sus equivalentes en la mayoría de los países europeos otorgan el derecho a acceder a la educación superior, esto no significa que el estudiante pueda necesariamente acceder a cualquier carrera que desee. En programas con alta demanda, pueden utilizarse otras formas de evaluación para decidir el ingreso. Alternativamente, las propias universidades pueden establecer sus propios criterios de admisión o pruebas específicas. En estos países, en efecto, los estudiantes pueden rendir dos conjuntos de exámenes al finalizar la educación obligatoria. Los países del sur de Europa como Italia, Portugal y España tienen este tipo de pruebas universitarias.

En la mayoría de los países europeos, los estudiantes postulan directamente a las universidades. Sin embargo, en algunos casos, lo hacen a través de plataformas centrales de postulación en línea. En Francia, por ejemplo, la plataforma *Parcoursup* permite a los estudiantes postular hasta a 10 programas diferentes. Normalmente, los estudiantes seleccionan varios programas o instituciones y los ordenan según su preferencia. La plataforma central luego asigna a los estudiantes a las instituciones en función de ciertos criterios acordados con dichas instituciones.

En los países nórdicos, así como en el Reino Unido e Irlanda, los estudiantes postulan a la educación superior mediante

plataformas centrales similares. No obstante, en Francia y los países nórdicos, los estudiantes aún conservan un derecho garantizado a acceder a la educación superior. Este derecho ha generado ciertos desafíos en Francia en los últimos años, ya que muchos estudiantes ingresan a la universidad solo para abandonarla durante el primer año, lo que implica costos tanto para ellos como para el Estado.

El Reino Unido e Irlanda, por otro lado, se diferencian del resto de Europa continental. En las cuatro naciones del Reino Unido, los exámenes de egreso escolar no se unifican en una sola calificación global o bachillerato, y no existe un derecho garantizado de ingreso. En Irlanda, las calificaciones obtenidas en el certificado de egreso escolar se traducen en un puntaje total. En ambos países existe una percepción más marcada de jerarquía entre las universidades que en otros países europeos. Esto significa que los exámenes de egreso escolar tienen un alto grado de importancia y se han convertido, de hecho, en exámenes de ingreso universitario. En conjunto, esto genera una presión considerable sobre los estudiantes.

¿Cuándo Comienza Realmente el Acceso a la Educación Superior?

En cualquier país, el ingreso a la educación superior nunca es únicamente el resultado de lo que ocurre al finalizar la educación obligatoria. Es la culminación del rendimiento académico previo del estudiante, de sus preferencias individuales y de su conocimiento del sistema de educación superior. En Europa, sin embargo, a menudo también es el resultado del lugar que ocuparon en el sistema escolar a los 11 o 14 años de edad. En la mayoría de los países europeos, los niños son seleccionados para distintos tipos de educación tras completar la escuela primaria o elemental, en función de su capacidad o aptitud. En la mayoría de los casos, existen tres tipos de escolarización: una de carácter académico, otra que ofrece asignaturas más relacionadas con el ámbito profesional junto con opciones académicas básicas, y una escuela técnica con énfasis en materias vocacionales, cuyo enfoque se intensifica a medida que los estudiantes avanzan en edad. La selección determina a qué tipo de escuela progresan los alumnos. En 20 países europeos, no se ofrece una vía de acceso a la educación superior para los estudiantes de escuelas técnicas. Un nivel significativo de selección escolar conlleva ventajas y desventajas. Es relativamente eficaz para vincular a los titulados con el mercado laboral, ya que los estudiantes han transitado por un recorrido educativo y de educación superior que, con

frecuencia, los conduce directamente al empleo. Sin embargo, es menos eficaz para permitir el acceso de estudiantes de contextos socioeconómicos bajos y de otros grupos subrepresentados en la educación superior. Estos estudiantes suelen ser ubicados, desde una edad temprana, en escuelas que tienen muchas menos probabilidades de conducir a la educación superior.

Desafíos Futuros para los Sistemas de Admisión a la Educación Superior en Europa

En términos generales, la participación en la educación superior en Europa está en aumento. Sin embargo, dicha participación está disminuyendo en Europa del Este y también se ha estancado en algunas partes de Europa Occidental, como Alemania y Portugal, debido a la disminución del número de jóvenes. Si los países europeos desean limitar esta caída en la participación o incrementarla, entonces es fundamental comprender que el acceso a la educación superior comienza en la adolescencia temprana, y no a partir de los 17 años. Esta perspectiva adquiere aún más relevancia si se prioriza la ampliación del acceso a la educación superior para incluir a una gama más diversa de grupos dentro de la sociedad. Desde hace algunos años, la Comisión Europea ha instado a las universidades y a los gobiernos a facilitar el ingreso de más estudiantes provenientes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos, de grupos étnicos subrepresentados y de otras poblaciones marginadas. Esta prioridad está cobrando lentamente mayor importancia en todo el continente, aunque sigue representando un desafío considerable. Será necesario brindar apoyo específico a estos estudiantes para acompañarlos en su trayectoria escolar con miras a su ingreso a la educación superior.

Los desafíos que enfrenta la admisión a la educación superior en Europa ponen de relieve, una vez más, cuán estrechamente están integrados los sistemas de admisión con el sistema educativo en su conjunto y con la sociedad. Si se quiere que estos sistemas contribuyan a contrarrestar el impacto de la disminución de la población juvenil, al tiempo que apoyan a los jóvenes con menos probabilidades de acceder a la educación superior, se requerirán transformaciones más profundas que aquellas centradas exclusivamente en el final de la educación obligatoria. Los responsables de formular políticas deberán examinar detenidamente la relación entre la escolarización, la oferta de educación superior y los criterios de evaluación para el ingreso, si se pretende alcanzar los objetivos de participación planteados.

*El profesor **Graeme Atherton** es director de la Red Nacional de Oportunidades Educativas (NEON) y vicerrector del Ruskin College, Universidad de Oxford, Reino Unido. Correo electrónico: graeme.atherton@uwl.ac.uk.*

EDUCACIÓN SUPERIOR MASIVA Y EL MERCADO LABORAL

Desafíos Globales en la Transición de los Titulados al Mercado Laboral

Fátima Suleman, Pedro Videira y Pedro Teixeira

A pesar de los nuevos desafíos causados por su masificación, se espera que la educación superior mejore la empleabilidad de los titulados y garantice su inserción exitosa en el mercado laboral, lo cual plantea riesgos significativos para la calidad de la educación superior y el cumplimiento de sus misiones más amplias. Se requiere una visión matizada para comprender el papel de la educación superior, así como el rol complementario de otros actores en la garantía del acceso a la educación y a las competencias, así como en los resultados laborales de los titulados.

La educación superior ha experimentado transformaciones multifacéticas en las últimas décadas y se encuentra bajo presión no solo para proporcionar a sus titulados competencias acordes con las exigencias económicas y del mercado laboral, sino también para contribuir activamente al desarrollo social y económico. Esta presión surge, en particular, de la significativa expansión de la educación superior a nivel mundial y del argumento subyacente de que una fuerza laboral calificada es un motor del crecimiento económico, tanto en términos de productividad e ingresos a nivel individual como de resiliencia y capacidad de adaptación frente a los cambios económicos y tecnológicos a nivel país.

El aumento en la oferta de mano de obra calificada demuestra que la educación superior está respondiendo a los argumentos económicos y sociales relacionados con la teoría del capital humano y con la evidencia empírica acumulada sobre los beneficios privados y sociales de la educación superior. Sin embargo, esto ha suscitado una serie de interrogantes en torno a la responsabilidad de la educación superior respecto del destino de sus egresados en el mercado laboral.

Es momento de debatir los límites entre lo que podemos esperar de la educación superior y aquello que excede su ámbito de responsabilidad. Se requiere una visión más matizada para comprender el papel de la educación superior tanto en la garantía del acceso a la educación y a las competencias, como en los resultados laborales de sus titulados.

Diversidad y Segmentación en el Mercado Laboral

Se esperaba que la expansión de la educación superior ofreciera una oferta programática más diversa para atender a una población estudiantil cada vez más heterogénea. Esta

diversificación se consideraba necesaria para responder a las demandas de la llamada economía del conocimiento, mediante perfiles formativos más variados y complejos. Sin embargo, tal diferenciación plantea importantes desafíos, ya que puede traducirse en relaciones jerárquicas o estratificadas entre los distintos tipos de educación superior, lo que repercute en los beneficios y oportunidades asociados a un título universitario. Las tendencias recientes apuntan a la aparición de distintas formas de estratificación (según el tipo de institución o de titulación, el campo de estudio, la reputación, etc.) que pueden afectar de manera desigual las trayectorias de los estudiantes tanto en la educación superior como, posteriormente, en el mercado laboral.

Los problemas inherentes a la transición de los titulados hacia el mercado laboral plantean, por tanto, interrogantes importantes en torno a las desigualdades sociales. Existe una competencia creciente entre las personas que postulan a instituciones y programas prestigiosos, los cuales otorgan a sus egresados señales de alto valor que les ayudan a acceder a buenos empleos (mientras que quienes estudian en otras instituciones deben recurrir a su título como una herramienta “defensiva” para evitar la exclusión del mercado laboral). Aunque la educación superior ha logrado en gran medida ampliar las oportunidades para los grupos sociales desfavorecidos, ha sido en su mayoría incapaz de dismantlar las profundas desigualdades sociales existentes. Investigaciones recientes muestran que la relación entre educación superior y mercados laborales calificados, aunque sigue siendo relevante y persistente, se ha vuelto más compleja debido al aumento de la segmentación y a las crecientes desigualdades entre los titulados. En última instancia, la expansión y diferenciación tienden a aumentar la estratificación

en la educación superior, lo que, a su vez, intensifica la segmentación del mercado laboral para los egresados.

Correspondencia entre las Competencias Adquiridas y las Requeridas

Este énfasis en la expansión de la educación superior como motor para una fuerza laboral más calificada y productiva se ha centrado cada vez más en la correspondencia entre la educación y las competencias adquiridas y aquellas requeridas, así como en el grado de alineación entre el sector de la educación superior y el mercado laboral. Esto es particularmente evidente en países donde la rápida expansión en la oferta de titulados ha derivado en desempleo, subempleo e inseguridad laboral entre los graduados.

Este enfoque ha llevado también a una creciente atención hacia los fenómenos de sobrecalificación y subcalificación, y sus impactos en los ingresos y otros resultados laborales. A su vez, estas cuestiones han incrementado la presión sobre las instituciones de educación superior, ya que los resultados laborales de sus egresados se han incorporado a los mecanismos de aseguramiento y evaluación de la calidad, tanto externos como internos, y a menudo también se vinculan con su financiamiento.

Aunque los mercados laborales están adaptándose a la transformación en la composición de la fuerza de trabajo, fomentar el crecimiento económico y el empleo calificado es una tarea más compleja. Si bien los gobiernos pueden ampliar las oportunidades educativas para grupos sociales más amplios, generar oportunidades laborales es más difícil y excede el alcance de la intervención de la educación superior en la sociedad.

La Educación Superior en Contextos Laborales en Continua Transformación

La evidencia proveniente de países que se encuentran en diferentes etapas de masificación y desempeño económico sugiere que la educación superior, por sí sola, no puede resolver problemas estructurales de carácter económico y social (por ejemplo, la regulación del mercado laboral o la estratificación social) que socavan o reducen los beneficios de la educación superior para ciertos grupos de individuos y para la sociedad en su conjunto.

No obstante, existen diferencias significativas a nivel nacional y regional en la forma en que se responde a estas presiones y demandas comunes. Por ello, es importante analizar los efectos de la masificación de la educación superior en los mercados laborales de titulados desde una perspectiva internacional y comparada. Este enfoque comparativo permite comprender mejor cómo y por qué varían los resultados laborales de los egresados entre países y dentro de ellos, y qué lecciones pueden extraerse de diferentes experiencias con miras a garantizar que

los trabajadores altamente calificados —especialmente los jóvenes— puedan acceder a empleos dignos.

Las contribuciones incluidas en la sección *Educación Superior Masiva y el Mercado Laboral* de este número subrayan los factores que inciden en el empleo de los titulados y profundizan nuestra comprensión de los desafíos que enfrenta la educación superior a nivel mundial para abordar las complejidades de la empleabilidad.

Comentarios Finales

De los artículos incluidos en esta sección se desprenden cuatro puntos principales. En primer lugar, responsabilizar a la educación superior por los complejos problemas que emergen en los mercados laborales de los titulados limita la capacidad de las instituciones de educación superior para cumplir con sus múltiples y amplias misiones. Por tanto, los responsables de políticas deben reconsiderar la presión ejercida sobre estas instituciones para que formen candidatos “listos para trabajar” y, en su lugar, adoptar una visión más amplia y de largo plazo sobre la calidad y pertinencia de la oferta educativa.

En segundo lugar, los cambios tecnológicos y productivos en curso tendrán un impacto —todavía en gran medida desconocido— sobre los titulados (y grupos de titulados), por lo que la educación superior debe abordar esta cuestión de un modo que no la convierta en un mero mecanismo reactivo a las necesidades del mercado laboral, y menos aún a aquellas de corto plazo. Aunque la investigación existente aún no ha proporcionado respuestas concluyentes sobre este tema, resulta evidente que es necesario dotar a los titulados tanto de conocimientos científicos como de competencias genéricas para afrontar un futuro incierto. La combinación adecuada de saberes y habilidades les permitirá adquirir nuevos conocimientos y competencias con mayor facilidad, adaptarse a entornos laborales cambiantes, resolver problemas e innovar en la búsqueda de soluciones.

En tercer lugar, los responsables políticos deberían desarrollar estrategias que apoyen la transición de los titulados al mercado laboral, mediante respuestas cíclicas y reformas estructurales que mitiguen los efectos de las recesiones económicas y reduzcan la inserción de los graduados en empleos de baja calidad, evitando así el círculo vicioso del trabajo precario y los periodos recurrentes de desempleo.

Por último, es necesario superar las afirmaciones generales sobre la articulación entre la educación superior y el mercado laboral. Se requieren más estudios comparativos que profundicen la comprensión de los mercados laborales de titulados en distintos países y regiones, así como de las soluciones que se están implementando para mejorar la calidad de los resultados laborales de los egresados en contextos políticos, económicos y sociales diversos.

Fátima Suleman es profesora en el Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) y subdirectora de DINÂMIA'CET (Centro para el Estudio del Cambio Socioeconómico y el Territorio), en Lisboa, Portugal. Correo electrónico: fatima.suleman@iscte-iul.pt.

Pedro Videira es investigador en el Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) y en DINÂMIA'CET. Correo electrónico: pedro.videira@iscte-iul.pt.

Pedro Teixeira es profesor en la Facultad de Economía de la Universidad de Oporto y director de CIPES (Centro de Investigación en Políticas de Educación Superior), en Oporto, Portugal. Correo electrónico: pedrotx@fep.up.pt.

Los artículos de esta sección están basados en el libro recientemente publicado *Mass Higher Education and the Changing Labor Market for Graduates: Between Employability and Employment*, que se puede consultar en: elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml

EDUCACIÓN SUPERIOR MASIVA Y EL MERCADO LABORAL

La Situación Económica de los Titulados de Educación Superior en el Mercado Laboral en Polonia

Dominik Antonowicz y Jarosław Domalewski

La Educación Superior en Polonia ha atravesado tres décadas de cambios espontáneos y reformas gubernamentales. No obstante, tras esta transformación —impulsada por crecientes aspiraciones y facilitada por el crecimiento de nuevas instituciones, modalidades de estudio y programas—, los titulados siguen siendo considerados como un grupo relativamente homogéneo, a pesar de su diversidad. Resulta imprescindible adoptar una visión más matizada sobre cómo esta expansión ha afectado los resultados laborales de una población cada vez más diversa dentro de un sistema de alta participación, así como revisar las políticas relacionadas.

El sistema de educación superior masiva en Polonia, compuesto por casi 400 instituciones de educación superior (IES) y cientos de programas educativos que atienden a más de 1,3 millones de estudiantes, se ha vuelto considerablemente más diversificado en términos horizontales, así como más estratificado verticalmente en las últimas décadas. Sin embargo, pese a estos profundos cambios estructurales, el debate sobre la educación superior sigue estando en gran medida organizado en torno a las categorías tradicionales de logro educativo: educación primaria, técnica, secundaria y superior. Este enfoque no solo es metodológicamente cuestionable, sino que también puede resultar políticamente equivocado al analizar la rentabilidad económica de la educación. Además, contribuye a la creciente crítica hacia la educación superior en Polonia en los medios de comunicación, alimentada por evidencia anecdótica de egresados decepcionados que se encuentran atrapados en empleos mal remunerados.

Sostenemos que, para comprender mejor el papel económico de la educación superior —específicamente en términos de los resultados de los egresados en el mercado laboral—, es necesario reconocer la considerable diversidad existente entre los titulados de educación superior, tanto entre instituciones y programas como entre campos del conocimiento y periodos de egreso. Para respaldar esta afirmación, basada en estudios previos y datos disponibles, identificamos tres variables principales que podrían diferenciar la situación de los egresados en el mercado laboral: (a) el nivel de estudios (licenciatura, magíster o programa largo de cinco años); (b) el tipo de

institución de educación superior; y (c) el campo de estudio. Utilizamos datos recopilados por el Sistema Polaco de Seguimiento de Egresados (conocido como ELA) sobre estudiantes que se titularon en 2016, con una muestra de 343.088 egresados, lo que representa entre el 93 % y el 97 % del total de titulados, dependiendo del nivel de estudios (licenciatura, magíster o programa largo).

Sostenemos que la política de educación superior en Polonia no reconoce adecuadamente la complejidad y diversidad de la situación de los titulados, lo que habitualmente conduce a políticas problemáticas en el ámbito de la educación superior. Por tanto, dicha política debería adoptar un enfoque más matizado respecto de los egresados, con el fin de tomar decisiones más precisas y eficaces en relación con la educación financiada con fondos públicos.

¿Qué Factores Afectan la Situación Económica de los Titulados de Educación Superior?

La educación superior en Polonia ha sido objeto de fuertes críticas en relación con los resultados de los titulados en el mercado laboral, en el contexto de una rápida expansión del sistema y una diversidad interna multidimensional. Por ello, resulta fundamental identificar qué factores inciden en la situación económica de los egresados de educación superior y cómo lo hacen.

En primer lugar, el nivel de estudios impacta de manera significativa en los ingresos de los titulados durante los cinco

años posteriores a la graduación. Poco tiempo después de egresar, todos los tipos de titulados incluidos en nuestra muestra reportaron salarios considerablemente inferiores al salario promedio de la economía: quienes poseen una licenciatura ganaban el 59,1 % del salario promedio nacional, los titulados de programas largos de cinco años el 63,1 %, y los magísteres el 70 %. Posteriormente, la situación económica de los egresados mejoró con cada año en el mercado laboral, independientemente del nivel de estudios, aunque la prima por educación se distribuyó de forma desigual. Al cabo de este período, los titulados de programas largos ganaban un salario equivalente al 111 % del promedio nacional, seguidos por los magísteres (94 %) y los licenciados (84 %). Cabe señalar que estos programas de ciclo largo (que incluyen derecho, veterinaria, medicina y psicología) son altamente selectivos y exigentes. Todos ellos requieren también algún tipo de práctica profesional antes de incorporarse plenamente al mercado laboral. Esto representa, por tanto, la prima asociada a una formación más prolongada y exigente, lo que también se refleja en una menor tasa de desempleo.

En segundo lugar, el tipo de institución de educación superior también influye en la situación económica de los titulados, lo que refuerza la necesidad de un enfoque más matizado y preciso, en lugar de críticas simplistas y a menudo injustas sobre los beneficios económicos de la educación superior. El sistema de educación superior en Polonia se compone tanto de instituciones públicas (gratuitas) como privadas (aranceladas). Los datos muestran que, poco después de la graduación, los egresados de instituciones privadas inicialmente perciben salarios más altos, aunque esta tendencia se revierte después de tres años.

En tercer lugar, el tipo de programa de estudios influye de manera aún más significativa en la situación laboral de los titulados de educación superior. La educación superior polaca ofrece una amplia gama de programas educativos únicos. Para los fines de nuestro estudio, los clasificamos por campos del conocimiento. Nuestro análisis revela que, al cabo de cinco años, la mayor prima por educación se observa entre los egresados de programas de ingeniería y tecnología, ciencias naturales, y programas vinculados a la medicina y la salud. Los salarios más bajos, en cambio, corresponden a titulados de programas en

agricultura, teología y artes. Cabe subrayar que la situación económica de los titulados puede variar sustancialmente en función del campo de estudios. Además, la brecha entre los programas con altos ingresos y aquellos con ingresos bajos tiende a ampliarse con el tiempo.

Del Valor Cultural al Valor Económico de la Educación: Consecuencias para la Política de Educación Superior en Polonia

Nuestro estudio aporta evidencia sólida que demuestra que los egresados de educación superior ya no pueden ser concebidos como una categoría cultural homogénea ni como un simple vehículo para la distribución del prestigio social. A partir del análisis de datos provenientes de una muestra amplia que supera los 300,000 egresados en Polonia, se evidencia que este grupo es altamente heterogéneo y que las etiquetas culturales tradicionales han perdido vigencia. Este hallazgo implica la necesidad de un cambio en la narrativa política, desplazándola desde una perspectiva cultural hacia una económica, dado que la situación de los egresados varía no solo poco después de su incorporación al mercado laboral, sino también a lo largo del tiempo y con ritmos diferenciados.

Lamentablemente, en Polonia el debate acerca del valor económico de la educación sigue siendo un tema tabú y, cuando se aborda, suele ofrecer una visión predominantemente negativa y frecuentemente distorsionada.

En este sentido, proponemos que, en primer lugar, las condiciones de empleo de los egresados reciban una mayor consideración tanto en la narrativa política como en la agenda de políticas públicas. Si bien la compleja discusión en torno al valor de la educación no debe reducirse exclusivamente a sus retornos económicos, resulta ineludible reconocer que la empleabilidad y los ingresos se han convertido en factores centrales para quienes acceden a las instituciones de educación superior. En segundo lugar, es imperativo que los responsables de la formulación de políticas en Polonia implementen medidas intencionadas y fundamentadas que reconozcan la creciente diversidad en los resultados laborales de los egresados de educación superior.

Dominik Antonowicz es profesor en la Universidad Nicolás Copérnico, Toruń, Polonia. Correo electrónico: dominik@umk.pl

Jarosław Domalewski es profesor adjunto en la Universidad Nicolás Copérnico. Correo electrónico: domal@umk.pl

Los artículos de esta sección están basados en el libro recientemente publicado *Mass Higher Education and the Changing Labor Market for Graduates: Between Employability and Employment*, el cual puede encontrarse en: elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml

EDUCACIÓN SUPERIOR MASIVA Y EL MERCADO LABORAL

Origen Social, Habilidades y Empleabilidad Formal de los Egresados en Brasil

André Vieira y Maria-Ligia de Oliveira Barbosa

Este artículo analiza cómo el origen familiar y las habilidades influyen en las perspectivas laborales de los egresados universitarios brasileños. A partir de datos nacionales sobre egresados con empleo formal cuatro años después de la graduación, el estudio revela que los estudiantes con alto rendimiento provenientes de familias de bajos ingresos tienen mayor probabilidad de obtener empleo que sus pares de familias más acomodadas. No obstante, los estudiantes provenientes de entornos más favorecidos y aquellos que poseen habilidades específicas relacionadas con su área de estudio suelen acceder a empleos de mejor calidad.

Un título de educación superior se asocia con las ocupaciones más prestigiosas y mejor remuneradas a nivel mundial. A medida que los sistemas de educación superior se expanden y diversifican en diferentes países, diversos estudios han enfatizado que las diferencias cualitativas, tales como el programa de estudios y la institución, juegan un papel fundamental en la configuración de la transición de los egresados al mercado laboral y en la generación de resultados laborales desiguales. Los retornos sociales y económicos varían considerablemente a lo largo de ambas dimensiones, incluyendo el ingreso del primer empleo, el estatus ocupacional, los períodos de desempleo en etapas tempranas de la carrera y las ganancias. Dado que incluso los sistemas en expansión pueden reproducir desigualdades entre los egresados, resulta fundamental debatir la eficiencia, calidad y los significados de la educación superior como institución para la formación orientada al mercado laboral, especialmente en contextos donde ha ocurrido un crecimiento exponencial de las matrículas durante las últimas décadas.

Comprendiendo los Retornos de la Educación Universitaria en un Mercado Laboral Altamente Segmentado

El caso brasileño ofrece un contexto atractivo para comprender los resultados de los egresados en un sistema orientado al mercado, caracterizado por la centralidad del sector con fines de lucro y la educación a distancia, así como por las altas tasas de retorno asociadas a un título universitario. Desde el año 2000, el sistema brasileño ha más que triplicado el número de matrículas y ha implementado políticas para democratizar el acceso, incluyendo acciones afirmativas y financiamiento estudiantil, lo que ha dado lugar a una población estudiantil altamente

heterogénea. Al igual que en otros sistemas orientados al mercado, las instituciones brasileñas han diversificado su oferta para atender una gama más amplia de demandas, siendo una de las más frecuentes el aumento de las probabilidades de éxito en el mercado laboral, especialmente en términos de empleabilidad.

Lamentablemente, con algunas excepciones, la investigación brasileña aún no se encuentra suficientemente sintonizada con la variación en los resultados entre egresados, incluyendo los nuevos grupos de estudiantes. En un estudio reciente, buscamos llenar esta laguna investigando si las habilidades generales y específicas del campo de estudio influyen en la transición de los egresados hacia el empleo formal y si el origen familiar sigue siendo relevante. Esto resulta particularmente importante en el caso brasileño, dado que en un mercado laboral marcado por una fuerte y estratificada distinción entre los sectores formal e informal, ser contratado en el primero puede no representar los destinos ocupacionales más valorados, especialmente para aquellos campos relacionados con profesiones liberales (como medicina y derecho).

Retornos Relativos de la Educación entre los Egresados en un Sistema de Expansión Tardía

La investigación sobre los beneficios de la educación ha abordado no sólo el por qué un título universitario suele traducirse en mayores ingresos y mejores perspectivas laborales, sino también cómo varían estos beneficios en diferentes contextos sociales e institucionales. Ya se sabe que las habilidades específicas relacionadas con el campo de estudio, especialmente las técnicas, son fundamentales para conseguir

empleo en dicho ámbito, mientras que las habilidades generales permiten acceder a un abanico más amplio de oportunidades laborales. En otras palabras, existe evidencia que respalda la idea de que los estudiantes se benefician de habilidades que incrementan su productividad, traduciéndose en mayor capital humano, en un mercado laboral supuestamente sensible a criterios basados en el mérito.

No obstante, si bien es importante que los egresados adquieran competencias que los preparen para el mercado laboral, también está ampliamente documentado que diferentes grupos de estudiantes pueden beneficiarse de manera desigual de la educación superior. En primer lugar, persisten desigualdades significativas en términos de género, raza y clase social respecto al acceso a carreras con altos retornos y a instituciones selectivas. En Brasil, los grupos en situación de desventaja tienden a estar sobrerrepresentados en programas de educación a distancia, en carreras relacionadas con la docencia y el cuidado, y en instituciones privadas con fines de lucro. En segundo lugar, en campos como las humanidades y algunas ciencias sociales aplicadas, donde faltan indicadores claros de productividad, el mercado laboral suele penalizar a los estudiantes desfavorecidos según su origen familiar, dificultándoles el acceso a mejores empleos y oportunidades.

En un país caracterizado por altas desigualdades y con uno de los retornos más elevados a la educación universitaria, existe una necesidad urgente de garantizar la equidad tanto en el acceso y la culminación de la educación superior como en la transición al mercado laboral. Para apoyar la formulación de políticas públicas e institucionales, la investigación debe avanzar en al menos dos direcciones. Primero, hacia la comprensión del grado en que los programas y las instituciones contribuyen a la preparación de los egresados para el mercado laboral —una cuestión vinculada principalmente a la calidad—. Segundo, hacia la determinación de si las desigualdades entre egresados persisten o incluso aumentan conforme se expande el acceso a la educación superior —una preocupación relacionada con la equidad. La agenda de investigación que hemos venido desarrollando —de la cual nuestro estudio constituye una pequeña parte— busca contribuir a este debate.

Origen social, Habilidades y Empleo de los egresados en Brasil

Nuestro estudio examinó la relación entre el origen familiar y la probabilidad de que un egresado consiga empleo formal cuatro años después de haber finalizado su carrera. El hallazgo principal es que los egresados presentan puntos de entrada diferenciados al mercado laboral formal, según su campo de estudio y el tipo de institución de educación superior (IES) a la que asistieron. Los egresados con títulos en campos moderadamente específicos o menos ocupacionalmente definidos, como las ciencias sociales aplicadas o la educación, tienen una mayor probabilidad de acceder a empleo formal cuatro años después de completar su

educación superior. En contraste, los egresados de las áreas de estudio más prestigiosas, como medicina e ingeniería, así como aquellos con títulos de licenciatura aplicada, enfrentan menores perspectivas de empleo formal.

Posteriormente, exploramos cómo estos resultados podrían estar relacionados con el grado de apertura o cierre social dentro de las carreras de educación superior y con las dinámicas particulares del mercado laboral para trabajadores con formación universitaria en Brasil. Encontramos evidencia que sugiere que la comprensión convencional de la dicotomía formal vs. informal puede no ser aplicable a los estratos superiores de la fuerza laboral brasileña. Para quienes integran esta cohorte, el estatus de trabajador autónomo (como el “profesional liberal”) puede ser preferible, lo que justifica el uso de diversas estrategias para acceder a oportunidades de empleo prestigiosas y lucrativas tanto en la educación superior como en el mercado laboral. En otras palabras, los resultados señalan un fuerte proceso de selectividad en el acceso al empleo formal, con consecuencias para los niveles de desigualdad dentro de la población de egresados.

Consideraciones Finales

Nuestros resultados contribuyen a profundizar la comprensión de dos cuestiones fundamentales en la interrelación entre la educación superior y el mercado laboral: la complementariedad de los factores que explican esta relación y la variabilidad de dicha relación a lo largo de diferentes campos de estudio. Sostenemos que la interacción entre la educación superior y el mercado laboral opera de manera complementaria, y no en términos antagónicos. Al examinar cómo estas conexiones se manifiestan en diversas áreas de estudio y su vinculación con la desigualdad social, ofrecemos un análisis detallado de las posibilidades de mejora, especialmente mediante la atención a las diferencias en la calidad educativa. Además, presentamos evidencia que indica que ciertas políticas públicas pueden contribuir a mitigar las desigualdades en el acceso a la educación superior y a promover mejores oportunidades económicas para todos los sectores sociales.

La investigación sobre los retornos económicos de los egresados ofrece una visión no solo sobre la estructura de oportunidades para la movilidad o la reproducción social, sino también sobre la posición que la educación superior ocupa en la jerarquía de valores de la sociedad. Una medición adecuada de la apertura social debería centrarse en la igualdad de condiciones que permitan a los individuos desfavorecidos alcanzar los niveles más altos del sistema educativo y acceder a los empleos más prestigiosos y estables en el mercado laboral. Asimismo, esperamos que nuestro análisis resalte la relevancia práctica de las políticas de inclusión en la educación superior, considerando tanto la calidad de la educación que proveen como su impacto en la configuración de las trayectorias profesionales y sociales de los egresados.

André Vieira es profesor adjunto en la Universidad Federal Fluminense, Río de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: andrevieira@id.uff.br

Maria-Ligia de Oliveira Barbosa es profesora asociada en la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: mligiabarbosa@ufrrj.br

Los artículos de esta sección están basados en el libro recientemente publicado *Mass Higher Education and the Changing Labor Market for Graduates: Between Employability and Employment*, el cual puede encontrarse en: elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml

EDUCACIÓN SUPERIOR MASIVA Y EL MERCADO LABORAL

Educación Superior Libanesa y el Mercado Laboral: ¿Un Matrimonio o un Divorcio?

Leila Youssef

El Líbano enfrenta un estancamiento político, un descontento social y un colapso económico. Persiste una descoordinación entre las elecciones educativas y las necesidades del mercado laboral, lo que genera fuga de talentos y altas tasas de desempleo entre los egresados universitarios. En un mercado orientado principalmente a servicios, conformado por pequeñas y medianas empresas con escasas perspectivas de generación de empleo, y dada la insatisfacción de los empleadores respecto a las habilidades de los egresados universitarios, la situación para estos últimos es especialmente difícil. El presente artículo tiene como objetivo evaluar el vínculo entre la educación superior y el mercado laboral en un contexto de inestabilidad política y económica.

La teoría del capital humano define la intersección entre la educación superior y el mercado laboral bajo el supuesto de que ésta permite que los egresados puedan acceder a mejores oportunidades de empleo y salarios más altos. Esta teoría, desarrollada y comprobada en economías avanzadas, enfatiza la importancia de las políticas gubernamentales para mejorar el desempeño económico y reducir el desempleo. En economías de pequeño tamaño que carecen de políticas gubernamentales eficientes pero poseen un sistema de educación superior tan extenso como el de economías desarrolladas, las premisas de la teoría del capital humano resultan cuestionables. El aumento de la demanda en economías en desarrollo, junto con las incapacidades financieras del gobierno, ha conducido a la masificación de la educación superior. Persisten las desigualdades, trasladándose la responsabilidad educativa a los estudiantes: aquellos provenientes de clases sociales bajas y con menores oportunidades eligen instituciones de educación superior (IES) de menor calidad, lo que pone en riesgo sus perspectivas de empleo. La evidencia empírica demuestra la insatisfacción de los empleadores respecto a las habilidades de los egresados, particularmente de aquellos provenientes de IES menos prestigiosas. El período y la velocidad de integración al mercado laboral dependen no solo de la educación, sino también de la reputación de la institución, el campo de estudio, el capital social, el género, el estatus social de los padres, entre otros factores.

El Contexto Libanés: entre el Desempleo y la Fuga de Talentos

Líbano, un país del Medio Oriente caracterizado por su diversidad socioeconómica, religiosa y demográfica, presenta un panorama diferenciado en su sistema de educación superior. Este sistema se divide entre instituciones públicas y privadas, siendo el sector privado el de mayor participación, compitiendo con una única universidad pública: la Universidad Libanesa (UL). La expansión masiva tuvo lugar durante la década de 1990, antes de la creación del ministerio correspondiente en 1993, impulsada por una ambición política de absorber la creciente demanda, que desestimó las necesidades del mercado laboral. Todas las universidades comparten un criterio común de admisión, los Exámenes del Bachillerato Libanés. La Universidad Libanesa y las instituciones de élite también aplican exámenes académicos. Para las facultades que no exigen pruebas de ingreso, la selección se realiza después del primer año. El sector masivo, donde la admisión depende de exámenes de idioma, presenta una mayor "corporativización". Las tasas de admisión aumentaron con el tiempo favoreciendo al sector privado masivo, con 70,722 estudiantes en el año académico 2021–2022 (un 5 % más que el año anterior), en comparación con 60,705 y 43,834 estudiantes en la UL y en el sector privado de élite, respectivamente, con disminuciones de 11.1 % y 6.06 %. Tras el año académico 2019–2020, marcado por la pandemia de COVID-19, las tasas de admisión disminuyeron 12.67 % en 2020–2021 y posteriormente un 11.1 % en 2021–2022, debido a desafíos financieros y logísticos. Las universidades de élite, que cobran las matrículas más altas, experimentaron una caída en sus tasas de

admisión frente al sector masivo y la UL, que ofrecen tarifas más accesibles.

Los estudiantes prefieren programas tradicionales y facultades de acceso abierto, demostrando con sus elecciones recurrentes a lo largo de los años el efecto de la teoría de la saturación. Las facultades de literatura y humanidades, que suelen adoptar una estrategia de acceso abierto, concentraron en los últimos ocho años una de las mayores proporciones estudiantiles, representando el 26 % y el 14 % de los estudiantes en la UL y el sector privado, respectivamente, en el curso 2020–2021. Las facultades de administración de empresas e ingeniería presentan criterios opuestos en distintos sectores del sistema de educación superior. Mientras la UL y los proveedores de élite aplican exámenes académicos, el sector masivo es más flexible, sin examen académico para administración de empresas y con un examen normativo para ingeniería. Ambos sectores experimentaron incrementos en las tasas de admisión en 2020–2021, con un 30 % en el sector privado y un 22 % en la UL. La tasa de admisión más baja correspondió a las facultades orientadas a servicios, a pesar de que Líbano es un mercado orientado a servicios, con disminuciones de 0.5 % y 1.6 % en la UL y el sector privado, respectivamente.

Atrapado en una baja productividad, el mercado laboral ofrece empleos no competitivos con limitada capacidad de desarrollo. Cerca del 90 % de las empresas libanesas son pequeñas o medianas. El sector público no contribuye a la creación de empleo debido a restricciones presupuestarias y a una administración sobredimensionada, donde la contratación se rige por el nepotismo y la corrupción. El impacto de múltiples crisis (la pandemia de COVID-19, la crisis económica y la explosión en Beirut en 2020) no ha mejorado las perspectivas para los egresados universitarios. Las secuelas de la explosión han exacerbado una situación ya caracterizada por profundas tensiones políticas y una crisis económica en intensificación. La explosión no solo destruyó el área portuaria, causando un impacto económico negativo mayor, entre otras desafortunadas circunstancias humanas y sociales, sino que fue mal gestionada debido a la incapacidad de los distintos sectores políticos para conformar un gobierno coherente. La moneda nacional sufrió una devaluación catastrófica: la libra libanesa perdió más del 90 % de su valor frente al dólar estadounidense. Esto provocó una hiperinflación con un aumento de los precios de alimentos superior al 500 % y una tasa de pobreza en rápido crecimiento, que afecta actualmente a cerca del 85 % de la población. El desempleo total alcanzó el 29.6 % en 2022, con aproximadamente un cuarto de los adultos mayores de 25 años desempleados. Todos los sectores económicos se vieron afectados por despidos y reducciones salariales. Se perdieron alrededor de 350,000 empleos entre octubre de 2019 y junio de 2020, y la mayoría de los afectados poseían títulos universitarios. No solo aumentó el desempleo, sino también la fuga de cerebros, dado que los graduados calificados no estaban dispuestos a aceptar los salarios ofrecidos. Según un estudio reciente, el salario mensual promedio para egresados universitarios es de 753 dólares estadounidenses, en comparación con 600 dólares para quienes tienen educación primaria. En resumen, la

inversión en educación superior, con matrículas anuales que oscilan entre 3,200 y 27,000 dólares, no resulta rentable.

Un poco más del 56 % de la población activa posee cualificaciones que no corresponden a los requisitos laborales. Solo tres instituciones de educación superior están formando egresados empleables. Los estudios empíricos evidencian la insatisfacción de los empleadores con las habilidades de los egresados, incluyendo competencias laborales, conductuales y sociales. Los empleadores responsabilizan a las instituciones de educación superior y se concentran en reclutar de las IES de élite, al considerar que el sector masivo no provee las habilidades necesarias. A pesar de esta brecha en el reclutamiento, los estudiantes continúan eligiendo las IES del sector masivo debido a restricciones financieras y la creencia de que la educación privada puede proporcionar cierto apalancamiento social. Los empleadores, insatisfechos con las competencias de los graduados y la escasez de candidatos calificados debido a la fuga de cerebros, continúan ofreciendo salarios discutibles, ya que la mayoría de las empresas no pueden retornar a los niveles salariales previos a la crisis. Solo unas pocas compañías, principalmente multinacionales o con operaciones internacionales, han logrado mantener el ritmo de la crisis y dolarizar los salarios.

Implicaciones

Líbano está intentando, sin éxito, hacer frente a las consecuencias de un fracaso sistémico en la gobernanza y la falta de responsabilidad de sus líderes. Como resultado de una compleja interacción entre estancamiento político, descontento social y colapso económico, los ciudadanos libaneses se encuentran en un estado de desesperanza e incertidumbre respecto a su futuro. Esta situación conduce a una emigración masiva en busca de mejores oportunidades. La fuga de cerebros no solo está impulsada por factores macroeconómicos, sino también por elementos microeconómicos relacionados con la interacción entre el mercado laboral y la educación superior.

La mayoría de los estudiantes optan por el sector privado masivo con la esperanza de mejorar sus perspectivas laborales; sin embargo, los empleadores cuestionan la calidad de sus competencias, en línea con las tendencias internacionales. No obstante, no puede responsabilizarse únicamente a las instituciones de educación superior. El aumento de la fuga de cerebros constituye un indicador implícito de competencia, dado que la mayoría de los graduados aseguran oportunidades de empleo en el extranjero. La mayoría de los empleadores no ofrece esquemas de remuneración atractivos, y resulta cuestionable que el rango salarial sea similar para graduados universitarios y de educación primaria.

La colaboración entre universidades y empresas es más necesaria que nunca. Se invita a la Oficina Nacional de Empleo, responsable de la política laboral, a desempeñar un rol más activo mediante la evaluación de las necesidades del mercado laboral. Para contener las elevadas tasas de desempleo derivadas de varias crisis, se recomienda la implementación de acciones a corto plazo, tales como programas activos de mercado laboral

orientados a la actualización de las habilidades de los graduados mediante capacitación.

Leila Youssef es investigadora asociada en el centro de investigación CRED, ESA Business School, Líbano. Correo electrónico: Youssef.l@esa.edu.lb

Los artículos de esta sección están basados en el libro recientemente publicado *Mass Higher Education and the Changing Labor Market for Graduates: Between Employability and Employment*, el cual puede encontrarse en: elgaronline.com/edcollbook/book/9781035307159/9781035307159.xml

NUEVAS ESTRUCTURAS Y AGENDAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Educación Transnacional Redefinida

Stephen Wilkins y Jeroen Huisman

Dado que las definiciones existentes de la educación transnacional (TNE, por sus siglas en inglés) especifican que una institución o programa educativo debe cruzar fronteras nacionales, algunos proveedores comúnmente percibidos como operando en el ámbito de la TNE quedan excluidos. Las universidades con marca país (CBUs, por sus siglas en inglés) no cruzan fronteras, pero toman prestados o transfieren elementos del sistema de educación superior de su país afiliado, incluyendo la cultura y los valores de ese país. Proponemos una definición más amplia e inclusiva de la TNE que abarque formas más diversas de proveedores.

La mayoría de las definiciones existentes de educación transnacional (ET) implican que las instituciones y/o programas de educación superior cruzan fronteras nacionales. Por ejemplo, UNESCO y el Consejo de Europa definen la TNE como “todo tipo de programas de estudio de educación superior, o conjuntos de cursos de estudio, o servicios educativos en los cuales los estudiantes se encuentran en un país diferente al del lugar donde está radicada la institución que otorga el título.” Se ha aceptado universalmente que la ET incluye la educación a distancia y virtual, los programas con franquicia o aquellos ofrecidos en asociación con otra institución, los programas conjuntos o de doble titulación, y los campus internacionales.

Universidades de “Marca País”

Las universidades de “Marca País” (CBUs, por sus siglas en inglés) constituyen una forma común de institución de educación superior, especialmente en Asia y Medio Oriente. Los nombres de las CBU incluyen un país, como la Universidad Americana de Beirut y la Universidad Vietnamita-Alemana. En estos ejemplos, los países afiliados (extranjeros) son Estados Unidos y Alemania, mientras que los campus de las instituciones se encuentran en Líbano y Vietnam, respectivamente. A nivel mundial, se estima que existen más de 120 CBU, y al menos 80 de estas instituciones están asociadas con Estados Unidos. Las CBU también están vinculadas a una variedad de otros países, entre ellos Canadá, China, Japón, Rusia y el Reino Unido (conocidas como universidades británicas).

Las CBU suelen establecerse como instituciones privadas e independientes que reciben apoyo académico y organizacional de una o más universidades u organizaciones extranjeras. Los programas de las CBU pueden estar acreditados en el país anfitrión y/o en el país afiliado. Estas instituciones son de propiedad local, típicamente del gobierno, de un individuo

adinerado o de una organización del país anfitrión. Las CBU pueden contribuir a aumentar la capacidad de educación superior y mejorar la calidad educativa en los países anfitriones, y pueden operar con fines de lucro o sin fines de lucro.

Las instituciones socias extranjeras de las CBU pueden asumir diversas responsabilidades, que incluyen el desarrollo de los planes de estudio y la asistencia en la adquisición de recursos y la selección del personal académico, así como la garantía de calidad. Sin embargo, la responsabilidad última sobre las decisiones estratégicas, financieras y operativas generalmente recae en los fundadores. Frecuentemente, las alianzas y el apoyo tienden a debilitarse con el tiempo. Algunas CBU pueden recibir un amplio apoyo extranjero, mientras que otras operan de manera independiente con un apoyo extranjero mínimo.

La Necesidad de Redefinir la Educación Transnacional (ET)

La mayoría de las investigaciones existentes sobre las universidades con marca país (CBUs) se han centrado en instituciones afiliadas a Estados Unidos. Los autores a veces afirman o insinúan que estas instituciones operan en el campo de la educación transnacional (TNE, por sus siglas en inglés), a pesar de que las CBU no encajan dentro de las definiciones existentes de TNE. Estas definiciones especifican que una institución o programa educativo debe haber cruzado fronteras nacionales, pero en el caso de las CBU, esto no ocurre. Aunque las CBU no cruzan fronteras nacionales, sí adoptan o transfieren elementos del sistema de educación superior del país afiliado. Por lo tanto, si bien una institución y sus programas no han cruzado fronteras nacionales, otros aspectos pueden haberlo hecho, tales como modelos curriculares, pedagogía, personal académico, estudiantes, así como culturas y valores nacionales.

Dado que las CBU adoptan aspectos del sistema de educación superior y la cultura nacional del país afiliado, la experiencia educativa global de los estudiantes en campus internacionales y en CBU puede ser bastante similar. En consecuencia, estudiantes, padres y empleadores en los países anfitriones pueden no distinguir entre las CBU y los campus internacionales; a sus ojos, ambas son instituciones “extranjeras” que ofrecen una educación extranjera.

Si los actores clave consideran a las CBU como instituciones de educación transnacional, sugerimos que es lógico revisar la definición de “educación transnacional” para crear una definición más amplia e inclusiva que abarque formas más diversas de proveedores. El punto clave que planteamos es que enfocarse exclusivamente en programas o instituciones que cruzan fronteras limita una comprensión adecuada de la educación transnacional.

Una Definición Revisada de la Educación Transnacional

En vista de la discusión anterior, proponemos la siguiente definición: “La educación transnacional es una forma de educación que toma prestados o transfiere elementos del sistema de educación superior de un país, así como la cultura y los valores de dicho país, a otro país.”

Tipos de Proveedores de Educación Transnacional Incluidos en la Nueva Definición

Campus internacional (International Branch Campus, IBC): un campus que es propiedad, al menos en parte, de una institución de educación superior extranjera específica.

Campus franquiciado internacional (International Franchise Campus, IFC): un campus que opera bajo el nombre de una institución de educación superior extranjera, pero en el cual la institución extranjera no tiene propiedad.

Centro de estudios internacional: un pequeño IBC o IFC, o un campus que atiende principalmente a estudiantes de intercambio o de estudios en el extranjero.

Proveedor franquiciado: un colegio o instituto privado que ofrece programas de universidades extranjeras.

Universidad con marca país (Country-Branded University, CBU): una institución privada, de propiedad local, que incluye en su nombre un país extranjero y que toma prestados o transfiere elementos del sistema de educación superior del país afiliado, así como su cultura y valores.

Universidad con respaldo extranjero: una CBU que recibe financiamiento y/o apoyo significativo de socios extranjeros.

Universidad afiliada a un país: una CBU que opera sin respaldo o patrocinio extranjero sustancial.

Universidad conjunta internacional (o empresa conjunta): una institución cofundada por instituciones de educación superior, organizaciones o gobiernos tanto del país local como del extranjero. Estas instituciones también se denominan universidades binacionales.

Universidad regional: una institución de educación superior fundada, financiada y gobernada por un grupo de países de la misma región.

Universidad sino-extranjera (Sino-Foreign University, SFU): una forma de educación cooperativa sino-extranjera que da lugar a la creación de una institución con estatus de entidad legal independiente. Los investigadores suelen considerar a las SFU como IBCs.

Instituto sino-extranjero (Sino-Foreign Institute, SFI): una forma de educación cooperativa sino-extranjera que típicamente se especializa en una o varias disciplinas y que está alojada dentro de una universidad china.

El profesor Stephen Wilkins es docente en el International Centre for Higher Education Management (ICHEM), Universidad de Bath, Reino Unido. Correo electrónico: sjkw20@bath.ac.uk

Jeroen Huisman es profesor de educación superior en el Centre for Higher Education Governance Ghent (CHEGG), Universidad de Gante, Bélgica. Correo electrónico: Jeroen.Huisman@UGent.be

Este artículo está basado en una ponencia presentada en la Conferencia Internacional de SRHE 2024, celebrada en Nottingham, Reino Unido, del 4 al 6 de diciembre de 2024.

NUEVAS ESTRUCTURAS Y AGENDAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Universidades Binacionales: Plataformas para el Desarrollo Académico y Económico Transfronterizo

Jason E. Lane y Jessica Schueller

Las Universidades Binacionales son una forma de educación transnacional establecida mediante acuerdos bilaterales entre gobiernos, que combinan los sistemas educativos de dos países. A diferencia de las sucursales internacionales de universidades, estas son instituciones completamente nuevas concebidas para fomentar la colaboración transfronteriza, la innovación académica, la investigación y el desarrollo económico. A pesar de los desafíos en materia de gobernanza y financiamiento, las universidades binacionales representan un modelo prometedor para promover la cooperación internacional y abordar problemáticas globales mediante esfuerzos colaborativos.

Las universidades binacionales (UB) están emergiendo como una nueva forma de colaboración académica, económica y política transfronteriza. Sin embargo, estas instituciones han recibido muy poca atención en la literatura especializada. A diferencia de las sucursales internacionales de universidades (International Branch Campuses, IBC), que extienden instituciones ya existentes a nuevas ubicaciones, las UB son universidades completamente nuevas creadas a partir de acuerdos bilaterales entre gobiernos que buscan fusionar culturas académicas. Asimismo, funcionan como fuente de innovación económica y de desarrollo del capital humano en los países asociados.

¿Qué Define a una Universidad Binacional?

Las universidades binacionales (UB) suelen ser instituciones nuevas creadas mediante la colaboración política entre dos países. Aunque aún no existe una definición universalmente aceptada, en general se entiende que las UB son instituciones que otorgan títulos académicos, formadas a través de acuerdos formales entre dos naciones y que reflejan los sistemas educativos de ambos países. Las UB se distinguen por su bilateralismo gubernamental, ya que tanto los gobiernos del país de origen como del país anfitrión suelen estar profundamente involucrados en la creación, diseño y gestión de la institución.

Alemania es líder en el establecimiento de UB, con al menos diez instituciones de este tipo en todo el mundo, normalmente apoyadas por consorcios de universidades alemanas. Estas universidades suelen surgir de negociaciones políticas centradas en la cooperación mutua, como es el caso de la Universidad Alemana en El Cairo (GUC) y el Instituto Germano-Mongol de Recursos y Tecnología. Sin embargo, otros países, especialmente Japón, han adoptado enfoques similares para desarrollar universidades binacionales. Egipto y Vietnam

albergan al menos dos UB cada uno, mientras que Turquía cuenta con tres: la Universidad de Ciencia y Tecnología Turco-Japonesa, la Universidad Turco-Alemana y la Universidad Turco-Francesa Galatasaray.

El enfoque de Alemania respecto a las Universidades Binacionales

Los esfuerzos de Alemania en el establecimiento de universidades binacionales (UB) están respaldados por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), en consonancia con los valores fundamentales de la Estrategia 2025 del país, que incluyen la promoción de la libertad académica y la contribución a la resolución de problemas globales mediante la cooperación transfronteriza.

Un ejemplo clave es la Universidad Turco-Alemana (TGU), establecida en 2013. Aunque se trata de una universidad estatal turca, la TGU imparte la mayoría de sus cursos en alemán y cuenta con el apoyo del DAAD y del Consejo de Educación Superior de Turquía (YÖK). Otra UB destacada es la Universidad Alemana en El Cairo, fundada en 2002, que ofrece programas de titulación dual acreditados tanto en Egipto como en Alemania. Esta institución se centra en disciplinas como la ingeniería y los negocios, con el objetivo de preparar a sus egresados para carreras globales y fortalecer los vínculos entre ambos países.

La Universidad Germano-Vietnamita (VGU), fundada en 2008, opera conforme a la legislación vietnamita, pero se rige por estándares académicos alemanes. Ofrece programas en ingeniería, ciencias naturales y economía, y es fruto de una colaboración entre el gobierno vietnamita, el estado alemán de Hessen y un consorcio de universidades alemanas. La VGU apoya los esfuerzos de modernización de Vietnam mediante una educación de alta calidad alineada con las prioridades del desarrollo económico y del capital humano.

El modelo alemán de UB promueve asociaciones académicas transfronterizas orientadas a compartir conocimiento, fomentar el intercambio cultural y contribuir al desarrollo económico.

Contribuciones de las Universidades Binacionales

Las universidades binacionales (UB) desempeñan roles transformadores en cuatro áreas clave: la innovación académica, la colaboración en investigación, la promoción de la ciudadanía global y el fortalecimiento de las relaciones económicas y diplomáticas bilaterales.

Innovación académica y desarrollo curricular.

Las UB fusionan filosofías educativas y planes de estudio de los países socios, impulsando así la innovación académica. Por ejemplo, un estudio reciente reveló que el estudiantado de la Universidad Turco-Alemana (TGU) se beneficia de las tradiciones académicas turcas y alemanas, lo que les otorga una ventaja en el mercado laboral local. Asimismo, las UB ofrecen programas de titulación dual que cumplen con los requisitos de acreditación de ambos países, proporcionando cualificaciones reconocidas internacionalmente.

Colaboración en investigación transfronteriza.

La investigación suele ocupar un lugar central en muchas UB, brindando oportunidades para proyectos colaborativos que abordan desafíos globales. Las UB tienen el potencial de aprovechar tanto los fondos como los recursos intelectuales de ambos países socios, lo que facilita investigaciones de gran escala e impacto que difícilmente podría emprender una sola nación.

Sin embargo, la profundidad y el enfoque de las actividades de investigación varían considerablemente entre UB. Mientras algunas se centran en proyectos de tesis estudiantiles, otras aseguran financiamiento externo para la investigación. Por ejemplo, el Ministerio Alemán de Educación e Investigación y el Centro Aeroespacial Alemán financiaron un proyecto en la Universidad Alemana en El Cairo orientado al desarrollo de un sistema eléctrico residencial sostenible para África.

Promoción de la ciudadanía global y la competencia intercultural.

Las UB promueven la ciudadanía global al sumergir a su estudiantado en entornos binacionales que fortalecen sus competencias interculturales. Los cuerpos estudiantiles diversos y los programas de intercambio que ofrecen estas instituciones preparan a los egresados para desempeñarse en corporaciones multinacionales, organizaciones internacionales y entidades gubernamentales. Universidades como la VGU y la GUC fomentan la excelencia académica y la comprensión intercultural, ayudando al estudiantado a desarrollar adaptabilidad y habilidades de resolución de problemas en contextos diversos.

Preparación para el trabajo e impacto económico.

Las UB otorgan títulos reconocidos en los países socios y alineados con estándares industriales internacionales. Egresados de UB como TGU y VGU suelen obtener empleo en ambos países, beneficiándose de sólidas conexiones con la industria. Además, estas instituciones contribuyen al desarrollo económico local mediante la promoción de la

innovación, el emprendimiento y el aprendizaje basado en el trabajo.

Por ejemplo, Mercedes-Benz emplea a unas 800 personas en Vietnam, incluyendo egresados de la VGU, y varias empresas alemanas otorgan becas a estudiantes de dicha universidad como parte de sus estrategias de reclutamiento. La Universidad Alemana en El Cairo ha establecido iniciativas como su *Industry Park* para fortalecer la colaboración entre investigadores y socios industriales. Estas acciones apoyan a la economía local al cerrar la brecha entre la academia y la industria, facilitando el desarrollo conjunto en áreas como marketing, recursos humanos y gestión organizacional.

Fortalecimiento de las relaciones diplomáticas y culturales.

Las UB también desempeñan un papel fundamental en el fomento de los lazos diplomáticos y culturales entre los países socios. Al promover la colaboración entre gobiernos, instituciones educativas e industrias, las UB se constituyen en símbolos de asociación internacional. Contribuyen a relaciones diplomáticas sostenidas en el tiempo, reduciendo barreras culturales y promoviendo el entendimiento mutuo. Un ejemplo de ello son los esfuerzos continuos de la VGU por profundizar la relación entre Alemania y Vietnam, como lo demuestra la visita del embajador alemán a Vietnam en 2024, que fomentó el intercambio cultural y destacó el rol de la universidad como puente entre ambas naciones.

Los entornos multiculturales que crean las UB permiten que el estudiantado se relacione con diversas perspectivas, preparándolos para convertirse en ciudadanos globales capaces de desenvolverse en escenarios internacionales y de contribuir a la paz y cooperación global.

Mitigación de Riesgos y Abordaje de Desafíos

Si bien las universidades binacionales (UB) ofrecen oportunidades únicas de colaboración internacional e intercambio educativo, también enfrentan diversos desafíos y riesgos potenciales. Uno de los principales retos consiste en armonizar las distintas culturas académicas, normativas y estándares de aseguramiento de la calidad entre los países participantes. Esta situación puede generar complejidades administrativas y posibles conflictos en las estructuras de gobernanza. Las barreras idiomáticas también pueden dificultar la comunicación, la gestión institucional y la docencia.

El financiamiento representa otro desafío importante, dado que estas instituciones suelen depender del apoyo de ambos países socios, el cual puede estar sujeto a variaciones políticas y económicas. Asimismo, existe el riesgo de una distribución desigual de recursos y responsabilidades entre los países involucrados.

Las UB también pueden enfrentarse a dificultades para mantener la integridad académica y evitar influencias extranjeras indebidas, especialmente en áreas de investigación sensibles. Las tensiones políticas entre los países socios podrían poner en riesgo la estabilidad institucional y el funcionamiento de la universidad.

Por último, existe el riesgo de baja matrícula o retención si la institución no logra comunicar de manera efectiva su propuesta de valor diferencial o si el estudiantado experimenta dificultades para adaptarse al entorno académico bilingüe.

El Futuro de las Universidades Binacionales

A medida que la educación superior continúa evolucionando, las universidades binacionales (UB) representan un modelo prometedor de colaboración transfronteriza, al combinar gobernanza académica, innovación en investigación e intercambio intercultural. No obstante, su éxito dependerá de la capacidad para gestionar estructuras de gobernanza complejas, asegurar financiamiento sostenible y mitigar

riesgos geopolíticos. Con una gestión cuidadosa y un sólido respaldo de los países socios, las UB pueden impulsar la producción global de conocimiento y el desarrollo del capital humano en el siglo XXI.

Las universidades binacionales constituyen una estrategia clave en el ámbito de la educación superior internacional, promoviendo la innovación académica, el desarrollo económico y el fortalecimiento de los vínculos diplomáticos. A medida que los países reconocen cada vez más el valor de la educación como herramienta para fomentar la cooperación internacional, es probable que las UB continúen expandiéndose, desempeñando un papel crucial en la respuesta a los desafíos globales.

Jason E. Lane es profesor de educación superior e internacional en la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign; asesor principal del presidente del Sistema de la Universidad de Illinois para Iniciativas Estratégicas; y codirector del Equipo de Investigación sobre Educación Transfronteriza (GBERT), Albany, Nueva York, Estados Unidos.

Correo electrónico: jlane99@illinois.edu

Jessica Schueller es asociada de investigación en el Equipo de Investigación sobre Educación Transfronteriza (GBERT) y consultora especializada en educación superior internacional, servicios de carrera y educación superior transnacional.

Correo electrónico: schuellerjess@gmail.com

NUEVAS ESTRUCTURAS Y AGENDAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Reconocimiento de las Microcredenciales en la Educación Superior: Desafíos y Oportunidades

Hakan Ergin

Se espera que la educación superior prepare a los estudiantes con competencias relevantes para el mercado laboral. En respuesta a esta expectativa, los responsables de políticas han comenzado a integrar microcredenciales (MINORS) en los programas de titulación. Las microcredenciales otorgan créditos académicos, lo que las distingue de los cursos breves tradicionales. Por ello, resulta fundamental centrarse en microcredenciales ofrecidas por proveedores confiables, garantizando tanto la calidad como la portabilidad. Su uso ampliado permitirá, sin duda, que los estudiantes adquieran de manera flexible habilidades de su interés mientras cursan una carrera universitaria.

La adquisición de competencias se ha convertido en el eje central de las expectativas de diversos actores hacia la educación superior. Uno de los principales motivos que impulsan a los estudiantes a cursar estudios universitarios es la obtención de habilidades, como lo subraya el *Informe sobre el Estado de la Educación Superior 2024* de la Fundación Lumina y Gallup. Asimismo, un número creciente de empresas enfrenta dificultades para contratar personal calificado, y los empleadores mantienen altas expectativas respecto de que las universidades formen graduados con las competencias necesarias para incorporarse al mercado laboral, según revela el *Eurobarómetro 2023*. En respuesta a esta creciente atención al desarrollo de habilidades en el ámbito universitario, las microcredenciales han cobrado relevancia por su enfoque en competencias prácticas.

La Comisión Europea define una microcredencial como una “prueba de los resultados de aprendizaje que una persona ha adquirido tras una experiencia de aprendizaje breve”. Como bien sabemos, los cursos cortos que otorgan certificados no son una novedad. Por esta razón, el informe de la UNESCO titulado *Hacia una definición común de las microcredenciales* enfatiza que un curso breve debe ser impartido por un proveedor “confiable”, cumplir con estándares pertinentes de aseguramiento de la calidad y ser “portable” entre instituciones para ser clasificado como una “microcredencial”. En el contexto de la educación superior, existen tanto desafíos como oportunidades para reforzar estas tres características distintivas.

Proveedores Confiables: Navegando un Panorama Diverso

A diferencia de los cursos breves tradicionales, las microcredenciales son transferibles, es decir, pueden utilizarse para obtener exenciones de asignaturas con contenido similar en programas de pregrado o posgrado. Además, son acumulables, lo que implica que una combinación de microcredenciales puede conducir a la obtención de un título formal, como una maestría. Tanto la transferibilidad como la acumulabilidad de una microcredencial dependen en gran medida del nivel de confianza que los actores relevantes depositen en su proveedor.

Los proveedores de microcredenciales son sumamente diversos e incluyen empresas, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y universidades. Quienes buscan adquirir competencias mediante microcredenciales suelen estar dispuestos a pagar por ello, lo cual atrae a proveedores con fines de lucro. Actualmente, el mercado de las microcredenciales está dominado por actores privados que buscan generar ingresos. Estas instituciones pueden carecer de requisitos de ingreso, ofrecer cursos en línea cuando deberían ser presenciales, aumentar al máximo la cantidad de estudiantes por curso y/o reducir la duración de la formación. Todo esto genera dudas respecto de la calidad de tales ofertas, y como consecuencia, las universidades pueden mostrarse reticentes a reconocer microcredenciales emitidas por estos proveedores.

En un mercado donde la confianza en los proveedores de microcredenciales es un tema crítico, las universidades figuran entre los actores más confiables. Dado que ya poseen la autoridad para otorgar títulos académicos, otros proveedores

suelen asociarse con ellas para beneficiarse de su legitimidad y experiencia. Por ejemplo, FutureLearn, una reconocida plataforma de microcredenciales, colabora con universidades para ofrecer sus programas. Algunas instituciones, como la Universidad Clarkson en Nueva York, incluso han publicado páginas informativas dirigidas a socios corporativos para el desarrollo conjunto de microcredenciales.

Actores supranacionales también están trabajando para clarificar qué se entiende por proveedor confiable. El proyecto *Microcredentials Linked to the Bologna Key Commitments (MICROBOL)*, impulsado por la Comisión Europea, detectó esta necesidad y concluyó que “un registro de proveedores confiables” podría constituir una solución efectiva. Una lista de proveedores acreditados por agencias de aseguramiento de la calidad podría ayudar tanto a los estudiantes a elegir con mayor confianza, como a las universidades a decidir qué microcredenciales aceptar.

Aseguramiento de la Calidad: Hacia la Consolidación de Estándares Consistentes

Muchos cursos breves, incluidos aquellos impartidos por universidades, carecen de estándares de calidad consistentes. Existe una variabilidad considerable en cuanto a los requisitos de ingreso, la carga total de trabajo, los métodos de evaluación, los procesos de verificación de identidad y los datos incluidos en los certificados, incluso para cursos sobre el mismo tema, dependiendo del proveedor. Sin embargo, las microcredenciales —aunque constituyen una modalidad de curso breve— se distinguen de estos al otorgar créditos académicos a sus titulares. Por esta razón, se espera que cuenten con mecanismos de aseguramiento de la calidad que garanticen la equivalencia confiable de los créditos para efectos de transferencia entre instituciones.

Diversos actores, en distintos niveles, han desarrollado estrategias para definir estándares de calidad aplicables a las microcredenciales que ofrecen. Un conjunto de plataformas de aprendizaje, entre ellas el Consorcio Europeo de MOOC (*European MOOC Consortium*), que agrupa a FutureLearn (Reino Unido), FUN (Francia), MiriadaX (España e Iberoamérica), EduOpen (Italia), OpenupEd y la Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia (EADTU), elaboró el *Marco Común de Microcredenciales (Common Microcredential Framework, CMF)*. De acuerdo con este marco, una microcredencial debe tener una carga total de trabajo de entre 100 y 150 horas, corresponder a los niveles 6 o 7 del *Marco Europeo de Cualificaciones* o del marco nacional correspondiente, cumplir con los criterios del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), incluir una evaluación sumativa, emplear un método confiable de verificación de identidad durante dicha evaluación y emitir una certificación detallada de los resultados de aprendizaje.

Algunas universidades han establecido directrices institucionales específicas para garantizar la calidad de las microcredenciales que otorgan. Por ejemplo, la Open University del Reino Unido ha declarado que sus microcredenciales deben ajustarse a los

estándares de aseguramiento de la calidad aplicables a todos sus programas con créditos académicos, y estar alineadas con la versión más reciente del CMF. Incluso en el caso de microcredenciales ofrecidas en colaboración entre una universidad y otro proveedor, la institución de educación superior sigue siendo responsable del aseguramiento de la calidad, tal como lo subraya el proyecto MICROBOL. Por lo tanto, la experiencia de las universidades en esta materia resulta fundamental.

Portabilidad: Superando los Desafíos del Reconocimiento

Una microcredencial certifica que su titular ha adquirido una habilidad específica. Este valor, aunque autónomo, puede traducirse en créditos académicos cuando se transfiere a una universidad. No obstante, la portabilidad de las microcredenciales enfrenta múltiples desafíos, como la ausencia de una certificación estandarizada a nivel internacional, la falta de sistemas digitales confiables para su almacenamiento, la necesidad de confiar en el proveedor y la existencia de mecanismos robustos de aseguramiento de la calidad. Para reducir estos obstáculos, diversos actores han implementado recientemente una serie de medidas.

El informe del proyecto MICROBOL concluyó que un certificado de microcredencial debe incluir la identificación del estudiante, información sobre el proveedor, detalles del sistema de evaluación, referencias al aseguramiento de la calidad y el nivel correspondiente dentro del marco de cualificaciones. Por su parte, la Organización Neerlandesa para la Internacionalización en la Educación (NUFFIC) desarrolló un “modelo de semáforo” para evaluar la transferibilidad de una microcredencial. Según este modelo, la decisión sobre el reconocimiento debe basarse en siete criterios: calidad del curso, verificación del certificado, nivel del curso, resultados de aprendizaje, carga de trabajo, métodos de evaluación de los aprendizajes e identificación del participante. Cada uno de estos criterios se califica asignando un color: rojo, amarillo, verde o verde oscuro. El color rojo indica la ausencia de indicadores, mientras que el verde oscuro representa la presencia de indicadores sólidos o indiscutibles. La decisión global se fundamenta en la cantidad de indicadores clasificados como verdes o verde oscuro.

El almacenamiento digital de microcredenciales también simplifica el proceso de reconocimiento. La Comisión Europea ha introducido recientemente la *Digital Credentials Infrastructure* a través del portal Europass, permitiendo que universidades y empleadores accedan a las credenciales obtenidas por los individuos y verifiquen sus habilidades cuando sea necesario. Este sistema mejora la portabilidad de las credenciales entre países y reduce la carga administrativa asociada a su validación.

Hacia una Educación Superior más Flexible mediante Microcredenciales

Es evidente que los responsables de políticas públicas, han adoptado medidas para responder a las demandas de

estudiantes y empleadores en torno a la adquisición de habilidades mediante microcredenciales. No obstante, es fundamental reconocer que los avances en inteligencia artificial, automatización y digitalización exigen que las personas actualicen constantemente sus competencias. Asimismo, el *Future of Jobs Report 2023* del Foro Económico Mundial proyecta que el 44 % de los trabajadores experimentará disrupciones en sus habilidades en los próximos cinco años, lo que indica que muchas personas necesitarán procesos de reconversión profesional (*reskilling*).

En un mercado laboral caracterizado por cambios acelerados, un mayor número de universidades debería integrar una gama más amplia de microcredenciales dentro de los planes de estudio de sus programas. De este modo, se ofrecerían trayectorias formativas más flexibles que permitirían a los estudiantes adquirir habilidades adicionales mientras avanzan en la obtención de sus títulos de grado o posgrado.

Hakan Ergin es profesor adjunto de estudios de educación superior en la Universidad de Boğaziçi, Estambul, Turquía.
Correo electrónico: hakan.ergin1@bogazici.edu.tr.

NUEVAS ESTRUCTURAS Y AGENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Es el Título de Pregrado Obtenido en Cuatro Años una Panacea Universal?

Malish C.M

Las instituciones de educación superior en India tradicionalmente ofrecen títulos de pregrado de tres años, con excepción de las carreras profesionales como ingeniería y medicina, y programas de maestría de dos años. A partir de la Política Nacional de Educación (NEP) 2020, que promovió el modelo de artes liberales en los estudios de pregrado, los programas de cuatro años se han implementado rápidamente en India. Según la Comisión de Subvenciones Universitarias (UGC, por sus siglas en inglés), el principal organismo regulador, cerca de 200 universidades ya han introducido programas de licenciatura de cuatro años. Este artículo examina el impulso político hacia los títulos de cuatro años, analiza los supuestos y las justificaciones detrás de dicha elección política y las implicancias más amplias de estas reformas en el panorama de la educación superior india.

Las universidades indias han seguido durante mucho tiempo los modelos europeos de educación superior; sin embargo, actualmente existe un nuevo modelo que impulsa la reforma en todo el país: el modelo norteamericano de educación en artes liberales. Este modelo busca proporcionar tanto amplitud como profundidad en el conocimiento al exponer a los estudiantes a diversas disciplinas, lo que les permite desarrollar pensamiento crítico y actitudes liberales. Además, en Norteamérica, el grado de pregrado tiene una duración de cuatro años. Si bien en Estados Unidos se ha observado una disminución en la matrícula de programas de cuatro años en los últimos años, en Europa (al menos en su parte norte) se está produciendo un resurgimiento de las instituciones de educación superior de artes liberales, fenómeno que comienza a manifestarse también en la educación superior india.

Programa de Pregrado de Cuatro Años en India

La idea recibió atención pública por primera vez en India en 2013, cuando la Universidad de Delhi, una universidad central financiada íntegramente por el Ministerio de Educación, introdujo el programa de pregrado de cuatro años (FYUP, por sus siglas en inglés). El FYUP ofrecía múltiples opciones de ingreso y egreso, con certificaciones intermedias como certificados, diplomas y títulos, y permitía a los estudiantes elegir asignaturas principales y secundarias. La reforma fue acusada de ser una forma de “americanización” de la educación superior y fue fuertemente rechazada por los

sindicatos de estudiantes y docentes. Las protestas estudiantiles y la oposición del profesorado captaron una atención mediática significativa y provocaron repercusiones políticas. Siguiendo las directrices de la UGC, el FYUP fue revertido en 2014.

La cuestión resurgió con la publicación del Proyecto de Política Nacional de Educación (DNEP, por sus siglas en inglés) en 2019, que proponía la implementación de programas de grado de cuatro años. Curiosamente, el comité que preparó el DNEP fue designado por el mismo gobierno que había eliminado el FYUP de la Universidad de Delhi. El DNEP enfatizó la necesidad crítica de reorientar la educación de pregrado conforme al modelo de artes liberales. La introducción de los títulos de bachelor en artes liberales o educación liberal de cuatro años se esperaba que ofreciera una exposición a un espectro más amplio de disciplinas y competencias que una especialización estrecha, una reorientación considerada esencial para los futuros trabajadores en un mercado laboral en transformación. No obstante, la implementación de dicho esquema quedó completamente a cargo de cada institución individual.

Educación Holística y Multidisciplinaria como Nueva Manifestación

Nacional de Educación (NEP) publicada en 2020 introdujo la idea de “educación holística y multidisciplinaria” en reemplazo del concepto de artes liberales. Aunque el fundamento conceptual de la “educación holística” sigue siendo difícil de precisar, la NEP sostiene que la “educación holística y

multidisciplinaria” se basa en la tradición del antiguo sistema educativo indio, que en su momento fomentaba el “conocimiento de muchas artes”. El nuevo Marco Curricular y de Créditos para Programas de Pregrado, lanzado en 2022, es central en las reformas centradas en el estudiante impulsadas por la UGC tras la NEP 2020.

La mayor flexibilidad y multidisciplinaria son las características principales del nuevo esquema. Los estudiantes pueden retirarse con un certificado tras un año, un diploma luego de dos años, un título después de tres años y un grado de investigación tras cuatro años. Para ser elegibles a alguna de estas certificaciones, los estudiantes deben cursar asignaturas adicionales basadas en habilidades para obtener créditos extra durante el primer y segundo año. En este sentido, el Banco Académico de Créditos (una base de datos que registra todos los créditos obtenidos por cada estudiante a lo largo de su trayectoria educativa) fue integrado al nuevo sistema. Este banco permite a los estudiantes acumular créditos al completar cursos ofrecidos por otros proveedores, incluyendo Study Webs of Active Learning for Young Aspiring Minds, una plataforma MOOC propiedad del Ministerio de Educación.

Factores Impulsores e Implicaciones

Muchos consideran que el programa de grado de cuatro años facilitaría la movilidad estudiantil y fortalecería los esfuerzos de internacionalización. El mayor respaldo a esta iniciativa se basa en la suposición de que el cambio respondería a las exigencias cambiantes del mercado laboral. El rol activo de liderazgo de la UGC explica en parte la rápida implementación del programa de cuatro años. Resulta interesante que Kerala, un estado provincial que en su momento se opuso vehementemente a la NEP, sea uno de los primeros en implementar este esquema.

Dado que el sector privado representa más del 64 % de la matrícula en las universidades, un año adicional de estudio podría constituir una fuente de ingresos para estas instituciones. No sorprende, entonces, que el sector privado no se oponga de ningún modo al cambio.

Sin embargo, en un sistema caracterizado por divisiones verticales y horizontales en términos de calidad y prestigio, el esquema podría agravar aún más las desigualdades. Según una crítica, la flexibilidad y la variedad de opciones que el esquema promueve podrían conducir a la adquisición de un “título dentro de otro título”, lo que resultaría en una devaluación de los credenciales. La noción de flexibilidad también recarga sobre los estudiantes la responsabilidad por los pobres resultados laborales, lo que tiene serias implicancias, dado que muchos de los nuevos ingresantes provendrán de grupos socioeconómicos desfavorecidos y serán la primera generación en acceder a la educación superior.

La calidad en términos de resultados de empleo está determinada por factores internos y externos. Los factores

internos incluyen la calidad de los graduados, los docentes, y la infraestructura y equipamiento para la enseñanza y el aprendizaje. Los factores externos comprenden la salud general de la economía y las dinámicas del mercado laboral. Es necesario aprender más de los sistemas nacionales que mantienen el esquema de grado de tres años.

Por último, pero no menos importante, en general las instituciones indias carecen de la infraestructura adecuada y de docentes calificados para orientar las actividades de investigación estudiantil en el cuarto año del programa. Ninguna de las 100 mejores universidades, dentro de un total de 45,000 evaluadas en el Marco Nacional de Clasificación Institucional (NIRF), cuenta con docentes con el potencial de investigación suficiente. Las vacantes docentes generalizadas y la excesiva dependencia de profesores contratados agravan el problema. Además, una gran proporción de instituciones pequeñas enfrenta graves desafíos para ofrecer opciones educativas adecuadas. Este escenario podría obligar a los estudiantes a optar por cursos en línea, limitando la demanda de contratación de profesores en universidades con déficit de personal.

Conclusión

El énfasis en la necesidad crítica de una expansión cuantitativa distingue a la NEP 2020 de políticas nacionales anteriores en materia educativa. La interrogante radica en hasta qué punto dichas reformas podrán abordar los problemas fundamentales de equidad, calidad y pertinencia en el contexto del desarrollo de la educación superior tanto a nivel local como global.

Muchas de las reformas propuestas en la política han sido objeto de debate durante largo tiempo, aunque aún no existe un consenso general sobre el diagnóstico y la solución adecuada. Sin embargo, el programa de grado de cuatro años es relativamente nuevo para la comunidad educativa y de políticas en India. La introducción de este programa responde más a una oferta impulsada por los proveedores que a una demanda genuina del mercado. Asimismo, evidencia cómo los problemas de política pública se producen discursivamente y moldean las discusiones relacionadas con la implementación de una determinada solución política.

Parece existir una creencia generalizada de que el grado de cuatro años es una panacea para todos los problemas que enfrenta el sector de la educación superior. Por supuesto, el aprendizaje basado en la indagación y la educación amplia son esenciales para las generaciones presentes y futuras. Las artes liberales, como enfoque pedagógico, tienen mucho que ofrecer. No obstante, modificar la duración del programa de estudios no es una condición necesaria para incorporar el modelo de artes liberales. Lo imperativo es comenzar por abordar los problemas fundamentales, en lugar de seguir un “modelo de bote de basura” en la toma de decisiones, que consiste en buscar problemas para ajustar a soluciones preexistentes.

Malish C.M. es profesor adjunto en el Centro Ashank Desai de Estudios de Políticas del Instituto Indio de Tecnología de Bombay (IIT Bombay), Mumbai, India. Correo electrónico: malishcm@iitb.ac.in.

NUEVAS ESTRUCTURAS Y AGENDAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Lecciones desde Chile y México

Alejandra Gaitan Barrera y Govand Khalid Azeez

La inteligencia artificial está transformando la educación superior en América Latina, con Chile y México a la vanguardia en el diseño e implementación de esta tecnología. Este artículo analiza iniciativas pioneras de inteligencia artificial en dos universidades: la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Sus experiencias ofrecen valiosas perspectivas y marcos de referencia para la integración de la inteligencia artificial en la educación superior en el Sur Global y en economías emergentes.

La inteligencia artificial (IA) está impulsando una transformación profunda en toda América Latina, con Chile y México emergiendo como pioneros clave en la integración de esta tecnología. Según el Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial 2024, publicado por el Centro Nacional de Inteligencia Artificial de Chile y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Chile lidera la región, mientras que México ocupa el sexto lugar en implementación de IA.

A nivel de educación terciaria, este cambio tecnológico presenta oportunidades sin precedentes para abordar desafíos sociopolíticos y desigualdades económicas de larga data mediante la ampliación del acceso educativo. Esto resulta particularmente crucial para Chile y México, donde la tasa de población en edad laboral (25–64 años) con educación terciaria completa es baja: 25 % en Chile y 21 % en México. Si bien las generaciones más jóvenes muestran tasas en mejora (33 % y 28 % respectivamente en el grupo etario de 25 a 34 años), ambos países aún enfrentan brechas educativas sustanciales y déficit de habilidades en la fuerza laboral, a pesar de los mejores resultados generacionales.

No obstante, estas oportunidades se desarrollan en un contexto de significativos desafíos estructurales. Con una inversión en investigación y desarrollo que apenas alcanza el 0,3 % del PIB en ambos países —muy por debajo del promedio de la OCDE, que es del 2,7 %—, las universidades de Chile y México enfrentan deficiencias históricas y estructurales considerables. Estos desafíos resultan particularmente preocupantes ante la aceleración de la Cuarta Revolución Industrial (4RI), la cual trae consigo una transformación tecnológica sin precedentes a través de la IA, la computación en la nube, la robótica y la interconectividad digital. Entre las limitaciones se encuentran la

insuficiente inversión crónica en infraestructura de investigación, la falta de agendas nacionales consolidadas para la IA y la planificación de la fuerza laboral futura, el ensanchamiento de las brechas con economías industrializadas ante el ritmo acelerado del cambio socio tecnológico global, y déficits significativos de habilidades para afrontar este cambio de paradigma.

A pesar de estas limitaciones estructurales e institucionales, universidades públicas y privadas en Chile y México han puesto en marcha iniciativas ambiciosas para cerrar la brecha tecnológica y digital en preparación para la 4RI. Su objetivo ha sido acelerar la innovación mediante la IA, priorizando sistemáticamente la tecnología en la pedagogía y la investigación, fomentando alianzas estratégicas con líderes industriales, desarrollando capacidades internas para enfrentar los retos tecnológicos emergentes, capacitando a sus equipos para la transformación digital y actualizando sus planes de estudio para alinearlos con las competencias requeridas en la 4RI. Dos instituciones líderes ejemplifican estos enfoques: la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), una universidad privada, y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, también conocido como Tecnológico de Monterrey o Tec de Monterrey, una institución privada en México.

Iniciativas Recientes con Uso de IA y sus Resultados

La Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) lanzó su iniciativa emblemática en inteligencia artificial, ConectIA, en mayo de 2024, con el objetivo de lograr una integración integral de la IA en toda la universidad para 2026, mediante una alianza estratégica con Microsoft. Esta iniciativa emplea algoritmos avanzados de aprendizaje automático para implementar un sistema proactivo de monitoreo estudiantil 360 grados, que identifica sistemáticamente factores de riesgo académico y

permite intervenciones dirigidas a través de servicios personalizados de apoyo. Paralelamente, la PUC estableció AcademiaIA, una plataforma innovadora de aprendizaje y desarrollo diseñada para fortalecer la alfabetización digital y desarrollar capacidades en IA en toda su plantilla. La plataforma ya ha producido resultados significativos, incluyendo el desarrollo de 190 cursos especializados y módulos educativos, junto con microcredenciales en IA que dotan al personal de una comprensión integral de los fundamentos de la IA, sus aplicaciones en operaciones comerciales, las implicancias éticas y los marcos de gobernanza. Para asegurar una colaboración sostenida, esta iniciativa se caracteriza por una sólida corresponsabilidad interinstitucional entre facultades, bibliotecas, vicerrectorías y diversas divisiones universitarias.

El Plan Estratégico de la PUC (2020-2025) integra la transformación digital con el impacto social como un medio para avanzar en las dimensiones sociales locales dentro de la Cuarta Revolución Industrial (4RI). A través del Centro Nacional de Inteligencia Artificial de Chile, la PUC ha puesto en marcha una colaboración innovadora con las comunidades indígenas Mapuche y Rapa Nui para co-desarrollar modelos de lenguaje extenso (LLMs) que permitan revitalizar la historia, las lenguas y los conocimientos indígenas. Esta iniciativa, lanzada en agosto de 2024, aún no ha presentado resultados concluyentes, pero evidencia el objetivo de la universidad de adoptar la IA para empoderar a la sociedad y amplificar las voces indígenas y de grupos vulnerables. Incluye el apoyo a la autodeterminación indígena mediante la preservación lingüística y la difusión de sistemas de conocimiento. Esta colaboración representa un cambio paradigmático significativo en la forma en que las instituciones académicas pueden aprovechar la IA para la preservación cultural y la justicia social. Al priorizar las perspectivas indígenas y sus sistemas de conocimiento en el desarrollo de IA, esta iniciativa impulsa la innovación tecnológica y establece nuevos marcos para el despliegue ético y comunitario de la IA en América Latina. Este énfasis en el co-desarrollo con comunidades indígenas sienta un precedente para futuras iniciativas tecnológicas que buscan cerrar brechas digitales respetando y promoviendo la soberanía cultural.

El Tecnológico de Monterrey, la institución mejor posicionada de América Latina en el QS World Rankings 2025, está rediseñando más de 44 programas de grado universitarios para integrar la IA antes de 2026. La implementación de IA incluye su incorporación en módulos relacionados con estrategias pedagógicas e innovación, contenido de aprendizaje, experiencias digitales y evaluación y retroalimentación. Estas iniciativas tecnológicas y pedagógicas forman parte de una estrategia más amplia que abarca cinco prioridades institucionales: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollar una fuerza laboral y personal graduado con competencias en IA, aumentar la investigación y desarrollo en IA, promover el uso ético de la IA y optimizar las operaciones mediante soluciones basadas en IA. Con 31 campus distribuidos en 25 ciudades mexicanas, la escala de la agenda de IA del Tec de Monterrey es inigualable en México.

Como parte de esta estrategia tecnológica, el Tec de Monterrey se convirtió en 2023 en la primera universidad de América Latina

en desarrollar y desplegar su propio modelo de IA generativa, TECgpt, acompañado por su asistente TECbot, gracias a avanzadas capacidades internas de ingeniería y manejo de datos, asociaciones estratégicas y el uso de fuentes confiables de datos de la PUC. Este sistema experimental y personalizado sirve a personal, docentes y estudiantes, funcionando como fuente única de información para todas las consultas, representando el resultado más tangible de la ambiciosa hoja de ruta de transformación digital del Tec de Monterrey. Su implementación tiene el potencial de reducir la carga laboral del personal académico al automatizar consultas rutinarias y repetitivas, liberando tiempo para que los docentes se enfoquen en la enseñanza y la innovación.

Otra iniciativa destacada es el Futures Design Lab, un centro interdisciplinario que aprovecha la IA y la innovación tecnológica para abordar desafíos sociales complejos. Uno de sus proyectos se enfoca en la grave crisis hídrica de México, facilitando el co-diseño de soluciones con agencias gubernamentales y socios industriales. El proyecto integra análisis avanzados de IA con aprendizaje experiencial a través de avatares generados por IA, permitiendo a los estudiantes simular escenarios reales y desarrollar soluciones prácticas. Esto demuestra cómo las universidades pueden mejorar el aprendizaje estudiantil mientras abordan problemas nacionales urgentes, estableciendo un modelo replicable de colaboración universidad-industria-gobierno para resolver desafíos críticos en infraestructura.

El Camino por Delante

Las iniciativas de inteligencia artificial en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y el Tecnológico de Monterrey ilustran enfoques divergentes pero complementarios para la integración tecnológica en la educación superior latinoamericana. A pesar de contar con limitaciones históricas y estructurales comparables — como la baja inversión en investigación y desarrollo (0,3 % del PIB) y la baja tasa de educación terciaria —, estas instituciones han desarrollado rutas distintas para la implementación de la IA. Las fortalezas de la PUC radican en su modelo de corresponsabilidad interinstitucional, que integra las iniciativas de IA en diversas áreas, al tiempo que aprovecha la tecnología para la preservación del conocimiento indígena y el empoderamiento comunitario. Por su parte, el Tecnológico de Monterrey destaca por su liderazgo en innovación, mediante el desarrollo interno de soluciones pioneras como TECgpt y TECbot, así como por su excelencia en la construcción de infraestructura tecnológica integral y en el fomento de alianzas estratégicas orientadas a resultados con el sector industrial.

A pesar de los primeros resultados exitosos, persisten limitaciones históricas y socioeconómicas significativas para la integración tecnológica y de IA en América Latina, al igual que en el resto del Sur Global. La integración exitosa y con impacto de la IA requiere un enfoque matizado que vaya más allá de las soluciones tecnológicas, abarcando un compromiso político concreto, apoyo económico y social, y una priorización por parte del Estado, la sociedad civil y el mercado. En particular, en el ámbito de la educación superior, esto implica fortalecer las capacidades sociotecnológicas institucionales, contextualizar la

innovación en IA dentro de las realidades históricas y socioculturales específicas, y desarrollar alianzas multisectoriales que aprovechen las habilidades nacionales y la fuerza laboral, a la vez que atiendan las prioridades de desarrollo regional. A medida que se acelera la adopción de IA en la región, estas iniciativas tempranas ofrecen marcos valiosos para otras

instituciones del Sur Global que enfrentan desafíos estructurales similares y buscan avanzar en la transformación digital dentro del contexto de la Cuarta Revolución Industrial.

Las opiniones expresadas en este artículo son exclusivamente de los autores y no representan la postura de la universidad ni de ninguna institución con la que estén asociados.

Alejandra Gaitán Barrera es gerente principal de estrategia y transformación en la Universidad Macquarie, Sídney, Australia. Correo electrónico: alejandra.gaitanbarrera@mq.edu.au.

Govand Khalid Azeez es economista político y filósofo, actualmente profesor en la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Macquarie, Sídney, Australia. Correo electrónico: govand.azeez@mq.edu.au

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA EN LA ECONOMÍA GLOBAL DEL CONOCIMIENTO

Premios Nobel 2024: El Dominio del Mundo Angloparlante y los Ganadores Masculinos

Philip G. Altbach y Tessa DeLaquil

Los premios Nobel de 2024 reflejan varias tendencias. Este año, más que en ocasiones anteriores, las principales universidades del mundo anglófono dominaron los galardones, y todos los premiados fueron hombres. La inteligencia artificial fue reconocida en dos de los premios, al igual que la desigualdad económica (por segunda vez en dos años). Una empresa del sector privado contó con ganadores conjuntos, lo que quizás refleja una nueva tendencia.

Los premios Nobel de ciencias de 2024 (en física, química, fisiología y medicina, y economía) han sido otorgados a 10 científicos y académicos provenientes de solo tres países: Estados Unidos, Reino Unido y Turquía. Las afiliaciones actuales de los galardonados, ya sea en la academia o en la industria, se limitan también a una lista similar de tres países: Estados Unidos, Canadá y Reino Unido. Dado que los premios Nobel representan el reconocimiento más prestigioso a nivel mundial en logros científicos, ofrecen lecciones importantes para las universidades en todo el mundo.

Este año, destacamos algunos “puntos clave”: la importancia sostenida de la investigación básica; la presencia notable de la ola de la inteligencia artificial (IA) en los premios Nobel, junto con otras controversias; la completa dominación masculina en los galardones de 2024; y el monopolio ejercido por las principales universidades de Estados Unidos y Reino Unido, además de, en esta ocasión, la afiliación de algunos ganadores a destacadas empresas del sector privado.

El Valor de la Investigación Básica para la Sociedad Humana

Como se ha señalado en ediciones previas de nuestro análisis anual de los premios Nobel (2021, 2022, 2023), lo que realmente destaca en la concesión de estos galardones es el reconocimiento a la gran contribución de la trayectoria vital de científicos dedicados a la investigación básica. En un momento en que el apoyo —tanto financiero como estructural— a la investigación básica, tanto en ciencias como en artes, está bajo amenaza, los premios Nobel centran su atención en la ciencia fundamental como una inversión clave para el futuro de la sociedad humana.

Controversias en los Premios Nobel de este Año

En consonancia con el momento cultural más amplio, las autoridades del Nobel parecen haber decidido que la verdadera ganadora este año es la inteligencia artificial (IA), al otorgar el premio por la aplicación directa de modelos de IA para predecir estructuras proteicas, así como por investigaciones en la construcción de las bases estructurales del aprendizaje automático. Sin embargo, algunos han cuestionado la ética de conceder un premio de química a un modelo de IA entrenado con años de investigación de numerosos otros científicos.

Las cuestiones de desigualdad vuelven a estar en el centro del premio de economía, que este año aborda el papel de las instituciones en el desarrollo económico. (El Nobel de 2023 también se enfocó en la desigualdad, en ese caso, en los resultados laborales para las mujeres). Cabe destacar que las reacciones al premio de economía de este año incluyen críticas académicas al trabajo galardonado, que evidencian un sesgo occidental al legitimar instituciones efectivas y carecer de un análisis normativo sobre los costos de la brutalidad inherente al colonialismo.

Dominación Masculina

Todos los premios de ciencias de este año fueron otorgados a hombres. Esto no resulta sorprendente, ya que los análisis de los premios han evidenciado una significativa subrepresentación de género y etnia en los Nobel —aunque ha habido una ligera mejora, con 15 premios otorgados a mujeres en física, química y fisiología desde el año 2000, frente a solo 11 entre 1900 y 2000. Sin embargo, el premio de fisiología y medicina de este año generó controversia, dado que la autora principal del artículo citado por el comité Nobel era la esposa de uno de los galardonados (como lo destacó la cuenta oficial Nobel X en Twitter). Esto evidencia desafíos estructurales relacionados con

los estatutos y el proceso de nominación del premio Nobel, que puede ser compartido por hasta tres personas, además de la compleja y a menudo disputada asignación de autoría en los artículos, sumado al ya señalado desequilibrio de género en los comités de selección de la Academia Sueca de Ciencias.

Continuidad de la Dominación Occidental: ¿Quiénes son los Ganadores de Este Año?

Más allá de ser algo propio de algunos años recientes, las principales universidades del mundo anglosajón dominan los premios Nobel. Todos los galardonados de 2024 obtuvieron sus doctorados en universidades estadounidenses o británicas de alto prestigio —siete en Estados Unidos y tres en el Reino Unido. Excepto uno (procedente de Turquía), todos los Nobel nacieron en Estados Unidos o Reino Unido. Sus carreras han sido considerablemente más anglocéntricas que las de otras cohortes de galardonados. Solo unos pocos han trabajado fuera del mundo anglosajón, con estancias breves en Dinamarca, Francia y Rusia. De manera poco común para los Nobel, dos de ellos están afiliados a Google DeepMind en el Reino Unido, aunque este aumento en las afiliaciones a tiempo completo o parcial en el sector privado por parte de los ganadores subraya las posibles consecuencias de la limitada financiación para la investigación básica de largo plazo dentro del mundo académico.

Fortalezas y Debilidades Estructurales

Como hemos señalado nosotros y otros, la continua dominancia del mundo anglosajón en los premios Nobel es probable que se mantenga, y poco ha cambiado al respecto. El reducido grupo de universidades intensivas en investigación de primer nivel se encuentra mayoritariamente en países de habla inglesa o en Europa Occidental. Solo 20 de las 100 mejores universidades en el actual Ranking Académico de Universidades del Mundo de Shanghái (ARWU) están en Asia, y apenas ocho dentro de las 50 primeras. ¿Por qué es improbable que esto cambie? Estas instituciones de élite logran atraer al mejor talento a nivel global gracias a una combinación de salarios competitivos, colegas brillantes, laboratorios bien establecidos, acceso razonable a financiamiento de investigación otorgado mediante concursos, sólidas tradiciones de libertad académica y autonomía institucional. Además, suele ser una ventaja que muchas de ellas operen en inglés, el idioma global de la ciencia.

No obstante, es más probable que ocurran cambios de otra índole. Los ataques actuales contra las universidades en diversos países por parte de partidos políticos o gobiernos populistas podrían, con el tiempo, debilitar el sistema académico y reducir

el apoyo financiero, como ya está ocurriendo en algunos países. Asimismo, el compromiso con la investigación básica “productora de Nobel” requiere una dedicación a la ciencia que suele ser antagónica para los populismos. La aparición del sector privado entre los ganadores de este año podría anticipar desarrollos futuros, aunque un compromiso sostenido a largo plazo con la ciencia básica parece improbable.

¿Internacionalización de los Premios Nobel?

Se ha hablado mucho sobre el auge de la ciencia en China y en otras partes de Asia. China ha invertido miles de millones en mejorar sus universidades de primer nivel y cuenta con programas impresionantes para atraer y apoyar a destacados científicos extranjeros, especialmente de la diáspora china. Esta inversión ha dado frutos: desde 2022, China encabeza el índice Nature Index de las investigaciones más citadas en ciencias naturales y salud. Otros países, como Japón y Corea del Sur, también han realizado inversiones masivas en investigación y recientemente figuran entre los 10 primeros en el Nature Index. Sin embargo, en lo que respecta al reconocimiento de investigaciones básicas que merecen el Nobel, China aún no ha tenido éxito, lo cual podría reflejar el aumento del “retraso Nobel” entre la realización de la investigación y la concesión del premio, un lapso que se ha incrementado de 14 años entre 1901 y 1910 a 29 años entre 2011 y 2019. Además, algunos analistas señalan que la organización y politización de las universidades y la ciencia en China podrían obstaculizar la producción de investigaciones de “calidad Nobel”. Por lo tanto, aunque los científicos chinos pueden estar generando investigaciones con calidad digna de un Nobel, es posible que no sean reconocidas durante varios años más.

Una Mirada tras Bambalinas al Imperio Nobel y la Ciencia Global

No sorprende que exista una pequeña industria dedicada a la “observación de los Nobel” y toda una disciplina, la cienciometría, dado que la ciencia y su evaluación se han vuelto cada vez más importantes para la sociedad. En un contexto en el que el tiempo, los fondos y los espacios académicos dedicados a la ciencia básica se vuelven cada vez más disputados —aunque siguen siendo críticos para asegurar el futuro de la humanidad—, los premios Nobel nos invitan universalmente a reflexionar sobre en qué queremos invertir como sociedad humana. Por ello, comprender la naturaleza misma de estos premios, cómo se otorgan y los sistemas científicos cada vez más complejos de los que emergen resulta de gran importancia.

Philip G. Altbach es profesor emérito y miembro distinguido del Centro de Educación Superior Internacional en Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: altbach@bc.edu

Tessa DeLaquil es investigadora postdoctoral en la Escuela de Educación del University College Dublin, Irlanda. Correo electrónico: tessa.delaquil@ucd.ie

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA EN LA ECONOMÍA GLOBAL DEL CONOCIMIENTO

Diplomacia Científica en Casa: Cómo las Universidades Podrían Desempeñar un Papel Clave en la Estrategia Nacional de Seguridad de Alemania

Joost Kleuters

Los desafíos geopolíticos obligan a Alemania a diferenciarse y a hacer que la internacionalización de la educación superior y la investigación sea más instrumental para sus intereses y valores directos. Un nuevo enfoque en la diplomacia científica no solo continuaría enfatizando el valor de la colaboración internacional, sino que también promovería la libertad académica y contribuiría al fortalecimiento de la sociedad democrática y diversa de Alemania. Las universidades alemanas deberían desempeñar un papel clave en este esfuerzo.

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la política exterior alemana ha buscado promover sus intereses a través de la colaboración internacional, la asistencia oficial para el desarrollo y la promoción de la democracia. Alemania también se ha propuesto establecerse internacionalmente como un socio confiable y pacífico. La educación superior y la investigación encajan bien en esta estrategia, por lo que las universidades públicas alemanas, que constituyen casi la totalidad del sistema de educación superior del país, fueron explícitamente responsables de contribuir a estos objetivos en el extranjero, así como de fomentar la educación cívica (o *politische Bildung*) en el ámbito nacional. Durante la Guerra Fría, la colaboración académica ayudó a tender puentes entre Alemania Oriental y Occidental y a promover la distensión. Tras la reunificación alemana en 1990, la educación superior jugó un papel importante para tranquilizar a los países vecinos y socios internacionales, así como para aumentar el alcance global de Alemania. La prominencia de los académicos en la política exterior alemana se refleja en el trabajo del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), que es la mayor organización de apoyo para el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores a nivel mundial. En 2023, el DAAD contó con un presupuesto operativo de 839,3 millones de euros, aproximadamente el 25 % proveniente del Ministerio Federal de Relaciones Exteriores, otro 25 % del Ministerio Federal de Educación e Investigación, el 7 % del Ministerio Federal para la Cooperación Económica y el Desarrollo, y un 40 % de la Unión Europea.

Un buen ejemplo de la continuidad alemana en la colaboración académica internacional es un programa del DAAD para apoyar la cooperación con países de Medio Oriente, el sudeste y Asia

Central llamado "Alianzas Orientales" (*Ostpartnerschaften*). Este programa ha estado operativo desde principios de la década de 1970 y su descripción aún hace referencia explícita a su papel en la *Ostpolitik* de Brandt, es decir, el objetivo de crear vínculos con Alemania Oriental y otros países detrás del Telón de Acero e iniciar una fase de distensión durante la Guerra Fría. El enfoque del programa en términos de financiamiento e instituciones receptoras ha cambiado con el tiempo, pero su propósito se ha mantenido. Esto es cierto incluso después de la invasión rusa a gran escala en Ucrania en 2022, que llevó a la congelación inmediata de los fondos destinados a instituciones rusas a través de cualquier programa del DAAD. Paradójicamente, al darse cuenta de que la colaboración no puede mantenerse de manera incondicional, la guerra en Ucrania también puso un nuevo énfasis en la importancia que la internacionalización de la educación superior y la investigación pueden tener para la política exterior, aun cuando esto implique un enfoque más diferenciado. Como dijo un diplomático alemán, "sin colaboración alguna con instituciones académicas rusas no habría habido nada que congelar." Nadie esperaba que la retirada de la colaboración académica disuadiera a Putin, pero tales actividades clarificaron cuáles son los intereses y valores que Alemania continúa representando, a la vez que ofrecen una recompensa a una política rusa alternativa (o a posibles responsables de políticas rusas alternativas) mediante una posible reinstalación futura. En este sentido, es significativo que, mientras tanto, aún se ofrecen becas personales a estudiantes y científicos rusos individuales que desean venir a Alemania. Esto puede parecer un enfoque de bajo impacto o de "poder blando" para algunos. Sin embargo, dada la larga experiencia en la construcción y mantenimiento de redes académicas y vínculos personales, los alemanes han aprendido a valorar una diplomacia

que va más allá de los asuntos interestatales cotidianos tradicionales e invertir en relaciones a largo plazo.

Una Cuestión de Seguridad Nacional

En junio de 2023, el gobierno alemán publicó una Estrategia de Seguridad Nacional orientada a establecer un enfoque integral, “integrando acciones en todos los ámbitos políticos” e incluyendo al sector privado y a organizaciones de la sociedad civil, así como a universidades e instituciones de investigación. En ella se hace un llamado explícito a la diplomacia científica como una vía para servir a los intereses y valores alemanes. El término “diplomacia científica” ha ganado considerable tracción en las últimas décadas, a medida que ha crecido la conciencia sobre la necesidad de proporcionar una respuesta colaborativa a los desafíos globales de nuestro tiempo, junto con el reconocimiento del impacto de la ciencia y la tecnología en la política internacional. Sin embargo, lo que ha cambiado con las recientes preocupaciones geopolíticas en el mundo occidental es que la diplomacia científica se ha orientado más hacia los intereses nacionales de los estados individuales y se ha convertido en parte de la política exterior nacional. En Alemania, existe la sensación de haber sido ingenuos respecto a países como China, Rusia y otros estados autocráticos. Un representante del DAAD resumió el estado de ánimo general con la expresión “se acabó el tiempo de juego”, pero también señaló la necesidad de un compromiso académico continuo que tradicionalmente ha servido muy bien a los intereses alemanes.

La Estrategia de Seguridad Nacional subraya que “los conflictos geopolíticos en el horizonte no solo se desarrollarán entre países, sino cada vez más a nivel social”, y llama a fortalecer la “resistencia interna para defender la sociedad democrática y diversa de Alemania.” Entonces, ¿qué significa esto para las instituciones individuales de educación superior e investigación en Alemania, dada su misión más amplia? Hasta ahora, el enfoque ha estado mayormente en las restricciones y menos en un compromiso proactivo. Las autoridades alemanas han invertido fuertemente en un aumento de la evaluación de riesgos en cuanto a la protección del conocimiento científico, la prevención de la exportación de bienes y conocimientos de doble uso, entre otros. Las universidades alemanas también han estado debatiendo los límites de sus redes de colaboración internacional, basándose en consideraciones políticas y morales, no solo recientemente como resultado de protestas en los campus por la guerra Israel–Hamás, sino también de manera más general (por ejemplo, respecto a la represión china en regiones como Xinjiang, o la preocupación por el creciente número de países con leyes anti-LGBTQ+ en África y otros lugares).

Diplomacia Científica en Casa

Lo que hasta ahora se ha pasado por alto son las posibilidades que las universidades alemanas tienen en sus propios campus y dentro de sus propios centros de investigación. Alemania es un país cada vez más popular para estudiantes internacionales que buscan obtener un título, dado que las universidades públicas no cobran matrículas a estudiantes internacionales (fuera de la

Unión Europea) y han incrementado continuamente la oferta de cursos en inglés tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Más de 367,000 estudiantes internacionales en programas de intercambio asistieron a universidades alemanas en el semestre de otoño 2022–2023, un nuevo récord, lo que posiciona al país entre los tres principales destinos a nivel mundial. La popularidad de Alemania también sigue en aumento entre investigadores internacionales. Actualmente, hay 70,000 académicos internacionales trabajando en instituciones alemanas de educación superior e investigación, ubicando a Alemania junto con el Reino Unido como la localización más importante para académicos y científicos internacionales fuera de Estados Unidos.

A lo largo de los años, estudiantes y personal internacionales han transformado lenta pero seguramente la reputación de la academia alemana dentro de las comunidades internacionales, de maneras que podrían utilizarse tanto como un activo para fortalecer la resiliencia interna de la sociedad, como para ofrecer mayor margen de maniobra en la política exterior que el gobierno busca. Las estructuras organizativas democráticas, la libertad académica, el respeto mutuo y un intercambio abierto, justo y basado en hechos son los pilares sobre los cuales descansan las comunidades académicas alemanas. Estos pilares deben ser protegidos y fortalecidos mediante programas y actividades curriculares y extracurriculares recién desarrollados. Educar a estudiantes y personal (internacionales) sobre el valor de estos pilares —y apoyarlos para que contribuyan activamente a ellos— es fundamental. Al hacerlo, estudiantes y académicos pueden convertirse en embajadores de sus comunidades y ofrecer relaciones personales a sus pares en otras partes del mundo. Este tipo de enfoque requiere más que el fortalecimiento de la inclusión y diversidad a través de cursos de idiomas y servicios de apoyo. Necesita de la educación cívica, o *politische Bildung*, por la cual Alemania tiene una fuerte reputación. En un enfoque moderno y más internacional, podríamos empezar a entender esta importante contribución como “diplomacia científica en casa.”

Lo que se ha pasado por alto hasta ahora son las posibilidades que tienen las universidades alemanas en sus propios campus y centros de investigación. Alemania es un país cada vez más popular entre los estudiantes internacionales que buscan obtener un título, ya que las universidades públicas no cobran matrícula a los estudiantes internacionales (no pertenecientes a la Unión Europea) y han ampliado continuamente la oferta de cursos en inglés tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Más de 367.000 estudiantes de intercambio internacional asistieron a universidades alemanas en el semestre de otoño 2022–2023 —un nuevo récord—, lo que convierte al país en uno de los tres destinos principales a nivel mundial. La popularidad de Alemania también sigue creciendo entre los investigadores internacionales. Actualmente hay 70.000 académicos internacionales trabajando en instituciones alemanas de educación superior e investigación, lo que coloca a Alemania junto al Reino Unido como los destinos más importantes para académicos y científicos internacionales fuera de Estados Unidos.

Joost Kleuters es director del Centro de Internacionalización e Idiomas en la Universidad de Ciencias Aplicadas Rhine-Waal, Kleve, Alemania.

El Dr. Kleuters fue miembro del Grupo de Trabajo de Diplomacia Científica de la Unión Europea “Fortalecimiento de Capacidades para la Diplomacia Científica Europea”. Correo electrónico: joost.kleuters@hochschule-rhein-waal.de

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA EN LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO GLOBAL

China Cambia de Marcha en Nuevo Esfuerzo por Fortalecer las Universidades

Qiang Zha

El Gobierno Chino ha lanzado recientemente una serie de iniciativas centradas en mejorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades. Estas buscan cultivar talento de alto nivel de manera independiente, un aspecto crucial para el objetivo a largo plazo de China en el desarrollo nacional. Sin embargo, dichas iniciativas no están exentas de desafíos y obstáculos.

Durante las últimas dos décadas, China ha apoyado vigorosamente a sus universidades para impulsar el desempeño y la producción investigativa. Como resultado, se ha dado prioridad a la financiación del componente de investigación en las universidades. Esta estrategia ha convertido a China en el mayor productor mundial de artículos científicos en ciencias y tecnología, superando a Estados Unidos alrededor de 2018. Las tablas anuales del Nature Index clasifican a las instituciones del mundo según sus contribuciones a las revistas de ciencias naturales y de la salud rastreadas por esta base de datos. En 2024, Nature Index incluye siete instituciones chinas entre las diez primeras (frente a solo una universidad estadounidense), y 38 instituciones chinas en el top 100 (comparadas con 35 estadounidenses). A cambio, las universidades chinas han obtenido enormes beneficios en términos de mejora en sus posiciones en los rankings globales. Sin embargo, este triunfo no ha estado exento de contratiempos, principalmente a expensas de la enseñanza y el aprendizaje, o la formación de estudiantes en las universidades chinas, ya que la atención y los recursos se han concentrado en gran medida en las actividades de investigación.

Por ejemplo, el gobierno chino ha lanzado y financiado numerosos programas globales de talento para dinamizar la investigación en las universidades. Entre ellos, el más conocido es el Programa de los Mil Talentos; otros incluyen el Programa de Premios a los Chang Jiang Scholars, el Programa Primavera (Chunhui), el Fondo Nacional de Ciencia para Jóvenes Investigadores Destacados y el Programa de Reclutamiento de Expertos Extranjeros de Alto Nivel, por nombrar algunos. Estos programas representan la voluntad y determinación explícita del Estado. No solo suministran eficazmente personal investigador de alto nivel, sino que también orientan prioritariamente el enfoque hacia la dimensión investigativa de las universidades.

Hasta hace poco, casi no existían iniciativas equivalentes dirigidas a la dimensión educativa de las universidades. No es de extrañar que incluso los estudiantes de las universidades más prestigiosas se quejen de su experiencia en el campus. Muchos han señalado que varios estudiantes parecen carecer de motivación para el aprendizaje, prefiriendo pasar el tiempo en sus habitaciones en lugar de asistir a clases. Mientras tanto, los profesores son acusados de enfocarse exclusivamente en sus actividades investigativas, limitándose a impartir clases directamente desde los textos y sin actualizar sus planes de estudio o métodos pedagógicos. El aprendizaje estudiantil se ha visto afectado por estas tendencias. Un estudio que comparó las habilidades STEM de estudiantes chinos con pares de India, Rusia y Estados Unidos, por ejemplo, encontró que los estudiantes chinos de pregrado en STEM mostraron un descenso en sus habilidades durante cuatro años, atribuyendo este desafortunado resultado a la insuficiencia institucional en el diseño curricular y de programas. Para abordar estas preocupaciones, en los últimos años China ha comenzado un esfuerzo explícito por fortalecer la dimensión educativa de sus universidades.

Iniciativas Estatales Recientes Centradas en la Dimensión Educativa

En los últimos años, han surgido tres grandes iniciativas a nivel estatal que abordan directa o exclusivamente la dimensión educativa de las universidades chinas. La primera es el "Programa de Cultivo de Estudiantes de Cima en Materias Básicas" (conocido como el "Programa Zhumulangma"), lanzado oficialmente en 2020, tras un programa piloto desarrollado en la década de 2010. Este programa está financiado mediante asignaciones específicas provenientes directamente del gobierno central y tiene como objetivo crear 260 "bases de formación" en universidades seleccionadas de China, incluyendo

190 en campos STEM, 10 en ciencias médicas y 60 en humanidades y ciencias sociales. Actualmente, 21 universidades de primer nivel han sido seleccionadas para albergar estos mecanismos.

La segunda iniciativa es el “Programa Piloto de Reforma de Reclutamiento en Materias Básicas” (abreviado como “Fortalecimiento del Programa Básico”), diseñado para reclutar y formar estudiantes de alto rendimiento con potencial para contribuir a los objetivos estratégicos de desarrollo nacional de China. Este programa se está implementando actualmente en 39 universidades de primer nivel (“Proyecto Doble Primera Clase”) del país.

La iniciativa más reciente, denominada “Programa 101,” representa el enfoque sistémico de China para elevar y transformar la educación universitaria. Lanzado por el Ministerio de Educación en 2021, busca abordar todos los componentes esenciales de la enseñanza y el aprendizaje universitarios: planes de estudio, libros de texto, personal docente y plataformas integradas de práctica que vinculan industria, investigación y educación en áreas clave, con el compromiso de elevarlos a estándares “de primera clase.” Actualmente, 78 universidades participan en el “Programa 101,” asumiendo tareas “de primera clase” en 10 áreas clave: ciencias de la computación, matemáticas, física, química, biología, medicina básica, medicina tradicional china, economía, filosofía e inteligencia artificial.

Detrás de estas iniciativas y esfuerzos se encuentran las necesidades urgentes y las ambiciosas metas de China para cultivar talentos destacados que contribuyan al desarrollo nacional. Un viceministro de educación declaró explícitamente tres tipos de talento requeridos. El primer tipo se refiere a talentos investigativos de alto nivel en materias básicas — aquellos capaces de realizar descubrimientos revolucionarios en investigación fundamental. El segundo tipo corresponde a talentos estratégicos prominentes en áreas de necesidad urgente — quienes puedan conectar prácticamente con las fronteras del desarrollo tecnológico e industrial. El último tipo se relaciona con talentos innovadores y emprendedores — capaces de integrar los recursos de innovación universitaria con las necesidades fundamentales del desarrollo industrial local y fomentar la transformación y comercialización de logros en ciencias y tecnología.

Si estas iniciativas se cumplen, China obtendría una cadena completa de talento capaz de pasar de cero a uno (es decir, invocar y descubrir nuevas innovaciones), y de uno a N (es decir, escalar y optimizar innovaciones validadas). Cuando se logren estas metas, China podrá construir sus propios sistemas independientes de conocimiento e innovación, lo cual es, sin duda, mucho más significativo que su actual posición líder en la producción global de artículos científicos.

Discusiones Preliminares sobre la Importancia y los Desafíos

El cambio de rumbo de China hacia el fortalecimiento de la dimensión educativa en sus universidades tiene una trascendencia de largo alcance, particularmente en el contexto de las crecientes tensiones geopolíticas con Estados Unidos y sus aliados. La relación entre China y EE. UU. está evolucionando hacia un “antagonismo adversarial,” lo que implica un proceso prolongado de bloqueo mutuo, determinado por la magnitud y el poder de ambos países. En esta competencia adversarial, la fuerza y el desarrollo del talento y la innovación se perfilan como un factor clave —si no decisivo— dada la naturaleza de la actual economía basada en el conocimiento.

Siguiendo esta lógica, las recientes iniciativas de China centradas en la formación del estudiantado universitario parecen ser estratégicas y visionarias, ya que apuntan a objetivos y beneficios a largo plazo. Esto se vuelve aún más esencial si se considera que el mundo podría estar alcanzando el punto culminante de la globalización, durante el cual cientos de miles de estudiantes chinos han recibido formación avanzada en universidades occidentales (particularmente en Norteamérica) y luego han regresado para contribuir al desarrollo nacional de China. Si el antagonismo entre China y EE. UU. persiste, esta tendencia podría no continuar. En resumen, China necesita construir un camino independiente y eficaz para asegurar la formación de talento, especialmente de estudiantes y académicos de alto nivel con la capacidad de generar innovaciones disruptivas.

Dadas estas necesidades, no resulta sorprendente que las iniciativas educativas actuales estén orientadas mayoritariamente hacia las áreas STEM, con la promesa de generar innovaciones nuevas y/o disruptivas para la transformación tecnológica y la comercialización del conocimiento. Sin embargo, este enfoque concentrado plantea inquietudes respecto a la formación del pensamiento crítico en estudiantes de alto nivel, un proceso que se beneficia del contacto con las humanidades y las ciencias sociales. El mismo estudio citado anteriormente también comparó el pensamiento crítico entre estudiantes universitarios de Estados Unidos, China, India y Rusia, y encontró que los estudiantes chinos evidenciaron una disminución significativa en los niveles de pensamiento crítico a lo largo de cuatro años: un 17 % en estudiantes de universidades de élite, y un 68 % en estudiantes de otras universidades.

Si bien el pensamiento crítico y las habilidades innovadoras no coinciden del todo, al menos son complementarias. La realidad de una disminución en los niveles de pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios en China podría representar un desafío crítico para la formación de talento de alto nivel en las universidades, a pesar de las promesas que ofrecen las reformas recientes.

Qiang Zha es profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universidad de York, Canadá.
Correo electrónico: qzha@edu.yorku.ca.

DESARROLLOS REGIONALES Y NACIONALES

Transformar la Educación Superior en Mongolia

Dendev Badarch y Badarch Munkhbold

Este artículo ofrece una visión general del sector de la educación superior en Mongolia y presenta los desafíos que enfrenta. A continuación, explora algunas de las oportunidades que permitirían al sector superar dichos desafíos, siempre que sean gestionadas adecuadamente.

El sector de la educación superior en Mongolia, con solo 80 años de historia, ha atravesado varias fases distintas. Comenzó en 1942 con la creación de la primera universidad, modelada según el sistema educativo soviético. Durante las siguientes décadas, instituciones especializadas se separaron de la Universidad Nacional, creando un sistema de educación superior altamente especializado en Mongolia. Sin embargo, a medida que el socialismo comenzó a desmoronarse en la década de 1980, el sistema estuvo a punto de colapsar.

Durante la transición de Mongolia de una economía planificada a una economía de mercado abierto, el sector de la educación superior experimentó una expansión y liberalización significativas. Se hicieron esfuerzos para introducir las mejores prácticas internacionales, apoyados por países como Estados Unidos, Alemania y Japón. Estos cambios condujeron a la adopción de un currículo basado en créditos, el establecimiento de mecanismos de acreditación y una transformación en las estructuras de gestión.

Entre 2002 y 2022, muchos especialistas formados en el extranjero comenzaron a trabajar en instituciones públicas, publicando investigaciones a nivel internacional. Durante este período, la participación gubernamental en la administración de la educación superior aumentó, limitando la independencia institucional. Incluso las enmiendas a la ley de educación superior no lograron resolver estos problemas, y las discusiones sobre el establecimiento de una universidad de investigación no dieron resultados significativos. En 2023, se promulgaron un nuevo conjunto de leyes educativas que crearon un marco legal para la transformación del sector de la educación superior. Estas leyes reforzaron la independencia de las universidades, particularmente mediante el nombramiento de rectores universitarios por una junta gobernante independiente. Según el ministerio de educación, en el año académico 2022-2023 había 145,267 estudiantes en 69 instituciones de educación superior. De manera notable, solo 58,828 estudiantes (40.5 por ciento) estaban inscritos en 50 instituciones privadas, que representan el 72.5 por ciento de todas las instituciones de educación superior, indicando un gran número de pequeñas instituciones privadas. La mayoría de los estudiantes (77.4 por

ciento) cursaban una licenciatura, el 17.6 por ciento estaba matriculado en programas de maestría y el 3.1 por ciento estaba involucrado en estudios doctorales.

Desafíos

A pesar de los esfuerzos significativos y el financiamiento de instituciones extranjeras para fortalecer el sistema de educación superior de Mongolia e introducir las mejores prácticas internacionales, así como el retorno de muchos especialistas altamente calificados formados en el extranjero durante los últimos 30 años, la calidad de la educación superior en Mongolia no ha mejorado sustancialmente debido a varios desafíos críticos.

Relevancia. La desalineación entre los conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes por un lado, y las necesidades del mercado laboral por otro, es un problema que ha afectado consistentemente a Mongolia. Las universidades mongolas aspiran a convertirse en instituciones regionales y globales, pero carecen de la capacidad para desarrollar recursos humanos adecuados para el mercado interno. Por ejemplo, aunque el gobierno estima que se requieren 37,000 ingenieros y técnicos para los próximos proyectos de desarrollo, solo el 12.5 por ciento de los estudiantes están inscritos en educación en ingeniería. El hecho de que el 28.2 por ciento de los estudiantes estén inscritos en programas como negocios, administración y derecho genera preocupaciones sobre la relevancia del sistema educativo. Otro problema que enfrenta el sistema de educación superior es que la ausencia de un marco robusto para estudios de posgrado conduce a la preparación de especialistas no calificados, quienes solo ven los grados de posgrado como un medio para el avance profesional.

Matrícula. La tasa bruta de matrícula (GER) de Mongolia supera el 70 por ciento, lo cual es muy alto en comparación con muchos otros países. Sin embargo, el hecho de que se espere que el número de graduados de secundaria aumente por un factor de 2.5 entre 2025 y 2026 pondrá una presión significativa sobre las instituciones de educación superior. Además, para mantenerse

competitivas con instituciones internacionales, las universidades mongolas necesitarán hacer inversiones sustanciales en la calidad de la educación y el ambiente de aprendizaje. El problema se agrava por el hecho de que Japón, Corea del Sur y algunos otros países han comenzado a ofrecer becas para estudiantes talentosos de Mongolia con el fin de contrarrestar la disminución en su matrícula.

Interferencia política. Aunque las nuevas leyes educativas aumentan la autonomía de los consejos gobernantes de las instituciones de educación superior, la interferencia política sigue siendo prevalente, particularmente en el nombramiento de rectores. Además, se han reportado casos donde los sindicatos de docentes y estudiantes son utilizados con fines políticos.

Facultad. El dicho “No es lo que sabes, sino a quién conoces” se ha vuelto cada vez más relevante en las instituciones públicas de educación superior. El nepotismo y el amiguismo se han arraigado profundamente en el proceso de contratación de docentes. Como resultado, existen importantes obstáculos para la contratación de investigadores jóvenes y talentosos.

Gestión y liderazgo. La participación del gobierno en la contratación de líderes universitarios impide un proceso transparente de selección. Además, la incapacidad de establecer pioneros entre los administradores universitarios priva al sistema de individuos capaces de gestionar su desarrollo. El problema se agrava por la falta de un sistema sólido de formación para administradores y porque muchos tienen un dominio limitado de un segundo idioma. Esto conduce a la estancación en la investigación, innovación y liderazgo, con administradores que simplemente se convierten en gestores del día a día.

Investigación e innovación. Como la ciencia y la educación superior se desarrollaron por separado en Mongolia bajo el modelo soviético, persiste hasta hoy la visión obsoleta de que las universidades son simplemente instituciones educativas. Hay cierto cambio en esta actitud, ya que investigadores de la Universidad Nacional de Mongolia (NUM), Universidad de Ciencia y Tecnología de Mongolia (MUST), Universidad Nacional de Ciencias Médicas de Mongolia (MNUMS), Universidad de Ciencias de la Vida de Mongolia (MULS) y Universidad Estatal de Educación de Mongolia (MSUE) representaron el 65 por ciento de los artículos publicados internacionalmente en años recientes, mientras que el 35 por ciento restante fue producido por la Academia Nacional de Ciencias. Además, el 76 por ciento de los investigadores estaban afiliados a una de estas cinco universidades. A pesar de que estas universidades también han implementado iniciativas para establecer laboratorios de última generación con apoyo internacional, el apoyo gubernamental para estas iniciativas sigue siendo limitado.

Financiamiento. Casi el 90 por ciento del presupuesto anual de las instituciones públicas de educación superior proviene de los pagos por matrículas. Aunque la nueva legislación educativa propone que los costos fijos de las universidades públicas provengan del presupuesto gubernamental, su implementación es incierta. Las oportunidades de financiamiento para investigación a través de asociaciones con la industria son muy limitadas, y la infraestructura de investigación de las universidades no es completamente utilizada por la industria.

Oportunidades

Aunque existen desafíos en el sistema de educación superior de Mongolia, hay oportunidades prometedoras para superarlos y provocar un cambio de paradigma en la educación superior y la investigación.

Entorno legal. La nueva legislación educativa considera todas las fases de la educación como un sistema interconectado, lo que abre oportunidades en términos de administración y otras áreas del sector. Aprovechando esto, las universidades podrían ganar mayor independencia, una mayor libertad académica, diversificación de las fuentes de ingresos y un aumento en la producción investigativa. Además, la Visión 2050, la política de desarrollo a largo plazo de Mongolia, redefine la visión y misión de la educación superior, facultando a las universidades para desarrollar planes estratégicos actualizados.

Colaboración. Las seis universidades públicas firmaron en 2021 un acuerdo para armonizar sus actividades con el objetivo de consolidar la capacidad de los investigadores, mejorar la investigación y desarrollo interdisciplinarios, y apoyar la movilidad estudiantil. Reforzar este acuerdo mediante una alianza estratégica representaría una oportunidad significativa para el desarrollo.

Transformación digital. La pandemia global de COVID-19 impulsó significativamente la transformación digital del sector educativo. Este año, la Universidad Nacional de Mongolia (NUM) desarrolló el curso en línea masivo y abierto (MOOC) “Nómadas del pasado en la estepa mongola”, creado por un graduado de la Universidad de Yale, y lo alojó en la plataforma FutureLearn. Iniciativas como esta contribuirán de manera importante a la transformación del sector educativo mongol.

Conclusión

El sistema de educación superior de Mongolia enfrenta, sin duda, un conjunto diverso de desafíos. Aunque hasta ahora ha tenido dificultades para abordarlos, existen oportunidades para aumentar la independencia y la libertad académica, llevar a cabo una transformación digital y establecer colaboración entre las instituciones públicas. Aprovechar estas oportunidades permitiría al sector enfrentar sus desafíos.

Dendev Badarch es profesor en la Universidad de Ciencia y Tecnología de Mongolia, Ulán Bator, Mongolia. Correo electrónico: badarch88@yahoo.com.

Badarch Munkhbold es profesor adjunto en la Universidad Webster en Tashkent, Uzbekistán. Correo electrónico: mbadarch93@gmail.com.

DESARROLLOS REGIONALES Y NACIONALES

Educación Superior y Construcción Nacional en el País “Recién Nacido” de Kosovo

Anne C. Campbell, Qamile Sinanaj Rexhaj y Ola Pozor

Kosovo, el país más joven de Europa, es frecuentemente referido como “recién nacido.” Este artículo traza la trayectoria de la educación superior en Kosovo a través del prisma de la internacionalización. Se centra en las maneras en que la internacionalización de la educación superior se utiliza como herramienta para la construcción nacional, el desarrollo y el reconocimiento internacional, destacando tanto las iniciativas locales como la influencia de donantes extranjeros, así como los desafíos continuos que enfrenta esta nación “recién nacida” hasta la fecha.

EL primer presidente de Kosovo, el Dr. Ibrahim Rugova, fue educado en la Universidad de Prishtina y en la Universidad de París antes de liderar el esfuerzo de Kosovo por la independencia. Gracias a su ejemplo, la internacionalización de la educación superior ha sido central en los esfuerzos de construcción nacional de Kosovo desde 2008 y continúa influyendo en la identidad de la nación y su búsqueda de reconocimiento internacional en la actualidad. Junto con otros países de los Balcanes Occidentales, como Bosnia y Herzegovina o Macedonia del Norte, Kosovo utiliza la internacionalización y las estrategias de reforma de la educación superior para desarrollar el país y participar en proyectos internacionales enfocados en el desarrollo nacional.

Sin embargo, la internacionalización también enfrenta desafíos significativos en Kosovo. El principal de ellos es que Kosovo es un país joven (declaró su independencia de Serbia en 2008). Su independencia está reconocida por al menos 100 países, pero no es miembro de las Naciones Unidas ni de la Unión Europea, ya que algunos miembros de estas organizaciones no reconocen la independencia de Kosovo.

Antecedentes de la Educación Superior en Kosovo

La principal universidad en el Kosovo actual es la Universidad de Prishtina, que comenzó como una extensión de la Universidad de Belgrado. En los años previos a la guerra de 1998–1999, el gobierno yugoslavo cerró las escuelas de habla albanesa en Kosovo. Surgió un sistema dual educativo y económico, con la

educación superior para los albaneses étnicos trasladándose a domicilios privados.

Después de que la guerra terminó en 1999, todos los esfuerzos gubernamentales estuvieron bajo la gestión de la Misión de las Naciones Unidas en Kosovo (UNMIK). Con la oportunidad de reformar su educación superior como un nuevo estado, Kosovo, al igual que otros países post-yugoslavos, buscó ejemplos externos para guiar la reforma. Kosovo adoptó el Proceso de Bolonia en 2001, aunque su aplicación formal ha quedado en pausa. Sin embargo, la Ley de Educación Superior de 2011 en la República de Kosovo incorporó la internacionalización promoviendo la movilidad de estudiantes y personal, así como la enseñanza del inglés.

Actualmente, Kosovo cuenta con siete universidades públicas, una escuela pública y diez universidades privadas. Según la Agencia de Estadísticas de Kosovo, en 2022 había 71,948 estudiantes matriculados en educación superior. En la estrategia educativa 2022–2026, la educación superior constituye un componente significativo, con un enfoque en mejorar la calidad, integridad y competitividad. Además, la política de liberalización de visados de la UE de enero de 2024 ha permitido que académicos y estudiantes viajen a la Unión Europea sin visa, eliminando cargas administrativas difíciles para los kosovares que desean acceder a la educación internacional.

La Contribución de la Internacionalización a la Construcción Nacional

En Kosovo, al igual que en el resto de los Balcanes Occidentales, la internacionalización y la reforma de la educación superior para la construcción nacional incluyen asociaciones internacionales, esquemas de movilidad académica y procesos de reforma facilitados por la Unión Europea.

Kosovo ha colaborado con gobiernos extranjeros en varios proyectos de fortalecimiento de la capacidad de la educación superior. Por ejemplo, el financiamiento del gobierno austríaco al Programa de Educación Superior, Investigación y Ciencia Aplicada (HERAS+) se centra en la reforma de la educación superior, la planificación y los incentivos, así como en la recopilación de datos. Un segundo proyecto, financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), tiene como objetivo construir relaciones entre la universidad y el sector privado para alinear las necesidades de la educación superior y la industria. Estas oportunidades ayudan a los académicos de Kosovo a formar asociaciones internacionales, desarrollar su capacidad investigadora, visitar otros países y traer colegas de la Unión Europea a Kosovo. Como resultado, el número de proyectos de investigación patrocinados por la UE en Kosovo ha aumentado de 30 a 150 en los últimos años, lo que ha impulsado el reconocimiento internacional de muchos académicos.

Desde 2001, la Asamblea de Kosovo ha ratificado y cofinanciado varios programas de movilidad académica, anticipando que el profesorado y los estudiantes traerán nuevos conocimientos y habilidades para el fortalecimiento institucional. Para un país pequeño, la escala es considerable. Por ejemplo, 5.012 kosovares participaron en intercambios Erasmus+ entre 2015 y 2022. Además, el gobierno de Kosovo también financia estos intercambios, proporcionando un cofinanciamiento del 50 % para el Programa Fulbright. Las autoridades también han cofinanciado 409 becas del “Young Cell Scheme” para que jóvenes kosovares estudien en la Unión Europea, con la expectativa de que los beneficiarios de estas becas trabajen en el servicio civil kosovar durante tres años después de su regreso.

Además, los esfuerzos en educación superior están incorporando el reconocimiento internacional y la construcción de la paz. Por ejemplo, los populares programas de escuelas de verano en Kosovo, ofrecidos en la Universidad de Prishtina, la Universidad de Prizren, el Instituto Tecnológico de Rochester–Kosovo (RIT-K) y el Centro de Diplomacia de Kosovo, atraen estudiantes internacionales a Kosovo para que obtengan créditos transferibles a sus universidades de origen. Una nueva asociación entre académicos del departamento de filosofía de la Universidad de Prishtina y del departamento de ciencias políticas de la Universidad de Belgrado en Serbia está apoyando la investigación individual sobre el compromiso de la sociedad civil.

Barreras y Desafíos para la internacionalización

A pesar de estos esfuerzos exitosos, persisten varias barreras importantes.

Sin un reconocimiento universal, Kosovo ha sido excluido de conjuntos clave de datos internacionales, lo que dificulta su participación en políticas educativas internacionales, como la comparación de datos con países vecinos, la aparición en rankings internacionales o ejercicios de referencia (benchmarking). Único entre los países de los Balcanes Occidentales, esta exclusión de los conjuntos de datos internacionales (por ejemplo, Kosovo no está listado en SCOPUS) limita la capacidad no solo de los responsables políticos, sino también de los planificadores educativos y los investigadores. También afecta los rankings universitarios. A medida que los académicos trabajan para publicar más en revistas internacionales, sus universidades no siempre reciben el crédito correspondiente.

Otro desafío es que muchos programas de grado en Kosovo se imparten en idioma albanés, lo que dificulta la acogida de estudiantes internacionales de fuera de la región (la mayoría de los estudiantes internacionales en Kosovo provienen de Albania o de regiones albanohablantes de países vecinos). Sin embargo, Kosovo está aumentando su oferta de programas en inglés. Por ejemplo, el crecimiento en el número de grados impartidos en inglés en la Universidad de Prishtina ya ha superado el objetivo estratégico de Kosovo para 2030, según el ministerio de educación, ciencia, tecnología e innovación. También se imparten programas y grados acreditados en inglés en RIT-K y en el International Business College Mitrovica (IBCM).

Debido a las tensiones prolongadas en la parte norte de Kosovo, las universidades de habla serbia no participan plenamente en los programas del gobierno kosovar ni cumplen completamente con las leyes locales, incluyendo la participación en el monitoreo y los informes. Este desafío dificulta la planificación nacional y el desarrollo de asociaciones. También refleja las tensiones persistentes posteriores a la guerra que parecen influir en la percepción de los estudiantes internacionales sobre Kosovo como destino. Desafíos similares posteriores a conflictos son citados como limitaciones para universidades de Bosnia y Macedonia del Norte.

Finalmente, según el Informe 2020 sobre el Estado de la Educación Superior en Kosovo, la pandemia de COVID-19 y los cambios en el mercado laboral durante los últimos 20 años han presentado más desafíos al sistema de educación superior kosovar. Mientras que muchas instituciones de educación superior en los Balcanes Occidentales han tenido dificultades para alinear sus planes de estudio con las necesidades del mercado laboral, las universidades de Kosovo enfrentan una de las mayores brechas, con tasas de finalización de grado más bajas y una disminución en el número de universidades acreditadas, según los Estándares y Directrices Europeas (ESG). Las universidades en Kosovo continúan trabajando para reformar los planes de estudio, reclutar y retener estudiantes, y mejorar las tasas de graduación.

Educación Superior para la Construcción de la Nación

La educación superior es una herramienta esencial para el futuro del país “recién nacido”, que cuenta con una población muy joven con una edad media de aproximadamente 30 años. Como

la mayoría de los demás países de los Balcanes Occidentales, Kosovo está trabajando para unirse a la Unión Europea y ha identificado la educación superior como un elemento crucial para desarrollar habilidades clave en tecnología, agricultura, administración y medio ambiente, que son necesarias para apoyar el desarrollo de la capacidad nacional.

Anne C. Campbell es profesora asociada en el Instituto de Estudios Internacionales de Middlebury, en Monterey, California, Estados Unidos. Correo electrónico: Anne.C.Campbell@gmail.com

Qamile Sinanaj Rexhaj trabaja en el Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, en Pristina, Kosovo. Correo electrónico: qamile.sinanaj@rks-gov.net.

Ola Pozor es asistente de posgrado en el Instituto de Estudios Internacionales de Middlebury. Correo electrónico: opozor@middlebury.edu.

DESARROLLOS REGIONALES Y NACIONALES

La Ruptura de Grecia con el Monopolio Público en la Educación Superior

Andreas Vasilopoulos y George Dourgounas

La educación superior es muy valorada en la sociedad griega y durante muchos años estuvo identificada con las universidades públicas, en contraste con los desarrollos tanto a nivel europeo como global. Sin embargo, recientemente, las universidades estatales han comenzado a romper con el monopolio en la provisión de educación superior, con la introducción de colegios y universidades no estatales. El panorama de la educación superior en Grecia se vuelve cada vez más complejo, y la discusión sobre los desafíos es particularmente interesante.

La constitución de Grecia no siempre prohibió el establecimiento de universidades por parte de particulares. En 1911, la constitución contemplaba la creación de universidades privadas. Sin embargo, tras la Guerra Civil Griega, en 1952 se reforzó la estrecha dependencia del Estado respecto a las universidades, con el objetivo de promover valores específicos y estándares ideológicos. En 1975, después del período de la dictadura militar o junta, todos los partidos políticos en Grecia adoptaron una postura fuertemente estatista en su enfoque hacia la educación superior. Por ello, las disposiciones relevantes de la constitución permanecieron sin cambios. Desde entonces, la prohibición del establecimiento y funcionamiento de universidades por parte de entidades privadas es explícita y ha sido reafirmada por decisiones del Consejo de Estado. De hecho, la constitución prohíbe expresamente tanto la actividad privada con fines de lucro como sin fines de lucro en el campo de la educación superior.

Educación superior no oficial en Grecia y universidades no estatales

Este hecho, sin embargo, no impidió el establecimiento y funcionamiento de varias organizaciones privadas que brindan servicios de educación superior basándose en una ley de 1935 que modificaba y complementaba las disposiciones sobre educación vocacional. Estas organizaciones emitían certificados simples, los cuales no eran reconocidos por el Estado griego en la medida en que no existía supervisión estatal alguna sobre sus programas de estudio. No obstante, experimentaron un crecimiento significativo al aprovechar la creciente demanda de educación superior y la percepción de insuficiencia de la oferta estatal existente, lo que permitió que este fenómeno emergiera y se convirtiera en una preocupación importante para el país.

A pesar de la incertidumbre persistente en torno al futuro del panorama de la educación superior, el tamaño del mercado está más claramente definido, lo que potencialmente explica el interés prolongado en el tema. Actualmente, 30 colegios en Grecia operan como franquicias de universidades extranjeras. La mayoría de estos colegios (26 de 30) colaboran con universidades británicas, mientras que otros han establecido franquicias con instituciones de Francia, Países Bajos y Estados Unidos. Cabe señalar que los colegios no están obligados a proporcionar datos de todos sus estudiantes. Sin embargo, datos del Reino Unido para el año académico 2020–2021 indican que el número de estudiantes en colegios que operan como franquicias de universidades británicas en Grecia alcanzó los 21,530, incluyendo algunos provenientes de los Balcanes y de países asiáticos. El número de estudiantes de pregrado matriculados en las 24 universidades del país durante el mismo período fue de 281,596.

Los Elementos Clave del Debate sobre las Universidades Privadas en Grecia

El debate en torno a las universidades privadas en Grecia se centra en dos áreas distintas. En la actualidad, como resultado de la fricción entre la legislación nacional y la de la Unión Europea, Grecia reconoce la equivalencia profesional de los títulos universitarios otorgados en cooperación con instituciones europeas de educación superior, tanto públicas como privadas. Sin embargo, este enfoque elude de facto la prohibición del establecimiento de instituciones privadas de educación superior en Grecia. Esto conlleva implicaciones notables para la estructura y el contenido de la educación superior en el país.

Quizás la consecuencia más evidente sea la aparición de universidades no estatales, lo que representa un notable avance

normativo en el panorama de la educación superior griega. El establecimiento de estas instituciones fue iniciado por la Ley 5094/2024. Es importante señalar, en este punto, que la creación de universidades no estatales no implica necesariamente la eliminación de los colegios (privados). Esto es especialmente cierto dado que sus títulos seguirán siendo reconocidos para fines profesionales.

Conclusiones

Por un lado, los gobiernos y partidos políticos griegos han demostrado un notable grado de inercia respecto a la revisión de las disposiciones constitucionales sobre las universidades privadas en los últimos años. Esto puede atribuirse a diversos factores, incluyendo la preocupación por los posibles costos políticos asociados con la modificación de la disposición constitucional que prohíbe la educación superior privada en Grecia. Además, también han influido consideraciones ideológicas y una genuina oposición ideológica.

Por otro lado, es fundamental reconocer que la búsqueda de una educación universitaria suele considerarse un fin en sí mismo en la sociedad griega. Esto puede explicarse por la promesa de ascenso social para los titulados y la percepción de un Estado de bienestar residual y duradero, afectado por crisis recurrentes y una lógica burocrática y clientelista. Además, los exámenes de

ingreso a la universidad son considerados una de las instituciones más meritocráticas de Grecia.

El movimiento estudiantil en Grecia ha mostrado históricamente una fragmentación significativa, careciendo de una voz representativa unificada. Por ejemplo, los estudiantes griegos no están representados en la Unión Europea de Estudiantes (ESU). Por su parte, la comunidad académica ha identificado el apoyo práctico a las universidades públicas como un área prioritaria, con énfasis, entre otros aspectos, en la supervisión y evaluación de los estándares de calidad académica dentro de los colegios privados.

Está claro que el resultado final de los esfuerzos persistentes — e incluso irracionales — por regular el panorama de la educación superior y responder a las necesidades del país aún está por definirse. Este resultado se encuentra estrechamente alineado con los desarrollos internacionales y con decisiones que respeten la prohibición constitucional del establecimiento de universidades privadas en Grecia. Sin embargo, hay algo cierto: en los próximos años, la educación superior en Grecia será ofrecida tanto por universidades estatales como no estatales. Los títulos de educación superior reconocidos para fines profesionales serán otorgados por instituciones públicas, no estatales y privadas, incluidos los colegios.

Andreas Vasilopoulos es profesor asistente en la Universidad de Patras, Grecia. Correo electrónico: andreasv@upatras.gr.
George Dourgkounas es personal académico adjunto en la Universidad de Patras, Grecia. Correo electrónico: dourgkounas@upatras.gr.



BOSTON COLLEGE

Lynch School of Education and Human Development

CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Edición en español con la colaboración de la
Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile