

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Número 125 • INVIERNO 2025



EN ESTE NÚMERO

Diversidad, equidad e inclusión

IA, futuro laboral y
oportunidades

Flujos globales de talento

Ética, corrupción y autoridad

Internacionalización en un
mundo multipolar

Disrupción, declive y adaptación



BOSTON COLLEGE

Lynch School of Education and Human Development

CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

ISBN: 978-3-96037-383-4

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

ihe.bc.edu

EDITORES

Editor fundador

Philip G. Altbach

Editores

Hans de Wit

Chris R. Glass

Editores asociados

Gerardo Blanco

Rebecca Schendel

EQUIPO EDITORIAL

Editores de publicaciones

Galya Petrenko

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

SIGUENOS EN REDES SOCIALES

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

X: x.com/BC_CIHE

El 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 republican 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.



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

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

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Número 125 · INVIERNO 2025

TABLA DE CONTENIDOS

Editorial

- 1 Mientras evolucionan las terminologías sobre diversidad y equidad, las universidades deben mantener compromisos históricamente consolidados
Gerardo L. Blanco

Diversidad, Equidad e Inclusión

- 3 Ampliación de la participación y rendición de cuentas en la educación superior del Reino Unido
Emma Smith y Georgiana Mihut
- 5 DEI en la educación superior japonesa: avances visibles, pero un largo camino por recorrer
Lilan Chen y Lizhou Wang
- 8 Diversidad, Equidad e Inclusión en la educación superior chilena
Julio Labraña y Paulina Latorre

Inteligencia Artificial, Futuro del Trabajo y Oportunidades

- 11 ¿Esta vez es diferente? Educación superior e impacto de la IA en el mercado laboral
Pedro N. Teixeira
- 13 Corporativización y misión en la educación superior
Morten Hansen

Flujos Globales de Talento

- 15 Fuga de cerebros en Estados Unidos: científicos internacionales y el cambiante panorama global
Sonali Majumdar
- 18 De la cantidad a la calidad: la estrategia de China para estudiantes internacionales
Ming Li y Yukiko Ishikura

Ética, Corrupción y Autoridad

21 La educación superior contemporánea: un entorno propicio para la corrupción
Elena Denisova-Schmidt, Hans de Wit y Philip G. Altbach

23 Asumir el liderazgo intelectual: hacer frente a la negligencia intelectual de la academia
Richard Watermeyer y Mary P. Sheridan

25 Conductas indebidas entre estudiantes de posgrado en universidades africanas
Harris Andoh

Internacionalización en un Mundo Multipolar

27 ¿Un nuevo paradigma para la internacionalización de la educación superior en Brasil?
Fernanda Leal y Mário César Barreto Moraes

30 Navegando los desafíos del panorama de la educación transnacional en Italia
Elisa Sguaitamatti

33 Desafíos críticos para la educación superior albanesa y su internacionalización
Elton Skendaj y Hans de Wit

35 El espacio común en la educación superior del Sudeste Asiático
Miguel Antonio Lim, Soubin Sisavath y Mark Andrew Elepaño

Disrupción, Declive y Adaptación

38 Señales de dificultad: una ola global de cierres de universidades y colleges
Eldho Mathews y Philip G. Altbach

40 Declive demográfico en el Sur Global: riesgos y oportunidades para la reforma
Jonathan Mills Williams

43 El colapso de la educación superior en el Sudán en tiempos de guerra
Rania M.H. Baleela y Husam Eldin E. Abugabr Elhag

45 Política pública y mediación de mercado en la educación superior india
N V Varghese

EDITORIAL

Mientras evolucionan las terminologías sobre diversidad y equidad, las universidades deben mantener compromisos históricamente consolidados

Gerardo L. Blanco

Las concepciones sobre la identidad están sujetas a cambio, al igual que el lenguaje utilizado para explicar experiencias vinculadas a la diferencia y la exclusión en las universidades. El número 104 de *International Higher Education* incluyó una sección especial dedicada al racismo antinegro, tal como es experimentado por estudiantes internacionales y como una vivencia extendida en las prácticas de estudios en el extranjero, así como a los riesgos asociados a que los rectores universitarios realicen pronunciamientos públicos sobre asuntos sociales. En los cinco años transcurridos desde su publicación, el escenario ha cambiado de manera significativa y, como ha señalado Jamil Salmi, la reacción adversa frente a las políticas de equidad en la educación superior es evidente y constituye un fenómeno de alcance global. Ciertos términos se han convertido en puntos de fricción en sociedades crecientemente polarizadas; sin embargo, es importante reconocer la imposibilidad de estudiar la educación superior desde una perspectiva comparada sin comprender las características básicas del estudiantado o del personal académico. En otras palabras, resulta imposible ignorar la diversidad en la educación superior.

A medida que los gobiernos de todo el mundo se han centrado en hacer que sus instituciones sean competitivas en el escenario global, las jerarquías existentes entre las instituciones se han visto acentuadas. Esto ha colocado bajo un escrutinio crítico a los sistemas de admisión selectiva, aun cuando sólo una proporción muy reducida de las instituciones es selectiva. Tal énfasis revela un acuerdo tácito en torno a que el acceso a la educación superior debe ser equitativo. Si la equidad debe definirse exclusivamente sobre la base del rendimiento académico, o si deben considerarse situaciones de desventaja o características personales, incluida la raza, es una cuestión que debe debatirse y permanecer abierta al debate dentro de las universidades. En otras palabras, la equidad tampoco puede disociarse del estudio de la educación superior.

Los peligros del cumplimiento anticipatorio

A pesar de la clara importancia de estos temas tanto para nuestro campo académico como profesional, no están siendo defendidos, al menos públicamente. En su lugar, parecen estar imponiéndose la

autocensura y el cumplimiento anticipatorio. El personal académico se está replegando de actividades que son centrales para sus funciones profesionales, como realizar declaraciones que puedan ser percibidas como críticas hacia sus gobiernos u ofrecer comentarios a la prensa. Si bien existen múltiples y significativas excepciones, se observa un clima general de enfriamiento.

Lo que resulta aún más preocupante es que la docencia también está mostrando señales de autocensura. Si bien las vulneraciones a la libertad académica están documentadas y son motivo de gran preocupación, también son extremadamente infrecuentes en la mayoría de los contextos. En los campus es cada vez más habitual escuchar expresiones como “no podemos decir eso” o “no podemos usar esa palabra”; en ocasiones se dicen de forma irónica y, en otras, el tono resulta ambiguo. El temor a los dispositivos de grabación en el aula es un fenómeno cíclico que reaparece periódicamente. Aunque las prohibiciones de grabar resultan ineficaces, continúan siendo implementadas por profesores preocupados.

Los objetivos de la vigilancia del pensamiento y del lenguaje son, en ocasiones, conservadores y, en otras, liberales. Si bien muchos de los ataques más recientes contra la libertad académica han tenido un carácter conservador, la propia evolución del lenguaje en torno a la diversidad ha sido utilizada en ciertos momentos como un instrumento de exclusión, a menudo a lo largo de líneas generacionales. Confundir equidad con igualdad, malinterpretar la interseccionalidad o incluso no comprender las prácticas más recientes relacionadas con el uso de mayúsculas pueden derivar en la cancelación. En aras de la equidad, es necesario señalar que algunas expresiones gratuitas de valores woke por parte de académicos y administradores en años recientes no reflejaron compromisos profundos, sino más bien el mismo espíritu de acatamiento anticipatorio, esta vez motivado no por el temor a las políticas gubernamentales, sino por el juicio del estudiantado. Como ha ilustrado con claridad Carel Stolker, el dogmatismo woke también ha tenido consecuencias negativas. Sin duda, ha llegado el momento de abandonar todos los intentos de vigilar el discurso, ya sea de naturaleza conservadora o liberal, pues en todos los casos sus efectos resultan perjudiciales para la función principal de la universidad, que es promover el compromiso intelectual y no la sospecha mutua.

La búsqueda de sentido a través de la traducción

Los profesionales y académicos de la educación superior internacional están dotados de una notable capacidad para el ejercicio de la traducción. Traducimos hallazgos de investigación complejos en recomendaciones accionables para directivos institucionales y responsables de políticas públicas. Con frecuencia traducimos de un idioma a otro, reconociendo que una traducción literal no siempre constituye el enfoque más preciso. La traducción es particularmente habitual en el Sur Global, donde, durante décadas, colegas han encontrado formas de centrar su investigación en preocupaciones y prioridades locales, al tiempo que cumplen con los mandatos de agencias financiadoras de Europa o de Estados Unidos. En consecuencia, quizá haya llegado el momento de emprender un tipo distinto de traducción, esto es, adaptar y adoptar nuevos términos que permitan explicar el acceso equitativo, la diferencia y el sentido de pertenencia en la educación superior. Al buscar nuevas

terminologías, el campo no debería repetir errores pasados de dogmatismo.

La diversidad y la equidad son dimensiones centrales del quehacer universitario. Otros ideales con los que las universidades deberían mantener un compromiso sostenido incluyen la humildad intelectual (la conciencia de que podemos estar equivocados y de los límites de nuestro propio conocimiento), la curiosidad y el descubrimiento (en contraposición al dogmatismo), así como la pluralidad o multiplicidad de perspectivas. El cosmopolitismo podría también ser un buen candidato para esta lista, junto con la hospitalidad, dado que la internacionalización desempeña un papel central en la misión de las universidades. En este número, hemos abordado temas de diversidad, equidad e inclusión porque son fundamentales tanto para el estudio de nuestro campo como para comprender los ataques actuales a la educación superior, y también porque tenemos mucho que aprender de otros contextos nacionales. Ese es nuestro compromiso, aun cuando las denominaciones para referirse a estos fenómenos estén sujetas a cambio.

DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN

Ampliación de la participación y rendición de cuentas en la educación superior del Reino Unido

Emma Smith y Georgiana Mihut

La ampliación de la participación continúa siendo un objetivo central, compartido de manera transversal por distintos sectores políticos, en las políticas y prácticas de educación superior en el Reino Unido. Las universidades son consideradas responsables de los resultados que alcanzan en materia de ampliación de la participación. No obstante la existencia de estas políticas, las desigualdades en la educación superior persisten.

El acceso a la universidad solía depender de la fortuna de haber nacido en un determinado grupo social favorecido. Esta situación comenzó a modificarse en la segunda mitad del siglo XX, cuando una combinación de presiones demográficas, políticas e ideológicas transformó el discurso sobre el acceso a la universidad, pasando de una lógica de privilegio a otra que incorporó el principio de igualdad de derechos y que esperaba que la educación superior fuese accesible para el estudiantado con independencia de su origen social.

Un relato de apoyo político bipartidista y desigualdades persistentes

Aunque el sector universitario se expandió rápidamente en el período de posguerra para dar cabida al crecimiento demográfico, no fue sino hasta la década de 1990 cuando las universidades comenzaron a recibir incentivos para aumentar la participación de los sectores más “desfavorecidos” de la sociedad. Este giro se atribuye en gran medida a un informe seminal, elaborado por Lord Dearing, que reconoció que las oportunidades se distribuían de manera desigual entre la población y estableció la expectativa de que las universidades ampliaran sus redes sociales. El Informe Dearing dio inicio a una era de “ampliación de la participación”, un término paraguas equivalente al de Diversidad, Equidad e Inclusión (DEI) utilizado en Estados Unidos y en otros contextos. Se alentó a participar a grupos que habían sido excluidos de manera sistemática de la educación superior—esto es, personas de contextos socioeconómicos bajos o de territorios donde pocos accedían a la universidad, personas con discapacidad, personas de mayor edad, así como integrantes de determinados grupos étnicos minoritarios. Esta orientación reflejó el clima político de la época, con el entonces primer ministro Tony Blair comprometiéndose a “preocuparse por educar a la mayoría” y fijando como meta que el 50 % de los adultos jóvenes alcanzara una educación universitaria. En consecuencia, el

foco de las políticas de ampliación de la participación en el Reino Unido es más amplio que el de las políticas de DEI en Estados Unidos, dado su énfasis en abordar un conjunto diverso de desigualdades socioeconómicas y territoriales.

Casi tres décadas han transcurrido desde la publicación del Informe Dearing y en la actualidad ingresa a la universidad aproximadamente el doble de estudiantes que a fines de la década de 1990. Las políticas orientadas a ampliar el acceso continúan recibiendo un amplio respaldo político bipartidista. Por ejemplo, un documento de política relevante sobre educación superior publicado en 2016 por el entonces *Conservative Government* prestó especial atención a las cuestiones relativas a la ampliación del acceso. En particular, se establecieron dos metas para la ampliación de la participación: duplicar, para el año 2020, la proporción de personas provenientes de contextos desfavorecidos que accedían a la universidad, y aumentar en un 20 % el número de estudiantes negros y de minorías étnicas en el mismo período. Estas metas, junto con la exigencia de que las universidades publicaran datos sobre los orígenes sociales de su estudiantado, evidenciaron la voluntad política de asegurar que el sistema universitario actuara como un “motor de movilidad social”. Más recientemente, otras políticas de educación superior, como el *Turing Scheme* del Reino Unido, priorizan oportunidades para estudiantes que cumplen con los criterios definidos para los grupos de ampliación de la participación.

Estas iniciativas—tanto a nivel institucional como gubernamental—han buscado romper los ciclos de desigualdad y garantizar que el acceso a la educación superior sea alcanzable y equitativo para todos. En términos generales, este énfasis en ampliar el acceso a la universidad para los grupos subrepresentados ha sido muy exitoso, constituyendo una verdadera “historia de éxito en movilidad social”, ya que el estudiantado proveniente de contextos subrepresentados tiene hoy más probabilidades que nunca de acceder a la universidad. Sin embargo, las desigualdades en el acceso

persisten y la participación en educación superior continúa estando diferenciada por el nivel socioeconómico, así como por otros factores sociales, geográficos e históricos “previos a la adultez”. Asimismo, los estudiantes de contextos subrepresentados siguen teniendo menores probabilidades de cursar programas de alto estatus en las instituciones académicamente más selectivas.

De la educación superior gratuita a un endeudamiento estudiantil sustantivo

Junto con la expansión del número de estudiantes, la proliferación de programas, proveedores de títulos y oportunidades de formación adicional, ha surgido inevitablemente la cuestión de quién debe asumir el costo de la educación superior. De hecho, para comprender la política de ampliación del acceso y la inclusión durante las últimas tres décadas—particularmente en Inglaterra—resulta fundamental abordar el tema de los aranceles. Hasta comienzos de la década de 1990, la universidad en el Reino Unido era en gran medida gratuita, con becas sujetas a evaluación de ingresos destinadas a cubrir gastos de alojamiento y manutención para quienes provenían de hogares de menores recursos, y sin aranceles de matrícula para ningún estudiante. La introducción gradual de préstamos estudiantiles para cubrir los costos de vida coincidió con el crecimiento del sector durante los años noventa, y la década concluyó cuando el gobierno laborista, siguiendo otra de las recomendaciones de Lord Dearing, introdujo los aranceles de matrícula. Concebidos inicialmente como una contribución al costo de la enseñanza, los aranceles se fijaron en un primer momento en £1.000, pero aumentaron rápidamente a medida que la carga del financiamiento se trasladó del contribuyente al individuo. Para 2017, los estudiantes de pregrado en Inglaterra pagaban algunos de los aranceles más elevados del mundo por educación universitaria pública, los cuales en 2025 están fijados en £9.535 anuales. El estudiantado no está obligado a pagar los aranceles por adelantado, pero puede solicitar un préstamo cuyo reembolso se espera que comience una vez que sus ingresos alcancen un mínimo de £25.000.

En menos de una generación, por tanto, la universidad ha pasado de ser en gran medida gratuita a una situación en la que el estudiante promedio en Inglaterra egresa con una deuda de £53.000, de la cual, según estimaciones gubernamentales, solo algo más del 50 % llegará a saldarse en su totalidad. Dado que las universidades británicas—incluso las más selectivas—carecen de los sistemas de filantropía y de ayudas institucionales que caracterizan a sus homólogas estadounidenses, los estudiantes que no cuentan con recursos familiares enfrentarían un endeudamiento considerable para acceder a la educación superior.

Aprovechar las matrículas y la rendición de cuentas para ampliar la participación

Comprender las tasas de matrícula resulta directamente relevante para entender el impulso bipartidista hacia la inclusión y la diversidad en el Reino Unido, ya que, para poder cobrar matrículas tan elevadas, las universidades están legalmente obligadas a diversificar la composición de su estudiantado. Cada año, se espera que las universidades informen al organismo regulador de la educación superior sobre una serie de planes en los que se detallan las medidas que adoptarán para “mejorar la igualdad de oportunidades y garantizar que los grupos desfavorecidos puedan acceder a la educación superior, tener éxito en ella y progresar a partir de ella”. Estos [Planes de Acceso y Participación](#) se elaboran anualmente y describen, con detalle, los programas de vinculación, la investigación, la evidencia y las estrategias de intervención que la universidad implementará para demostrar el cumplimiento de sus obligaciones en materia de ampliación del acceso. De este modo, las universidades rinden cuentas ante el regulador, de tal manera que, si desean cobrar matrículas elevadas, están obligadas a diversificar su admisión.

La mercantilización como fundamento de los ataques a la educación superior

Durante los últimos treinta años aproximadamente, el Reino Unido ha avanzado de manera gradual hacia un sistema de educación superior de carácter universal. A medida que la matrícula universitaria ha aumentado y se ha diversificado, la carga del financiamiento se ha desplazado del contribuyente al individuo. No resulta, por tanto, sorprendente que el sector universitario británico se encuentre hoy sometido a un intenso escrutinio por parte de diversos actores interesados: desde responsables políticos que buscan que el sector sea más competitivo, flexible y sujeto a rendición de cuentas; pasando por los propios estudiantes, que demandan una adecuada relación calidad-precio y garantías de que su título “valga algo”; hasta, en un sentido más amplio, quienes conciben la educación superior como un vehículo de movilidad social. Lo llamativo es que ha sido la mercantilización de la educación superior en el Reino Unido lo que la ha vuelto vulnerable a los ataques, y no sus objetivos de ampliación de la participación. Cabe sostener que el amplio alcance de la agenda de ampliación de la participación ha contribuido, precisamente, a protegerla del tipo de reacción adversa que actualmente afecta a las políticas de DEI en Estados Unidos y en otros contextos.

*Emma Smith es profesora titular en la Universidad de Warwick, Reino Unido.
Correo electrónico: e.smith.22@warwick.ac.uk.*

*Georgiana Mihut es profesora asociada en la Universidad de Warwick, Reino Unido.
Correo electrónico: Georgiana.Mihut@warwick.ac.uk.*



DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN

DEI en la educación superior japonesa: avances visibles, pero un largo camino por recorrer

Lilan Chen y Lizhou Wang

Este estudio examina la implementación de la Diversidad, Equidad e Inclusión (DEI) en la educación superior japonesa. El análisis de políticas e iniciativas gubernamentales, declaraciones institucionales sobre DEI y el funcionamiento de centros de DEI en las universidades muestra que, si bien la DEI se promueve en respuesta a cambios demográficos, a la globalización y a la agenda de inclusión social, su implementación depende en gran medida de financiamiento basado en proyectos, metas numéricas y estructuras de carácter simbólico. El artículo expone tanto los avances logrados como la necesidad de ampliar las dimensiones de la diversidad para abordar inequidades de carácter estructural.

La Diversidad, Equidad e Inclusión (DEI, por sus siglas en inglés) ha emergido como un tema definitorio en la educación superior a nivel mundial, a menudo posicionada simultáneamente como un imperativo moral y como una herramienta estratégica para la excelencia institucional. No obstante, la investigación y las prácticas en torno a la DEI enfrentan actualmente desafíos sin precedentes, ejemplificados por la reciente legislación anti-DEI en Estados Unidos, que ha afectado políticas y prácticas universitarias. De manera aún más crítica, persisten brechas significativas en la comprensión de cómo los conceptos de DEI—desarrollados predominantemente en contextos occidentales—son interpretados y aplicados en diversos entornos nacionales. Esta disparidad es particularmente marcada en las sociedades de Asia oriental, donde los valores culturales, las composiciones demográficas y las estructuras institucionales configuran contextos de DEI diferenciados. En este sentido, Japón constituye un caso especialmente relevante para examinar cómo la DEI se traduce desde el discurso global al contexto nacional e institucional y en qué medida logra abordar las inequidades estructurales. Mediante un análisis crítico de políticas gubernamentales, iniciativas impulsadas por el gobierno, declaraciones y posicionamientos institucionales sobre DEI, así como de las prácticas operativas de los centros de DEI, este estudio pone de relieve tanto los avances alcanzados como las limitaciones que persisten en la incorporación de la DEI en el entramado cultural y estructural de las universidades japonesas.

El contexto japonés

La emergencia de las políticas de DEI en la educación superior japonesa se sustenta tanto en dinámicas globales como en contextos internos. A nivel global, la creciente internacionalización de la ciencia y de la educación superior ha ejercido presión sobre Japón

para fortalecer su competitividad mediante el fomento de talento diverso, el fortalecimiento de la capacidad investigativa y la alineación con los discursos globales sobre inclusión y sostenibilidad social. De manera simultánea, la agenda nacional ha estado configurada por desafíos demográficos y socioeconómicos urgentes, entre los que se incluyen el rápido descenso de la población, la escasez de mano de obra y la pérdida de vitalidad de las comunidades regionales.

Estas condiciones han situado a las universidades como espacios clave para la formación de capital humano diverso, la revitalización de la sociedad local y la mejora de la igualdad de género en la investigación y en el liderazgo académico. Iniciativas de política pública como la Iniciativa de Universidades Globales de Excelencia, el Plan Básico para la Igualdad de Género y el Cuarto Plan Básico para la Promoción de la Educación reflejan de manera conjunta estos imperativos, al enmarcar la DEI tanto como un instrumento de competitividad global como un fundamento para la construcción de una sociedad más inclusiva y cohesionada.

Implementación: avances visibles, pero aún no generalizados

La implementación de la DEI en la educación superior japonesa ha estado impulsada en gran medida por iniciativas de política pública de carácter vertical (*top-down*), lo que refleja el fuerte rol de los organismos gubernamentales en la orientación de las prioridades institucionales. Agencias gubernamentales como el *Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología*, la *Agencia Japonesa de Ciencia y Tecnología* y la *Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia* no sólo asignan financiamiento basado en proyectos destinado a fomentar la DEI, sino que además la enmarcan como un instrumento para fortalecer la excelencia en investigación, la

innovación y la competitividad internacional. Ello ha derivado en la proliferación de proyectos competitivos y de duración limitada que incentivan a las universidades a demostrar avances mediante resultados medibles, tales como el número de mujeres contratadas en cargos académicos, la incorporación de profesorado internacional o la proporción de estudiantes que participan en programas de movilidad global. Si bien estos indicadores ofrecen una cierta sensación de progreso, con frecuencia conllevan el riesgo de reducir la DEI a un ejercicio meramente cuantitativo, relegando a un segundo plano interrogantes más profundas relacionadas con la reforma estructural y cultural.

A nivel institucional, las universidades han respondido mediante el establecimiento de estructuras organizacionales—en particular, centros de DEI—encargadas de promover la inclusión dentro del campus. Estos centros suelen coordinar campañas de sensibilización, programas de formación y talleres, a menudo en colaboración con otras facultades o con socios externos. Por ejemplo, la Universidad *Tohoku* cuenta con un *Centro para la Diversidad, Equidad e Inclusión* que ofrece información estructurada sobre cursos y oportunidades de capacitación vinculadas a la DEI, mientras que la *Universidad Hiroshima* alberga un *Instituto para la Diversidad e Inclusión* que colabora activamente con otras universidades en la organización de encuentros de investigación sobre *tabunka kyōsei* (convivencia multicultural). No obstante, estos esfuerzos suelen ser fragmentarios y carecen de una integración sistemática en las estructuras centrales de gobernanza y formulación de políticas universitarias. Muchos centros de DEI continúan siendo de escala reducida, con un número limitado de personal a tiempo completo, y cuentan con funciones predominantemente consultivas, más que con autoridad ejecutiva, dentro de las jerarquías universitarias.

Más allá de los límites del campus, algunas instituciones han impulsado alianzas con comunidades locales, municipios e incluso universidades extranjeras para enmarcar la DEI como una agenda con impacto social. Por ejemplo, iniciativas como el *Proyecto de Campus Multicultural con Impacto Social* ponen de relieve el potencial de las universidades para fomentar una convivencia multicultural más amplia mediante el desarrollo curricular y la vinculación con la comunidad. No obstante, estas colaboraciones suelen reproducir las mismas dinámicas basadas en proyectos y de carácter simbólico que caracterizan a las iniciativas de alcance nacional. Su sostenibilidad depende del financiamiento externo y del entusiasmo de los equipos directivos, más que de un compromiso institucional de largo plazo.

Cuestiones actuales: enfoque único y recursos insuficientes

A pesar de los avances visibles registrados en los últimos años, persisten numerosos desafíos en la promoción de la DEI en la educación superior japonesa. En primer lugar, algunas universidades han articulado los conceptos y definiciones de diversos grupos subrepresentados únicamente a nivel teórico. Por ejemplo, la Universidad de Osaka ha definido los grupos de SOGI (*orientación sexual e identidad de género*) y LGBTQ (lesbianas, gays, bisexuales, personas trans y *questioning/queer*). Sin embargo, las iniciativas prácticas de diversidad en la educación superior japonesa continúan

concentrándose predominantemente en el aumento de la representación femenina, mientras que otras dimensiones de la diversidad de género permanecen en gran medida desatendidas. Esto podría estar relacionado con el hecho de que, en Japón, la proporción de mujeres que acceden a campos STEM es la más baja entre los países de la OCDE y sus socios. Este patrón, por tanto, puede reflejar prioridades relevantes en materia de diversidad, pero al mismo tiempo limita la adopción de enfoques interseccionales más amplios de inclusión. Otros factores, como el origen socioeconómico, la procedencia regional y la condición de discapacidad—que también constituyen barreras significativas para el acceso educativo—son igualmente, en gran medida, ignorados.

Otro desafío relevante radica en la excesiva dependencia de esquemas de financiamiento basados en proyectos y en iniciativas de corto plazo, que a menudo generan visibilidad temporal sin incorporar cambios estructurales sostenibles. El énfasis en indicadores cuantificables—como el número de investigadoras contratadas, de estudiantes internacionales matriculados o de miembros del profesorado que completan formaciones en DEI—refuerza la tendencia a equiparar el progreso con resultados numéricos, mientras que las cuestiones relativas a la transformación cultural y la reforma institucional permanecen insuficientemente abordadas. Los centros de DEI, si bien son simbólicamente relevantes, suelen contar con recursos limitados y con escasa capacidad de toma de decisiones, lo que los restringe a actividades como campañas de sensibilización, seminarios y talleres que difícilmente logran reconfigurar de manera sustantiva la cultura organizacional.

Las universidades, por tanto, continúan atrapadas entre el doble imperativo de responder a las expectativas gubernamentales y de atender las realidades vividas por los grupos subrepresentados (por ejemplo, estudiantes y académicas mujeres, estudiantes de próxima generación [*Jisedai Ikusei*] y comunidades LGBTQ), siendo el primero el que suele prevalecer. Este desequilibrio pone de relieve la necesidad de una integración más sostenida y sistémica de los principios de DEI en la gobernanza, los planes de estudio y las prácticas cotidianas de las universidades, más allá de gestos simbólicos o del mero cumplimiento de indicadores clave de desempeño impulsados por el Estado.

Futuras orientaciones de la DEI en Japón

Este análisis demuestra que la educación superior japonesa está desarrollando enfoques pragmáticos de DEI que reflejan las necesidades demográficas particulares del país y su posicionamiento global. Las universidades han establecido infraestructuras de DEI—incluidos centros, programas de formación y marcos de medición—que representan avances en la institucionalización de los compromisos con la diversidad. Sin embargo, estas estructuras siguen siendo en gran medida simbólicas, cuentan con recursos limitados y dependen de financiamiento de corto plazo basado en proyectos, lo que prioriza metas numéricas por sobre la transformación cultural. El foco actual en la equidad de género responde a prioridades nacionales urgentes, pero también pone de manifiesto la necesidad de ampliar las dimensiones de la diversidad

para incorporar consideraciones socioeconómicas, territoriales y de accesibilidad. Existe un potencial significativo para abordar inequidades estructurales más amplias mediante la inversión continua en estructuras de gobernanza integrales, el

fortalecimiento de los mecanismos de rendición de cuentas y un compromiso institucional sostenido con cambios de carácter transformador.

Lilan Chen es profesora asistente con nombramiento especial en el Centro de Investigación y Práctica para el Éxito Estudiantil de la Universidad de Osaka, Japón.

Correo electrónico: lilanchen.slics@osaka-u.ac.jp.

Lizhou Wang es profesor asistente en el Instituto Waseda de Estudios Avanzados de la Universidad de Waseda, Japón.

Correo electrónico: wang.lizhou@aoni.waseda.jp.

Este trabajo cuenta con el apoyo de la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia (Kakenhi, Proyecto n.º 24K16708).

DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN

Diversidad, Equidad e Inclusión en la educación superior chilena

Julio Labraña y Paulina Latorre

En Chile, la diversidad, la equidad y la inclusión (DEI) se han convertido en ejes centrales de la reforma de la educación superior en un sistema históricamente marcado por la desigualdad y la competencia de mercado. Los movimientos estudiantiles de 2006, 2011 y 2018 resignificaron la DEI como una condición de legitimidad institucional. Sin embargo, los marcos regulatorios han tendido a traducir la DEI en exigencias de cumplimiento gerencial más que en transformaciones estructurales, lo que pone de relieve tanto los avances logrados como los límites de la institucionalización de la equidad.

En Chile, la diversidad, la equidad y la inclusión (DEI) se han consolidado como ejes centrales de la reforma de la educación superior. La incorporación de la DEI en la legislación de educación superior, en los estándares de acreditación y en las estrategias institucionales ha otorgado a estas agendas una visibilidad y un peso normativo sin precedentes. No obstante, los mismos instrumentos que han posibilitado esta institucionalización—mandatos legales, marcos de planificación estratégica y sistemas de aseguramiento de la calidad—se encuentran anclados en racionalidades gerenciales que priorizan la auditabilidad, la estandarización y la gestión del riesgo reputacional. Esto genera una tensión estructural: mientras la inclusión se afirma públicamente como un valor fundamental, con frecuencia se materializa como un ítem técnico de verificación, evaluado mediante métricas y controlado a través de procedimientos burocráticos.

Desigualdades regionales: de las políticas de equidad a los límites estructurales

El contexto social y territorial de Chile es fundamental para comprender por qué la DEI se ha convertido en una prioridad de política pública. Las desigualdades regionales han estructurado históricamente el sistema universitario, concentrando recursos, prestigio e influencia en Santiago, mientras que las universidades regionales continúan operando bajo condiciones de desventaja estructural. Los estudiantes provenientes de fuera de la capital—muchos de ellos egresados de establecimientos escolares con recursos limitados—enfrentan barreras acumulativas tanto para el acceso como para la permanencia y el éxito académico. En consecuencia, las universidades se ven obligadas a abordar estas inequidades, aunque con frecuencia lo hacen mediante respuestas de carácter reactivo más que a través de transformaciones estructurales.

Programas como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), vigente desde hace más de una década en distintas regiones, ejemplifican esta tensión. Si bien el PACE y otros mecanismos dirigidos a estudiantes con responsabilidades de cuidado han generado vías alternativas de acceso a la universidad, su alcance es limitado y su impacto, desigual. Estas iniciativas atenúan barreras visibles de entrada, pero contribuyen poco a dismantelar las jerarquías estructurales que reproducen la desigualdad entre Santiago y las regiones, o entre instituciones de élite y periféricas. En consecuencia, aunque son celebradas como medidas de equidad, su eficacia a largo plazo para corregir disparidades sistémicas sigue siendo objeto de un debate intenso.

Movimientos estudiantiles y los límites de la reforma

La trayectoria de los movimientos estudiantiles ha sido central para impulsar reformas en la educación superior chilena, aunque sus logros evidencian tanto avances como restricciones. Las movilizaciones de 2006 y 2011, lideradas por estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria, pusieron de manifiesto las inequidades del sistema educativo chileno basado en vouchers y demandaron un acceso más equitativo y una mayor calidad educativa. Si bien estas protestas contribuyeron a sentar las bases para la posterior implementación de un esquema de gratuidad que amplió la participación, la reforma abordó principalmente la asequibilidad económica, más que las desigualdades estructurales más profundas incrustadas en el sistema.

Una década más tarde, las movilizaciones feministas de 2018 transformaron los campus en escenarios de protesta contra el acoso y las estructuras patriarcales. Aunque inicialmente detonadas por casos de abuso, estas movilizaciones derivaron en un proceso de interpelación nacional en torno a la desigualdad de género. En

respuesta, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas impulsó la transversalización de género a través de su Comisión de Igualdad de Género, promoviendo protocolos preventivos, campañas comunicacionales y el reconocimiento de la identidad de género. No obstante, gran parte de esta respuesta institucional ha sido de carácter procedimental, a menudo limitada a medidas orientadas al cumplimiento normativo más que a una transformación de las culturas académicas arraigadas.

En conjunto, estos movimientos ilustran cómo el activismo de base ha resignificado la DEI como una cuestión de legitimidad institucional. Al mismo tiempo, ponen de relieve los límites de la reforma en un sistema en el que las desigualdades estructurales, las normas patriarcales y las jerarquías metropolitanas continúan restringiendo cambios de carácter más transformador.

Nuevas regulaciones y mecanismos de implementación

El giro regulatorio de 2018 fue decisivo para situar la DEI en la agenda de la educación superior en Chile, pero también ha puesto de manifiesto la tensión entre los mandatos formales y el cambio sustantivo. La Ley 21.091 de Educación Superior exige a las universidades promover la interculturalidad, adoptar ajustes razonables para estudiantes con discapacidad y prevenir la discriminación arbitraria. Si bien estas obligaciones se incorporan a la gobernanza institucional, su implementación ha sido con frecuencia de carácter procedimental, con énfasis en el cumplimiento normativo más que en la transformación. De manera similar, la Ley 21.369, promulgada en 2021, estableció la obligatoriedad de protocolos vinculantes, unidades de género y medidas preventivas frente a la violencia de género. No obstante, en muchos casos, estos mecanismos se han reducido a exigencias burocráticas con capacidad limitada para modificar culturas institucionales profundamente arraigadas.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, a través de la Comisión Nacional de Acreditación, reforzó esta lógica basada en el cumplimiento al incorporar la DEI en los criterios de acreditación. Las universidades deben ahora demostrar avances medibles en la promoción de la inclusión, la calidad de vida y la convivencia para mantener su legitimidad. Si bien ello ha presionado a las instituciones a adoptar marcos formales de DEI, también ha implicado el riesgo de convertir la diversidad y la equidad en listas de verificación, privilegiando la documentación por sobre una transformación cultural genuina.

Las prácticas institucionales reflejan esta ambivalencia. Mientras que las políticas de equidad de género y de acceso han avanzado de manera más decidida—respaldadas por unidades especializadas e iniciativas como InES Género (Innovación en Educación Superior con Perspectiva de Género)—otras áreas, como la interculturalidad y la inclusión de personas con discapacidad, permanecen débilmente institucionalizadas. En estos ámbitos, los esfuerzos suelen detenerse en el cumplimiento mínimo, lo cual destaca los límites de un modelo regulatorio que asegura visibilidad para la DEI, pero que enfrenta dificultades para confrontar las desigualdades estructurales y las

jerarquías culturales arraigadas en la educación superior chilena.

Interculturalidad en suspenso

En contraste, la interculturalidad ha resultado más difícil de institucionalizar. Si bien universidades del norte y del sur de Chile han creado centros dedicados a las lenguas y prácticas culturales de los pueblos indígenas, y aunque la interculturalidad se ha convertido en un tema recurrente en los documentos institucionales, gran parte de su implementación sigue siendo de carácter declarativo. La ausencia de una definición nacional ha permitido una amplia variación en la forma en que las universidades interpretan el concepto, que va desde el reconocimiento indígena en regiones fronterizas hasta enfoques de pluralismo más amplios en las universidades del centro del país. Los mandatos legales han incrementado la visibilidad del tema, pero las iniciativas se han dirigido principalmente al estudiantado, con una atención limitada al profesorado y al personal directivo. Asimismo, las lógicas gerenciales que priorizan la eficiencia, la rentabilidad y la competitividad suelen entrar en tensión con los compromisos interculturales, relegando aquellas iniciativas que no generan retornos medibles inmediatos alineados con los sistemas externos de aseguramiento de la calidad.

Desafíos urgentes

De cara al futuro, el desafío consiste en desplazar la DEI desde marcos orientados al cumplimiento normativo hacia prácticas de carácter transformador. Ello requiere la creación de mecanismos de evaluación robustos que vayan más allá de las listas de verificación propias de los procesos de acreditación. En el ámbito de la interculturalidad, los pasos esenciales incluyen la integración curricular, la formación sistemática del profesorado, el establecimiento de alianzas sostenidas con comunidades indígenas y migrantes que fortalezcan la vinculación con el medio, la provisión de servicios multilingües y el reconocimiento de sistemas de conocimiento no hegemónicos. En cuanto a la equidad de género, la agenda debe ampliarse más allá de la prevención del acoso para avanzar hacia cambios estructurales en las trayectorias académicas, incluidos los sistemas de promoción, las políticas de cuidados y la equidad salarial. Las desigualdades regionales requieren una atención especial, dado que las universidades metropolitanas tienden a avanzar con mayor rapidez en la implementación de la DEI que sus contrapartes en regiones periféricas, reforzando precisamente las brechas que las políticas de DEI buscan reducir.

De cara al futuro, el devenir de la DEI en la educación superior chilena dependerá de cómo interactúen la valoración política y la adaptación organizacional en los próximos años. Pueden contemplarse tres escenarios. El primero es un escenario regresivo, en el cual el respaldo político a la DEI se debilita, dando lugar a la erosión de los mandatos regulatorios, recortes presupuestarios y la retracción de los compromisos institucionales. En este contexto, la DEI correría el riesgo de convertirse en una preocupación marginal u opcional, sostenida únicamente donde actores internos logren mantener el impulso. El segundo es un escenario de expansión regulatoria, en el que el compromiso político se mantiene estable o

incluso se intensifica, lo que se traduce en requisitos de acreditación más detallados, mayores obligaciones legales y nuevos indicadores de desempeño. Sin embargo, en ausencia de cambios institucionales internos, la DEI permanecería en gran medida en un plano procedimental, generando un cumplimiento formal sin una transformación sustantiva. El tercer escenario es el de una consolidación transformadora, en el que el apoyo político y regulatorio sostenido se acompaña de profundos cambios organizacionales. En este caso, las universidades chilenas no solo

cumplen con las exigencias externas, sino que también reconfiguran sus culturas internas, estructuras y prácticas epistémicas. La DEI se integraría transversalmente en la docencia, la investigación y la gobernanza como un principio generativo y no como una obligación periférica. En definitiva, el rumbo que adopte la educación superior en Chile dependerá no solo de las políticas estatales o de las herramientas gerenciales, sino también de la disposición de las instituciones a confrontar y corregir las desigualdades históricas que continúan moldeando su reproducción.

*Julio Labraña es director de calidad institucional y profesor asistente en la Universidad de Tarapacá, Chile.
Correo electrónico: jlabranav@academicos.uta.cl*

*Paulina Latorre es directora de relaciones internacionales en la Universidad Católica del Norte, Chile, y estudiante de doctorado en la Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia.
Correo electrónico: paulina.latorre@ucn.cl*

¿Esta vez es diferente? Educación superior e impacto de la IA en el mercado laboral

Pedro N. Teixeira

La experiencia histórica de los últimos dos siglos ha demostrado que la tecnología ha reemplazado de manera sistemática el trabajo humano en tareas específicas sin conducir a una pérdida generalizada de empleos, reforzando, por el contrario, las ventajas de la educación superior en el mercado laboral. A pesar de ese optimismo, crecientes preocupaciones han permeado las visiones de política pública respecto de la digitalización y sus impactos en el mercado laboral. Este texto examina brevemente dichas preocupaciones y algunas posibles implicancias para la educación superior, con especial énfasis en el papel de la misión educativa, la innovación pedagógica y curricular, y las condiciones institucionales favorables para enfrentar estos desafíos.

La experiencia histórica de los últimos dos siglos ha demostrado que la tecnología ha reemplazado de manera sistemática el trabajo humano en tareas específicas [sin conducir a una pérdida generalizada de empleos](#). Asimismo, la experiencia del último medio siglo indica que el progreso tecnológico ha reforzado las ventajas de la [educación superior en el mercado laboral](#). A pesar de ese optimismo, crecientes preocupaciones han permeado las visiones de política pública respecto de la digitalización y sus impactos en el mercado laboral. Este texto examina brevemente dichas preocupaciones y algunas posibles implicancias para la educación superior.

Crecientes preocupaciones sobre los efectos de los recientes cambios tecnológicos

En los últimos años, ha aumentado la presión por evaluar el impacto potencial de la IA en el empleo para distintos perfiles de trabajadores. [Análisis recientes](#) han señalado que las tecnologías de IA generativa, que pueden producir contenido novedoso (por ejemplo, texto, imágenes y código), tienen el potencial de afectar a una gama más amplia de industrias y ocupaciones que las olas anteriores de automatización, y que los empleos que dependen en gran medida de la interacción humana, del juicio complejo o de tareas creativas no repetitivas tienden a estar menos expuestos a los efectos de la IA generativa. Estos análisis muestran que un número considerable de empleos actualmente desempeñados por trabajadores con mayores niveles de educación y habilidades especializadas, que perciben salarios medianos más altos, podrían estar más expuestos a las tecnologías avanzadas de IA generativa de lo que lo estuvieron frente a avances tecnológicos previos.

Esta visión de que la IA y el aprendizaje automático pueden tener un impacto ligeramente distinto al de olas anteriores de cambio tecnológico es corroborada por [diversos análisis](#). Mientras que las olas previas de automatización tuvieron un impacto significativo en trabajadores con niveles bajos o intermedios de calificación, edad y salarios, el impacto potencial de la IA podría afectar a muchos trabajadores caracterizados por salarios más altos, mayores niveles de logro educativo y muchos años de experiencia, un grupo que anteriormente se encontraba relativamente protegido frente a los efectos de la automatización.

La evidencia sugiere que el impacto de la IA sobre el contenido del trabajo no es uniforme y [varía significativamente entre ocupaciones](#). Lo particularmente relevante es que la reconversión de competencias y la profundización o actualización de habilidades podrían volverse necesarias para trabajadores que, hasta hace poco, eran considerados protegidos frente a los cambios tecnológicos debido a sus altos niveles de logro educativo y a una mayor experiencia en el mercado laboral. Este perfil es [muy distinto de aquellos a los que se dirigían las políticas previas orientadas a trabajadores afectados por la automatización](#).

Asimismo, [el impacto también puede diferir entre países](#). Los países de altos ingresos parecen enfrentar desafíos mayores, dado que su estructura de empleo presenta una mayor exposición a la IA y una proporción más elevada de trabajadores calificados que podrían enfrentar necesidades de reconversión de competencias. Por otra parte, su estructura ocupacional también muestra mayores complementariedades con la IA, lo que protege a aquellos trabajadores para quienes se espera que la IA incremente su productividad. Aunque [los países de ingresos bajos y medios parecen estar menos expuestos a los impactos de la IA](#), también enfrentan el

complejo desafío de lidiar con presiones persistentes para ampliar el acceso a la educación superior, intensificadas por mayores primas salariales para los trabajadores con educación universitaria, al mismo tiempo que deben replantear los perfiles de competencias de los trabajadores con mayor nivel educativo.

Para complejizar aún más el panorama, diversos autores sostienen que el impacto de la IA y del aprendizaje automático en el empleo es matizado y **se produce predominantemente a nivel de tareas, más que a nivel de puestos de trabajo**. Si bien la mayoría de los empleos incluye tareas susceptibles de ser abordadas mediante aprendizaje automático, solo una pequeña proporción de los puestos es plenamente susceptible de automatización a través de estas tecnologías. Esto implica que la automatización basada en aprendizaje automático probablemente complementará el trabajo humano en muchas ocupaciones, en lugar de sustituirlo por completo. En consecuencia, la adaptación de los sistemas de educación y formación no necesariamente supone un cambio de carácter macro en los currículos existentes, sino más bien una revisión focalizada de los conocimientos que se transmiten y de las habilidades que se desarrollan en la educación superior.

Algunas implicancias relevantes para la educación superior

La evidencia acumulada sobre los impactos de los rápidos avances tecnológicos en el mercado laboral tiene implicancias relevantes para la educación superior. Uno de los principales desafíos consiste en repensar la oferta formativa y el equilibrio entre los títulos de grado y otras formas de aprendizaje, en particular a través de la creciente importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. En un mundo en rápida transformación, el énfasis en la obtención de un título único debe equilibrarse con un enfoque educativo más flexible y continuo.

Otro desafío importante derivado de este cambio es la creciente desalineación entre las habilidades que los egresados adquieren durante su formación y aquellas que demandan los empleadores. En consecuencia, existe una necesidad cada vez mayor de reconsiderar el contenido y la estructura de los currículos educativos, con el fin de asegurar su alineación con las demandas cambiantes de una economía digitalizada y automatizada. Si bien muchas instituciones de educación superior monitorean la empleabilidad de sus egresados, este seguimiento suele concentrarse en las etapas iniciales de la transición al mercado laboral, perdiéndose en la mayoría de los casos el rastro de las cohortes más antiguas, en las cuales los impactos de la IA pueden ser más significativos.

Esta renovada atención a la educación y la formación como misión central de las universidades implica repensar los sistemas de reconocimiento y recompensa académica. Si las universidades están verdaderamente comprometidas con fomentar la innovación y la calidad en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, necesitan encontrar mecanismos para valorar y reconocer el tiempo, la creatividad y el esfuerzo que el personal académico dedica a la consecución de estos objetivos. Estos aspectos entran en tensión con una cultura institucional y profesional arraigada que ha tendido a privilegiar los logros en investigación por sobre aquellos vinculados a la educación y la formación.

Para que esta transformación sea exitosa, las instituciones deben apoyar a su personal académico. A medida que cambian las demandas del sector de la educación superior, también deben hacerlo las competencias y los conocimientos de quienes enseñan, lo que exige que los docentes integren de manera efectiva nuevas tecnologías, métodos de enseñanza y contenidos disciplinares en sus prácticas. El desarrollo profesional continuo resulta esencial tanto para mantenerse al día con los avances en sus respectivos campos de especialización como para adoptar estrategias pedagógicas que potencien el compromiso estudiantil y los resultados de aprendizaje.

Comentarios finales

Las dinámicas recientes del mercado laboral parecen afectar en mayor medida a trabajadores altamente educados y con mayor experiencia que las olas previas de progreso tecnológico. Aunque la evidencia aún no es concluyente, los indicios preliminares que se han ido acumulando sugieren que esta vez el escenario podría ser distinto y que el impacto de las nuevas tecnologías podría afectar negativamente la posición de muchos egresados universitarios con trayectoria laboral. Esta realidad exige que la educación superior replantee de manera fundamental el perfil de su oferta formativa y reevalúe las competencias, habilidades y alfabetizaciones que se desarrollan tanto durante la educación inicial como en la formación a lo largo de la vida.

Asimismo, ello requerirá que las instituciones de educación superior monitoreen de forma atenta la empleabilidad no solo de las cohortes más recientes, sino también de las más antiguas, con el fin de responder de mejor manera a necesidades que emergen con rapidez. No hacerlo podría exacerbar los desafíos existentes y volver a la educación superior menos relevante frente a las demandas de un mercado laboral impulsado por la IA.

Pedro N. Teixeira es profesor de economía en la Universidad de Oporto y exdirector del Centro de Investigación en Políticas de Educación Superior en Portugal. Correo electrónico: pedrotx@fep.up.pt.

Este artículo se basa en la Philip G. Altbach Lecture 2025, dictada durante la Conferencia Bienal sobre Educación Superior Internacional del Center for International Higher Education.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, FUTURO DEL TRABAJO Y OPORTUNIDADES

Corporativización y misión en la educación superior

Morten Hansen

La corporativización en la educación superior suele equipararse con una desviación de la misión institucional. Para complejizar esta perspectiva, este artículo sostiene que la incorporación de prácticas propias del sector privado puede fortalecer la misión institucional, en lugar de limitarse únicamente a socavarla. A partir de [investigaciones recientes](#) sobre programas fundacionales internacionales, esta afirmación se examina a través de tres escenarios.

La participación en la educación superior se ha más que [duplicado](#) durante las últimas dos décadas. A medida que los gobiernos enfrentan dificultades para financiar sistemas de educación superior masificados, las universidades se ven crecientemente presionadas a encontrar nuevas fuentes de ingresos y a mejorar sus eficiencias operativas. Con frecuencia, las universidades han logrado esto mediante la adopción de intensos procesos de corporativización, entendidos como un proceso organizacional que transforma las culturas, prácticas, expectativas y racionalidades institucionales, de modo que estas pasan a asemejarse a las de la empresa privada con fines de lucro.

Por ejemplo, una universidad puede modificar sus prácticas de contratación, pasando de contar mayoritariamente con cargos académicos de planta a depender principalmente de profesores adjuntos en condiciones precarias. Esto puede generar nuevos problemas: por ejemplo, al saber que pueden ser desvinculados con poca antelación, la falta de seguridad laboral puede reducir la capacidad y la disposición del personal docente para defender los derechos de los estudiantes. A pesar de ello, las instituciones de educación superior recurren a contratos precarios, ya que los salarios efectivos suelen ser más bajos que los del profesorado con estabilidad, y el personal no titular resulta más fácil de desvincular si la demanda futura de docencia disminuye.

A nivel institucional, la corporativización puede resultar en una [desviación de la misión](#), en la que las universidades pasan a perseguir objetivos propios de las empresas con fines de lucro (como el aumento de las ganancias) en lugar de sus misiones fundamentales (por ejemplo, la provisión de una enseñanza de excelencia). La desviación de la misión constituye la principal razón por la cual la corporativización suele ser considerada antagónica a la educación superior entendida como un bien común. De hecho, dada la tendencia a confundir ambos fenómenos, podría pensarse que un mayor grado de corporativización conduce inevitablemente a una mayor desviación de la misión.

La tesis de este artículo es que nuevas formas de organizar la educación superior a través de estructuras de tipo corporativo también pueden fortalecer la misión institucional y la colaboración a nivel del sistema. Lo que resulta determinante es el contexto y la forma de implementación. Esto es especialmente relevante al considerar las realidades concretas de las instituciones de educación superior que compiten con proveedores privados. En estos casos, evitar la corporativización por principio puede conducir a la inacción, lo que a su vez puede implicar ceder terreno a empresas privadas con fines de lucro.

Un ejemplo práctico

Esta tesis se explora a través de tres escenarios relativos a programas preparatorios universitarios para estudiantes internacionales, los cuales han sido ofrecidos por universidades de habla inglesa [desde la década de 1980](#) con el objetivo de fortalecer tanto el acceso a la educación como las finanzas universitarias.

Imaginemos una universidad del Reino Unido que busca aumentar su matrícula de estudiantes internacionales mediante la creación de un programa internacional de preparación universitaria. El propósito del programa es matricular y formar a estudiantes internacionales que no cumplen con los requisitos para el ingreso directo a un programa universitario en el Reino Unido. Los estudiantes iniciarían sus estudios de grado tras completar con éxito el programa de preparación, en consonancia con la misión de la universidad de promover la inclusión a través del acceso a la educación. Al mismo tiempo, la universidad espera que el programa permita establecer una nueva fuente de ingresos mediante costos adicionales de matrícula.

El programa sería altamente rentable para la universidad si alcanza una escala considerable, pero generaría pérdidas si no logra atraer a un número suficiente de estudiantes. La rectora no tiene claridad sobre cómo proceder y enfrenta presión temporal para tomar una

decisión, ya que una universidad vecina y un proveedor privado con fines de lucro también están considerando programas similares. Si la universidad decide avanzar, ¿se trataría de un proceso de corporativización y se priorizaría inevitablemente el motivo de lucro por sobre la inclusión, o podría esta nueva iniciativa fortalecer su misión institucional? Estas preguntas no tienen respuestas sencillas; la estructura organizacional específica resulta determinante.

En este ejemplo, es probable que la universidad considere en primer lugar implementar el programa de manera interna, siguiendo un modelo similar al de los programas desarrollados por [King's College London](#) y la [University of St Andrews](#). Este modelo presenta ciertas ventajas, pero es posible imaginar que el órgano de gobierno de la universidad lo rechace, ante el temor de que la matrícula sea insuficiente para alcanzar el punto de equilibrio y de que ello pueda perjudicar la sostenibilidad financiera de la institución. En tal caso, la universidad quedaría enfrentada a tres escenarios.

En el Escenario 1, la universidad no hace nada. Con el tiempo, un proveedor privado con fines de lucro abre una institución de acceso o *pathway college* en las cercanías. El proveedor tiene una reputación cuestionable y se rumorea que trata de manera deficiente tanto a su personal como a sus estudiantes. Sin embargo, ante la ausencia de una alternativa sin fines de lucro, es probable que este proveedor domine el mercado durante años.

En el Escenario 2, la universidad se asocia con un proveedor privado de reconocida reputación. En este modelo, el proveedor construye una escuela dentro del campus y la universidad se compromete legalmente a recomprar el edificio a lo largo de varias décadas. Aunque el edificio lleva el logotipo de la universidad, el proveedor privado participa directamente en la gestión cotidiana de la institución, así como en la docencia y el reclutamiento de estudiantes. La universidad recibe una parte de los ingresos generados por la escuela, pero pasa a depender de dichos ingresos —y del éxito del proveedor— para cumplir con los pagos asociados al edificio.

En el Escenario 3, la universidad se asocia con una universidad vecina que también busca ingresar al mercado de los programas preparatorios. La entidad que crean adopta la forma de una sociedad de responsabilidad limitada, lo que protege a ambas universidades frente a los riesgos financieros en escenarios adversos. Esta colaboración permite compartir los costos asociados a la infraestructura, el reclutamiento y la docencia. El personal que imparte clases en la nueva entidad trabaja más horas, percibe salarios más bajos y cuenta con menor protección laboral que el personal universitario tradicional. Los estudiantes, por su parte, obtienen acceso pleno a las bibliotecas, asociaciones estudiantiles y clases impartidas por académicos visitantes de ambas universidades. El proveedor privado con reputación cuestionable abandona su plan de abrir una escuela, al considerar que no puede competir con esta alternativa liderada por universidades.

Repensar la relación entre corporativización y misión

Estos escenarios parecen representar un espectro continuo que va desde bajos hasta altos niveles de corporativización. Sin embargo, una vez descartada la opción tradicional de implementación interna, ¿qué escenarios representan las formas más y menos intensivas de corporativización? ¿Y cómo se relaciona la corporativización con la misión institucional?

El Escenario 1 no implica cambios organizacionales, por lo que no existe corporativización a nivel universitario, constituyendo la opción menos corporativa desde esta perspectiva. No obstante, a nivel del sistema, representa la forma más intensa de corporativización, ya que estos estudiantes pasan a ser formados íntegramente por una entidad privada con fines de lucro, que probablemente priorizará su misión financiera por sobre la de sus “clientes” y empleados.

El Escenario 2 presenta una corporativización interna limitada, dado que el proveedor privado, de facto, gestiona la escuela. Sin embargo, utiliza el endeudamiento para mantener a la universidad atrapada en la asociación, diluyendo la marca institucional al permitir que un operador privado enseñe y reclute estudiantes en su nombre.

El Escenario 3 representa la forma más intensiva de corporativización: dos universidades crean una nueva entidad privada que les permite contratar personal más precarizado y con menores remuneraciones. No obstante, a nivel del sistema, se bloquea la entrada al mercado del competidor privado problemático. Asimismo, las universidades mantienen el control sobre la docencia, la admisión y el acceso de los estudiantes a los recursos del campus. Este modelo de corporativización transforma además la relación competitiva entre las universidades en una relación de cooperación.

Esta simulación permite observar que la corporativización adopta formas notablemente distintas cuando se analiza a nivel institucional o a nivel del sistema. También pone de relieve que determinar cuándo la corporativización fortalece la misión institucional y cuándo la socava constituye un ejercicio de carácter normativo. Tomar este tipo de decisiones forma parte del trabajo complejo y a menudo desordenado del liderazgo universitario. Dicho trabajo puede realizarse de manera más efectiva cuando quienes lideran comprenden que no solo sirven a su propia institución, sino también al sistema más amplio en el que esta se inserta, el cual incluye los mercados educativos que configuran mediante su acción o inacción, así como las prioridades nacionales pertinentes promovidas por el gobierno. En países como el Reino Unido, Estados Unidos y Australia, donde los gobiernos [han instado](#) durante largo tiempo a las universidades a comportarse más como empresas privadas, ello implica pensar de manera creativa acerca de cómo distintas formas organizacionales pueden incidir en la misión universitaria.

*Morten Hansen es profesor en King's College London, Reino Unido.
Correo electrónico: morten.hansen@kcl.ac.uk*



FLUJOS GLOBALES DE TALENTO

Fuga de cerebros en Estados Unidos: científicos internacionales y el cambiante panorama global

Sonali Majumdar

A pesar de su papel central en la investigación y la innovación en Estados Unidos, los estudiantes doctorales internacionales enfrentan hoy una inestabilidad significativa, ya que políticas migratorias restrictivas, la disminución del financiamiento para la investigación y un clima poco acogedor empujan a científicos internacionales a buscar carreras profesionales en el extranjero. Las naciones competidoras están aprovechando este momento mediante estrategias focalizadas de reclutamiento de talento científico e incentivos de financiamiento. Sin reformas, Estados Unidos corre el riesgo de ceder la ventaja que ha mantenido durante largo tiempo en ciencia y tecnología frente a competidores globales.

Durante largo tiempo, Estados Unidos ha liderado a nivel mundial la formación y el empleo de talento científico global, un pilar fundamental de su liderazgo en investigación. Sin embargo, ese predominio se encuentra hoy amenazado. Un sistema migratorio obsoleto, la disminución de las inversiones federales en ciencia y un clima creciente de hostilidad hacia los inmigrantes están impulsando a doctores internacionales en áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) formados en universidades estadounidenses a desarrollar sus carreras profesionales en el extranjero. Al mismo tiempo, la demanda global de especialistas en STEM está en aumento y los países competidores están invirtiendo de manera intensiva para atraer a científicos altamente calificados. De no abordarse estos factores, la erosión de la ventaja de Estados Unidos en materia de talento podría socavar su liderazgo científico y tecnológico.

La magnitud del talento internacional en la ciencia estadounidense

Los científicos internacionales constituyen un grupo demográfico clave en la investigación en Estados Unidos. Los titulares de visas temporales representan una proporción significativa de la población de estudiantes de posgrado y de investigadores posdoctorales. Según la Encuesta sobre Estudiantes de Posgrado e Investigadores Posdoctorales en Ciencia e Ingeniería de 2023 de la Fundación Nacional de Ciencias (NSF, por sus siglas en inglés), la población de estudiantes internacionales de posgrado (magíster y doctorado) se ha multiplicado por seis en los últimos cuarenta años, pasando del 13,7 % (50.302) en 1980 al 39,4 % (322.287) en 2023. Entre los estudiantes de doctorado en STEM en particular, el 40,7 % (125.030) contaba con visas temporales en 2023. Los nombramientos posdoctorales dependen aún más del talento internacional: en 2023, el 57,9 %

(38.149) correspondía a investigadores internacionales, en comparación con el 35,4 % (6.506) en 1980.

Este flujo alimenta directamente a la fuerza laboral científica. Los datos de la Encuesta sobre Doctores Titulados de 2023 de la NSF muestran que el número de doctores internacionales en STEM egresados de universidades estadounidenses se ha multiplicado por 2,5 en el último medio siglo, pasando del 14,7 % (2.656) en 1978 al 36,8 % (16.768) en 2023. La mayoría de los egresados internacionales desea permanecer en Estados Unidos, al menos en el corto plazo. En 2023, por ejemplo, el 76,2 % (19.393) manifestó su intención de quedarse. Asimismo, los doctores en STEM presentan una mayor probabilidad de permanecer en Estados Unidos que los doctores en humanidades y ciencias sociales: en 2023, solo el 15,2 % de los doctores en STEM, en comparación con el 30 % en áreas no STEM, declaró planes profesionales en el extranjero.

Estas cifras subrayan que los científicos internacionales han sido, durante largo tiempo, fundamentales para la productividad y la innovación científica de Estados Unidos. Sin embargo, esta base comienza hoy a mostrar signos de inestabilidad.

Barreras para la retención: inmigración y clima

A pesar de su centralidad, los científicos internacionales enfrentan importantes barreras para construir carreras estables en Estados Unidos. El sistema migratorio es restrictivo, lento y está escasamente alineado con las realidades de la formación científica y de las trayectorias profesionales en este ámbito. Para muchos —en particular para quienes provienen de India y China—, los topes por país en la asignación de *green cards* pueden traducirse en esperas de

décadas para obtener la residencia permanente. Estos retrasos limitan la autonomía profesional, postergan las aspiraciones emprendedoras y desalientan la asunción de riesgos.

Los datos de 2023 de la Encuesta sobre Doctores Titulados de la NSF revelan señales tempranas de alerta. Entre los doctores nacidos en China, la intención de permanecer en Estados Unidos disminuyó del 81 % en 2016 al 77,5 % en 2023, lo que refleja tanto las frustraciones asociadas al sistema migratorio como el aumento de las oportunidades profesionales en China, impulsadas por un mayor financiamiento en investigación y desarrollo. El sentimiento antiasiático y las preocupaciones por la seguridad han debilitado aún más el atractivo de permanecer en el país. En contraste, el 89 % de los doctores nacidos en India manifestó interés en seguir en Estados Unidos a pesar de las largas listas de espera, probablemente debido a la menor disponibilidad de oportunidades científicas en India.

Los cambios de política están intensificando estas presiones. La segunda administración de Trump ha implementado amplias restricciones en 2025: [revocación de visas](#), suspensión de las [citas para visas \(interrumpiendo las matrículas de otoño\)](#) y señales claras de una intención de reducir el número de estudiantes internacionales. Nuevas propuestas impondrían [duraciones fijas de permanencia](#) para la formación de posgrado y posdoctoral, eliminarían la [Formación Práctica Opcional](#)—un puente fundamental hacia el empleo—y [modificarían los criterios de la visa H-1B para privilegiar salarios elevados](#), lo que desfavorece a científicos en etapas iniciales de su carrera. Estas medidas no solo desestabilizan trayectorias de vida, sino que además impulsan activamente la salida de talento.

La política migratoria no es el único factor que influye en las decisiones profesionales de los científicos internacionales. El clima general de la investigación en Estados Unidos se está deteriorando. La segunda administración de Trump ha recortado el financiamiento científico, lo que ha provocado despidos, congelamiento de contrataciones y una creciente precarización para los investigadores en etapas iniciales de su carrera. En una encuesta realizada por [Nature en 2025](#) a 1.600 científicos, el 75 % señaló que estaba considerando abandonar Estados Unidos, siendo Europa y Canadá los destinos preferidos.

Los patrones de movilidad científica sugieren que estas intenciones podrían traducirse en migración efectiva. [Un estudio](#) que siguió a 3,5 millones de científicos a lo largo de seis décadas encontró que los traslados a largas distancias son más frecuentes en las etapas iniciales de la carrera, disminuyendo progresivamente con la edad profesional. En otras palabras, la inestabilidad en las fases tempranas de la trayectoria profesional tiene un impacto desproporcionado en la movilidad a largo plazo. Además, los científicos internacionales se sienten más cómodos con la movilidad global debido a su experiencia previa.

Incentivos en el exterior: la competencia global por el talento STEM

Estados Unidos compete con otros países que están invirtiendo de manera estratégica para reclutar a científicos desencantados, en

particular a aquellos formados en universidades estadounidenses. La demanda global de expertise en STEM se está acelerando y la intensidad en I+D —el gasto en investigación y desarrollo como proporción del PIB— funciona como un indicador clave. El [AAAS Report](#) de 2023 muestra que China, Corea, Taiwán e Israel presentan los mayores incrementos en intensidad de I+D durante los últimos veinte años. Si bien Estados Unidos lidera en términos absolutos de gasto en I+D, Corea, Taiwán e Israel lo superan en términos relativos al PIB. China, con el objetivo de alcanzar el 3 % del PIB en I+D, ya produce el mayor volumen de publicaciones científicas y emplea a la mayor fuerza laboral científica del mundo.

Los gobiernos están complementando estas inversiones con estrategias de reclutamiento focalizadas. La Unión Europea lanzó la iniciativa *Choose Europe for Science*, respaldada por 500 millones de euros (2025–27), que ofrece subvenciones, becas de movilidad y apoyo a la relocalización, visibles a través del portal Euraxess. China continúa ampliando sus programas globales de atracción de talento, como el *High-End Foreign Expert Recruitment Program* y el *Excellent Young Scientists Fund*, junto con sus nuevas visas K. Otros países también están utilizando la política migratoria como herramienta de reclutamiento: la *Global Talent Visa* de Australia; las visas *High Potential Individual* y *Global Talent* del Reino Unido; la red GAIN de Alemania; y el programa *Brain Return 500* de Corea del Sur.

Una encuesta global de *Nature* realizada en 2023 a 2.300 científicos destacó los incentivos con mayor probabilidad de impulsar la movilidad: financiamiento para la investigación, calidad de vida y salarios más altos. Entre las barreras identificadas se incluyeron políticas autoritarias, libertades limitadas y dificultades para obtener visas, factores que describen de manera creciente el entorno estadounidense.

Lo que está en juego

Las implicancias van más allá de los programas de posgrado o de las posiciones posdoctorales. Los científicos internacionales cubren brechas críticas en la fuerza laboral de Estados Unidos e impulsan la innovación en tecnologías emergentes que son centrales para la competitividad económica y la seguridad nacional. Las políticas restrictivas, los climas poco acogedores y la volatilidad del financiamiento amenazan con erosionar esta base, dejando a Estados Unidos en una posición vulnerable mientras otros países aprovechan esta oportunidad.

La cuestión no es si los científicos internacionales prosperarán, sino dónde lo harán. Los científicos se sienten atraídos por ecosistemas con una fuerte inversión en I+D, trayectorias profesionales dinámicas y políticas migratorias favorables. Esos ecosistemas se encuentran con mayor frecuencia fuera de Estados Unidos.

Encrucijada

Los científicos internacionales formados en Estados Unidos constituyen un activo estratégico. Amplían la capacidad del país para el descubrimiento, la innovación y la resolución de problemas. Sin embargo, la trayectoria actual corre el riesgo de acelerar la fuga de

cerebros justo cuando se intensifica la competencia global por el talento. Estados Unidos enfrenta una disyuntiva: reformar su sistema migratorio para reflejar las realidades de las trayectorias científicas, restablecer la estabilidad del financiamiento federal para la

investigación y reconstruir un entorno que acoja al talento global, o bien ceder su liderazgo en ciencia y tecnología a países preparados para aprovechar este momento.

Sonali Majumdar es decana asistente de desarrollo profesional en la Escuela de Posgrado de Princeton University, Estados Unidos.

Correo electrónico: sonali.majumdar@princeton.edu.

*Este artículo se basa en el libro de la autora, *Prosperar como científico internacional* (octubre de 2025, UC Press).*

FLUJOS GLOBALES DE TALENTO

De la cantidad a la calidad: la estrategia de China para estudiantes internacionales

Ming Li y Yukiko Ishikura

China está modificando su estrategia respecto de los estudiantes internacionales, pasando de objetivos centrados en la matrícula a un modelo más diversificado y orientado a la calidad. Anteriormente enfocada en la atracción de estudiantes de programas conducentes a un grado, la estrategia reciente se centra en los intercambios internacionales de corta duración, así como en los programas y campus en el extranjero de las universidades chinas. Desafíos como la pandemia de COVID-19, las tensiones geopolíticas y las críticas internas han impulsado esta reorientación. A pesar de la ambigüedad de las políticas, las iniciativas emergentes sugieren un enfoque más flexible y orientado a resultados, destinado a fortalecer el compromiso global y a asegurar la sostenibilidad de largo plazo de la educación internacional en China.

En las últimas décadas, la política de China respecto de los estudiantes internacionales ha experimentado una transformación profunda, que refleja el papel cambiante del país en asuntos globales. Desde la década de 1950 hasta la de 1980, la educación internacional funcionó principalmente como un instrumento diplomático y cultural. Con la entrada al siglo XXI, especialmente tras su adhesión a la Organización Mundial del Comercio, China comenzó a reposicionar la educación internacional como una herramienta para fortalecer su influencia educativa a nivel global y para impulsar el desarrollo de su economía de mercado.

En 2010, el gobierno lanzó el Plan “Estudiar en China”, estableciendo como meta matricular a 500.000 estudiantes internacionales para el año 2020. El plan reflejaba una ambición estratégica de posicionar a China como el principal destino para estudiantes internacionales en Asia. Asimismo, buscaba mejorar la calidad y la accesibilidad de los servicios de apoyo estudiantil, desarrollar capacidades educativas de nivel mundial y formar graduados con competencias globales, con un conocimiento profundo de China y afinidad hacia el país. Lanzado de manera paralela a otras estrategias nacionales de gran envergadura, entre ellas la Iniciativa Doble Primera Clase (un programa orientado a desarrollar universidades y disciplinas académicas de clase mundial en China) y la Iniciativa de la Franja y la Ruta (la estrategia global de infraestructura y cooperación económica de China), este plan formó parte de un esfuerzo más amplio por mejorar la calidad general de la educación superior, fortalecer la capacidad de investigación y acelerar la integración del sistema educativo chino en la comunidad académica global.

Para respaldar estas ambiciones, las autoridades introdujeron una amplia gama de medidas, como el aumento de las becas, la simplificación de los procedimientos de visado y la creación de alianzas institucionales en todo el mundo. Estos esfuerzos dieron

resultados. El número de estudiantes internacionales aumentó de 52.150 en el año 2000 a 492.185 en 2018, acercándose casi por completo a la meta establecida para 2020 antes de lo previsto.

El impacto de la pandemia y las tensiones geopolíticas

La pandemia de COVID-19 interrumpió esta trayectoria. Desde 2019, no se han publicado nuevos datos oficiales sobre la matrícula de estudiantes internacionales, ni se ha presentado una estrategia nacional formal para el período posterior a la pandemia. La ausencia de cifras actualizadas ha dificultado la evaluación del estado actual de la educación internacional en China. Mientras tanto, países pares como Japón y Corea del Sur ya han definido objetivos claros de recuperación: Japón aspira a matricular a 400.000 estudiantes internacionales para 2033, y Corea del Sur apunta a 300.000 para 2027.

En este entorno de incertidumbre, los autores realizaron entrevistas con profesionales universitarios, responsables de políticas públicas y académicos involucrados en asuntos relacionados con estudiantes internacionales. Sus testimonios revelan una marcada disminución en el número de estudiantes internacionales y un ritmo de recuperación lento. Un directivo de una universidad líder de la Iniciativa Doble Primera Clase informó que su población de estudiantes internacionales había descendido de entre 3.500 y 4.000 antes de la pandemia a alrededor de 1.500 en 2023, siendo los estudiantes de programas conducentes a un grado quienes mostraron la recuperación más débil.

Las tensiones geopolíticas, en particular entre China y Estados Unidos, han restringido aún más la movilidad. Según el Christian

Science Monitor, el número de estudiantes estadounidenses en China disminuyó de alrededor de 20.000 en 2018 a solo 700 en 2023. Un académico señaló que la movilidad estudiantil suele reflejar las relaciones diplomáticas, indicando que la reciente reducción de los intercambios responde a una combinación de vínculos políticos tensionados, una menor cooperación comercial y académica y las advertencias de viaje emitidas por el gobierno de Estados Unidos.

El aumento de las críticas internas y la presión institucional

Más allá de las condiciones externas, los desafíos internos también están reduciendo el atractivo de China como destino de estudios. Las personas entrevistadas señalaron un creciente escepticismo público hacia los estudiantes internacionales, impulsado por preocupaciones sobre el trato preferencial y la asignación de recursos educativos. Un informe de 2021 de Phoenix News indicó que los medios en línea y el debate público han cuestionado cada vez más los privilegios especiales otorgados a los estudiantes internacionales, como becas generosas, mejores condiciones de alojamiento y acceso prioritario a recursos. Estas preocupaciones, alimentadas por el aumento del sentimiento nacionalista y por demandas de mayor equidad, han ejercido presión sobre las universidades chinas para adoptar una mayor cautela en sus políticas de reclutamiento y financiamiento.

Las universidades también enfrentan problemas persistentes en los servicios para estudiantes internacionales: las barreras lingüísticas, el apoyo intercultural limitado y la fragmentación institucional han dificultado la provisión de experiencias consistentes y de alta calidad. Las restricciones financieras están agravando estos desafíos. En un contexto de vientos económicos en contra, tanto los gobiernos nacionales como los locales han ajustado los presupuestos destinados a la educación, lo que ha llevado a reducciones o eliminaciones de programas de becas y ha debilitado la capacidad de las universidades para ofrecer paquetes financieros competitivos. El impacto de estos cambios recae de manera desproporcionada sobre las instituciones de menor prestigio.

Señales de cambio: hacia un modelo más flexible y orientado al exterior

En enero de 2025 se publicó el *Master Plan on Building China into a Leading Country in Education (2024–2035)*. Si bien su alcance es amplio, la estrategia ofrece solo orientaciones generales en relación con la educación internacional. Propone fortalecer la marca “Estudiar en China”, mejorar los sistemas de admisión y evaluación, ampliar las iniciativas de intercambio juvenil y promover la educación global de la lengua china. No obstante, no especifica metas de matrícula ni proporciona mecanismos detallados de implementación.

A pesar de esta ambigüedad, iniciativas recientes alineadas con el plan sugieren que China está comenzando a reposicionar su estrategia de educación internacional. Por ejemplo, el gobierno está impulsando activamente la iniciativa “Cinco Años, Cincuenta Mil”, cuyo objetivo es llevar a 50.000 jóvenes estadounidenses a China entre 2024 y 2029. De manera simultánea, China está ampliando su

presencia educativa en el extranjero. Hasta 2024, 22 universidades chinas habían establecido 27 campus en el exterior o instituciones conjuntas. Más de 200 institutos de formación técnica y profesional en 27 provincias habían puesto en marcha más de 400 colaboraciones internacionales en 70 países.

Estos desarrollos indican un giro gradual en la política de China respecto de los estudiantes internacionales, que pasa de un énfasis primario en el aumento de la matrícula en educación superior hacia un modelo más diversificado. Este enfoque en evolución incluye la vinculación con grupos de estudiantes más jóvenes, programas de corta duración como las escuelas internacionales de verano y la expansión en el extranjero de las universidades chinas mediante programas conjuntos y campus filiales. En contraste con los marcos orientados a élites que son comunes en los sistemas occidentales, los esfuerzos de China ponen énfasis en la formación técnica y profesional y en la vinculación con países que participan en la Iniciativa de la Franja y la Ruta. Por ejemplo, el Taller Luban, diseñado para formar profesionales calificados en colaboración con instituciones locales, tuvo su primera implementación en el extranjero en 2016 con el Taller Luban de Tailandia, lanzado conjuntamente por el Instituto Técnico Vocacional Tianjin Bohai y la Universidad Tecnológica Rajamangala. China está ampliando cada vez más la provisión de educación en el exterior, con el objetivo de complementar la movilidad entrante con una presencia internacional más amplia de sus recursos educativos.

Reflejando un cambio más amplio en las prioridades institucionales, dentro de la educación superior china está emergiendo gradualmente un enfoque más orientado a la calidad y a los resultados en el reclutamiento de estudiantes internacionales. Este modelo en evolución pone el acento en la reevaluación de la oferta programática, una proyección geográfica más focalizada y el uso de indicadores de desempeño —como los resultados de los egresados y el retorno educativo de la inversión— para evaluar la efectividad de la matrícula. En paralelo, las universidades están desarrollando programas especializados que articulan sus fortalezas académicas con las necesidades de la industria, con el objetivo de atraer estudiantes internacionales autofinanciados y fomentar un modelo de educación internacional más sostenible desde el punto de vista financiero, que reduzca la dependencia de los subsidios gubernamentales. Asimismo, las instituciones están estableciendo cada vez más alianzas con empresas chinas que operan en el extranjero para ofrecer a los estudiantes internacionales oportunidades de prácticas profesionales y trayectorias laborales, fortaleciendo así el valor práctico y la relevancia para el empleo de sus propuestas educativas.

En conjunto, estas señales de política y las innovaciones institucionales sugieren que la estrategia de China en materia de educación internacional está entrando en un período de realineamiento estratégico. Aunque la ausencia de datos actualizados y de orientaciones de política comprensivas sigue generando incertidumbre, las universidades están experimentando activamente con nuevos modelos. El enfoque emergente otorga mayor énfasis a la calidad educativa, combina la vinculación de entrada y de salida y prioriza alianzas de carácter técnico-profesional y regional. Si bien este modelo aún se encuentra en proceso de configuración, refleja un avance gradual hacia una fase más flexible, resiliente y globalmente

integrada de la participación de China en la educación internacional.
De mantenerse en el tiempo, esta transición podría fortalecer el

poder blando de China al posicionar a sus universidades como socios
más creíbles en la configuración del futuro de la educación global.

*Ming Li es profesor asociado en el Instituto de Programas de Posgrado Transdisciplinarios de la Universidad de Osaka, Japón.
Correo electrónico: li.ming.itgp@osaka-u.ac.jp.*

*Yukiko Ishikura es profesora asociada en el Instituto de Iniciativas Internacionales de la Universidad de Osaka, Japón.
Correo electrónico: ishikura@ciee.osaka-u.ac.jp.*

Este trabajo cuenta con el apoyo de la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia Kakenhi (Número de proyecto 23K02525).

ÉTICA, CORRUPCIÓN Y AUTORIDAD

La educación superior contemporánea: un entorno propicio para la corrupción

Elena Denisova-Schmidt, Hans de Wit y Philip G. Altbach

La competencia global por los rankings y los actuales desafíos geopolíticos son solo algunos de los factores que están alimentando la corrupción en la educación superior de diversas formas, entre ellas la manipulación de datos, el reclutamiento sesgado, la autoría poco ética y otros problemas que erosionan la integridad y la transparencia. Dado que las normas culturales y otras presiones sistémicas pueden difuminar los límites éticos, resulta crucial examinar las causas, las dimensiones culturales y las reformas necesarias para restablecer la rendición de cuentas y una gobernanza ética.

La corrupción en la educación superior es ampliamente condenada como una amenaza a la integridad académica, la credibilidad institucional y la confianza social. Sin embargo, a medida que se intensifica el estado actual de la educación superior y el panorama de la competencia global por el prestigio y los rankings, los límites entre la gobernanza estratégica y la corrupción se vuelven cada vez más difusos. Si bien la corrupción es intrínsecamente perjudicial —al socavar la meritocracia, distorsionar los datos y facilitar conductas poco éticas—, sus manifestaciones suelen ser complejas y están moldeadas por incentivos, presiones y vacíos sistémicos. Esta ambivalencia exige no solo condena, sino también reformas estructurales más profundas y respuestas reflexivas.

Este fenómeno no es nuevo, pero se ha intensificado de manera sustantiva debido a las presiones de la masificación, la creciente importancia de la economía del conocimiento, la competencia asociada y la internacionalización. Las tensiones geopolíticas actuales y las preocupaciones en torno a la seguridad nacional añadirán nuevas dimensiones a la educación superior. Con la enorme expansión de la educación superior a nivel mundial y su creciente diversificación y complejidad, también se han ampliado las oportunidades para la corrupción, la sobrecomercialización y otras prácticas problemáticas. La educación superior contemporánea —con su internacionalización, las nuevas tecnologías, la educación a distancia y los programas conjuntos, los sistemas de distribución del conocimiento, los procesos de admisión de alto impacto y la industria de pruebas asociada, las estructuras de promoción académica y otras condiciones— está singularmente preparada para una variedad de prácticas corruptas, a pesar de ser un sistema que, en general, se adhiere al respeto por los valores y la ética académicos.

Cruzando las líneas éticas

La búsqueda de una mejora en los rankings globales ha llevado a universidades y gobiernos a implementar acciones estratégicas

destinadas a aumentar su visibilidad y desempeño. Medidas como la fusión de instituciones, el reclutamiento de estudiantes y académicos internacionales, la profesionalización del marketing y el incentivo para la investigación de alto impacto son, sin duda, legítimas. Sin embargo, en la práctica, la investigación académica y los reportes de los medios revelan que estas prácticas con frecuencia cruzan los límites éticos, dando lugar a lo que se conoce como la ley de Goodhart: “Tan pronto como un indicador se convierte en un objetivo, comienza su manipulación, lo que anula su capacidad para funcionar como un buen indicador”.

Las instituciones pueden (y a veces lo hacen) inflar los indicadores de internacionalización mediante prácticas como optimizar las proporciones entre docentes y estudiantes al omitir deliberadamente al profesorado adjunto o a los estudiantes de posgrado en los datos oficiales, o bien reclutar académicos internacionales sin revelar sus afiliaciones principales. Si bien estas acciones pueden mejorar de manera superficial la posición de las instituciones en los rankings, en última instancia tergiversan la capacidad institucional y comprometen la transparencia.

En el ámbito de la investigación, la corrupción adopta formas más insidiosas. Cada vez se reportan con mayor frecuencia procesos de revisión por pares predeterminados, formas sofisticadas de plagio y presiones para falsificar datos o recurrir a la autocitación. Estas prácticas no solo distorsionan el registro científico, sino que también refuerzan una cultura tóxica de hipercompetencia. Una de las tendencias más preocupantes es la eliminación de académicos con menores recuentos de publicaciones, independientemente de la calidad de su docencia o de sus contribuciones en labores de servicio. Esto crea un entorno en el que la cantidad prima sobre la calidad y las consideraciones éticas quedan relegadas.

La corrupción en el reclutamiento de académicos y en la admisión de estudiantes ilustra aún más la complejidad del problema. El

nepotismo, las credenciales falsas y las admisiones por vías laterales o traseras mediante donaciones o becas no transparentes, tal como se evidenció de manera paradigmática en el escándalo Varsity Blues en Estados Unidos (2019), reflejan tanto la desesperación institucional como la desigualdad en el acceso. En algunos casos, la línea entre el incentivo y la manipulación se cruza cuando las admisiones basadas en lazos familiares o favorecidas por donantes eluden criterios basados en el mérito.

Desafíos culturales

La cultura constituye un desafío adicional a la hora de enfrentar la corrupción. En algunos sistemas académicos, la aplicación de normas y leyes puede ser desigual, y las personas pueden recibir un trato distinto en función de su estatus social, sus afiliaciones o su agenda política. En contextos donde la corrupción está ampliamente extendida, las prácticas poco éticas pueden ser pasadas por alto, especialmente cuando otras cuestiones consideradas más urgentes dominan las prioridades institucionales. Esto genera una paradoja en la que los individuos condenan públicamente la corrupción, pero al mismo tiempo justifican su propia participación en ella, adhiriendo a códigos morales contradictorios. Un ejemplo particularmente revelador es la práctica de la autoría no ética, en la que personas son incluidas como autores pese a haber realizado contribuciones mínimas o inexistentes al trabajo. Esto puede ocurrir de diversas maneras: supervisores que reciben autoría como un gesto de gratitud por parte de estudiantes de doctorado; investigadores sénior que coaccionan a colegas más jóvenes para que incluyan sus nombres; o pares que solicitan autoría como un favor, a veces incluso negociándola como un intercambio transaccional. Mientras algunos interpretan estas prácticas como actos voluntarios de buena voluntad, otros enfrentan presiones implícitas para aceptarlas, lo que pone de manifiesto la naturaleza compleja y a menudo ambigua de la integridad académica en estos entornos. Esta dualidad subraya cuán profundamente arraigados y culturalmente condicionados pueden estar los comportamientos poco éticos, lo que dificulta los esfuerzos por aplicar estándares universales de rendición de cuentas. Abordar estos problemas requiere no solo políticas claras, sino también un examen crítico de los incentivos sistémicos y de las dinámicas de poder que los perpetúan.

Reformas estructurales necesarias

A pesar de estos desafíos, existen ejemplos de instituciones y sistemas que han implementado con éxito medidas anticorrupción. La transparencia en el reporte de datos a los organismos de rankings y las auditorías de credenciales son algunas de las mejores prácticas adoptadas para restablecer la integridad. Asimismo, establecer lineamientos claros para la contratación de personal académico, asegurar el acceso abierto a los criterios de admisión y fomentar protecciones para quienes denuncian irregularidades constituyen remedios fundamentales.

Además, las reformas estructurales a nivel nacional o internacional pueden contribuir a alinear los incentivos con la integridad. Por ejemplo, algunos países han establecido organismos independientes de aseguramiento de la calidad que desvinculan los indicadores de desempeño de las decisiones de financiamiento. Otros han priorizado evaluaciones cualitativas de la investigación y la docencia por sobre rankings puramente cuantitativos, reduciendo así la presión por manipular métricas. Sin embargo, cabe señalar que, al igual que la optimización de los rankings, la transparencia y los sistemas de reporte también pueden ser “optimizados”, generando una situación que podría parecerse a “poner al zorro a cuidar el gallinero”, una reflexión importante que conviene tener presente.

Es fundamental adoptar una perspectiva global frente al complejo problema de la corrupción académica. Ello implica reunir a académicos y profesionales de diversas disciplinas, países y etapas de la carrera académica para dar voz a una amplia gama de perspectivas, experiencias y preocupaciones, al mismo tiempo que se exploran remedios prácticos y medidas de política orientadas a promover la integridad y la rendición de cuentas.

Los valores académicos —como la libertad académica, la autonomía y la responsabilidad social de la educación superior, por un lado, y la integridad académica y la responsabilidad de la educación superior frente a la sociedad, por otro— están sometidos a una presión creciente en todas partes. Los ataques a los valores académicos van de la mano con comportamientos poco éticos, corrupción y fraude, tanto en sistemas autoritarios como en sistemas más democráticos, en ambos, el Sur Global y el Norte Global. El respeto por la libertad académica y la autonomía, así como el apoyo de la sociedad a la educación superior, solo pueden sostenerse si quienes forman parte de la educación superior reconocen y actúan frente a la corrupción y otras manifestaciones poco éticas en el sector.

Elena Denisova-Schmidt es profesora asociada en la Universidad de San Galo, Suiza, e investigadora asociada del Centro de Educación Superior Internacional del Boston College, Estados Unidos.

Correo electrónico: elena.denisova-schmidt@unisg.ch

Philip G. Altbach y Hans de Wit son profesores eméritos e investigadores distinguidos del Centro de Educación Superior Internacional del Boston College, Estados Unidos.

Correos electrónicos: altbach@bc.edu; dewitj@bc.edu.

Este artículo se basa en el [Manual sobre la corrupción en la educación superior](#), editado por Elena Denisova-Schmidt, Philip G. Altbach y Hans de Wit y publicado con el apoyo del Fondo Nacional Suizo para la Ciencia.

ÉTICA, CORRUPCIÓN Y AUTORIDAD

Asumir el liderazgo intelectual: hacer frente a la negligencia intelectual de la academia

Richard Watermeyer y Mary P. Sheridan

Las convulsiones geopolíticas han dejado al descubierto la magnitud de la atrofia y la impotencia de la contribución intelectual de la academia. Si bien la contracción del liderazgo intelectual ha sido atribuida de manera instintiva y quizá acrítica a la neoliberalización de la educación superior, esta disculpa por parte de los académicos pasa por alto cómo su propia languidez intelectual también puede ser operacionalizada e invisibilizada a través de un carrusel de prácticas que los académicos han normalizado, pero que deberían cuestionar.

Se ha documentado ampliamente cómo la adopción, por parte de las universidades, de la lógica neoliberal ha erosionado, durante unos cuarenta años, las contribuciones intelectuales de las universidades en todo el mundo. Por razones evidentes, las implicancias más recientes de las políticas populistas son mucho menos abordadas, las mismas que han generado desconfianza social hacia instituciones establecidas como las universidades. Al sostener que estas instituciones solo benefician a las élites sociales (y que, de hecho, degradan a quienes quedan fuera de su órbita), los movimientos populistas afirman que el “liderazgo” universitario actual no es representativo, no es electo y se encuentra desvinculado de las preocupaciones comunes o las desestima. Este giro en el imaginario público ha conducido a una reconsideración radical de la contribución de la academia y ha alimentado la desconfianza pública e incluso la ira hacia los académicos. Si bien estos acontecimientos han sido ampliamente discutidos, rara vez se examina cómo las propias estructuras y prácticas de la educación superior han contribuido a esta atrofia del liderazgo intelectual. Aunque existen agravios legítimos respecto de las amenazas externas, la academia requiere un liderazgo capaz de comprometerse de manera sólida con estas fuerzas externas. Tanto los líderes institucionales como los académicos individuales, por lo tanto, se deben a sí mismos un examen más detenido de su propia responsabilidad en la erosión de la autoridad intelectual de la educación superior y de su capacidad para ejercer liderazgo intelectual.

Esta contribución se basa en trabajo empírico en curso, así como en las perspectivas angloamericanas de los autores, para cuestionar tres prácticas profesionalizadas que constituyen elementos centrales de corrosión del liderazgo intelectual de los académicos: el individualismo productivo, la autocensura interna y el conservadurismo endémico.

Individualismo productivo

Una práctica académica que erosiona el liderazgo intelectual es la manipulación egocéntrica del trabajo académico, vinculada a una gravitación social más amplia que Richard Sennett describió hace unos cuarenta años como “individualismo crónico”. Este individualismo se manifiesta en los sistemas de incentivos universitarios que no reconocen el liderazgo de servicio de los académicos —es decir, las contribuciones intelectuales orientadas al bien común— con el mismo peso que otorgan a los ingresos por proyectos individuales, al número de publicaciones de investigación o a las evidencias de impacto. En el contexto actual de una educación superior hipermetrificada, el liderazgo se concentra únicamente en el flujo acelerado de producción medible. Desincentivados a dedicar tiempo a la búsqueda de liderazgo intelectual, muchos académicos han terminado por resignarse a un rol similar al de una pieza intercambiable, dentro de concepciones de la universidad como motores despolitizados de producción orientados al cumplimiento de fines económicos.

El problema es que, sin un cambio radical en las estructuras de incentivos cerradas sobre sí mismas, los propios académicos llegan a ser tan miopes en su visión como el sistema que critican. Si bien algunos financiadores han realizado intentos por facilitar este cambio —el Marco de Excelencia en Investigación del Reino Unido constituye un ejemplo de una ampliación de lo que “cuenta”, al introducir el impacto social como una medida de evaluación de la investigación—, con frecuencia han sido los académicos oportunistas y sus instituciones quienes han resistido estas transformaciones. En lugar de ello, los académicos necesitan cuestionar las estructuras que justifican la fijación en una definición estrecha de la actividad académica; de lo contrario, renuncian a un rol de liderazgo clave en la sociedad.

Censura interna

Un segundo conjunto de prácticas que erosiona el liderazgo intelectual se relaciona con la censura interna. Los críticos de la educación superior señalan la existencia endémica de un liberalismo iliberal en los campus universitarios, de pensamiento grupal y de la transformación de las universidades en lo que Matt Goodwin (en *Bad Education*) denomina “monoculturas” (es decir, instituciones en las que solo se permite prosperar un único conjunto de ideas, creencias, supuestos y prioridades). Se sostiene que la conformidad con una única forma de pensar, o el temor a expresarse, se ha arraigado en una cultura deliberadamente desintelectualizada que limita las oportunidades de abordar temas controvertidos. Esta cultura de la conformidad lleva a los académicos a “ir a lo seguro”, por temor a exponerse a represalias o incluso a la “cancelación”, a ser ridiculizados por sus pares, hostigados por sus estudiantes o sancionados por los gestores académicos. Los resultados de una [encuesta reciente](#) realizada por encargo del organismo regulador de la educación superior del Reino Unido, la Oficina para los Estudiantes, indican que el 28 por ciento de los académicos encuestados considera que su universidad se ha vuelto menos tolerante frente a una diversidad de puntos de vista, mientras que una quinta parte no se siente libre para discutir temas controvertidos en su docencia; una cifra que se eleva a casi un tercio entre los académicos provenientes de minorías étnicas.

En un clima en el que la vigilancia se ha normalizado, la censura interna implica que el disenso académico es cada vez más infrecuente y la responsabilidad de ello no puede atribuirse por completo a los gestores institucionales. La gestión de la reputación se ha vuelto tan importante para los académicos individuales como lo es para las instituciones en las que trabajan. Esta dinámica resulta particularmente evidente en el ámbito de las redes sociales, donde los académicos buscan activamente seguidores mediante una complacencia excesiva e incluso elogios de los logros más triviales. La gestión de la identidad prima ahora por sobre la participación en el debate intelectual, y así el liderazgo intelectual queda reducido a una carrera por índices de aprobación.

Al acumular citas, “me gusta” y otras formas de respaldo blando, los académicos no están liderando, sino desviando la atención de la posible ambigüedad de sus aportes y de la creciente impotencia de su impacto académico y público. Recuperar el liderazgo académico exige una criticidad generativa, algo que actualmente se ve asfixiado

tanto por la presión por resultar “agradable” como por la gerencia institucional. En lugar de publicar compulsivamente imágenes de sí mismos y de cada uno de sus desplazamientos como testimonio de su supuesta brillantez, los académicos podrían generar mejores resultados para la sociedad si dedicaran su tiempo a formas de liderazgo menos heroicas y autocomplacientes.

Un conservadurismo endémico

Una tercera práctica académica que erosiona el liderazgo intelectual es un conservadurismo endémico, particularmente entre quienes ocupan cargos de liderazgo institucional oficialmente designados. Intimidados por la avalancha de críticas que emana tanto desde el interior como desde el exterior de sus instituciones, su capacidad para ejercer un liderazgo dinámico parece haberse evaporado, como lo evidencia el creciente número de destituciones de alto perfil y la progresiva reducción de la duración de los mandatos en el ámbito anglosajón (por ejemplo, en Estados Unidos, en instituciones como la Universidad de Harvard, la Universidad de Columbia, la Universidad de Pensilvania, la Universidad de Cornell y, más recientemente, la Universidad Northwestern; y, en el Reino Unido, [en múltiples instituciones](#)).

Con demasiada frecuencia, los líderes institucionales operan dentro de marcos temporales estrechos para ejecutar instrucciones predeterminadas o, en su defecto, “maquillar” su gestión con el fin de preservar sus legados. Al igual que muchos integrantes de las filas académicas, los líderes designados estructuralmente que adoptan este conservadurismo quedan reducidos a una función que no representa liderazgo, sino complicidad.

Reanimar el liderazgo intelectual

La reversión de estos procesos no será sencilla. Las universidades enfrentan fuertes vientos en contra que solo seguirán restringiendo el potencial disruptivo de su profesorado. Sin embargo, a menos que los académicos comiencen a resistir estas presiones, perderán de manera irrevocable su capacidad de generar cambios productivos. En su lugar, los académicos deben atender el llamado urgente a recuperar aquellos factores que están bajo su control, de modo que puedan ejercer liderazgo en momentos de turbulencia. Para ello, deben ir más allá de los agravios legítimos, reconocer la impotencia de las narrativas de victimización y redescubrir su papel en la construcción de nuevos caminos hacia el liderazgo intelectual.

Richard Watermeyer es profesor de educación superior y codirector del Centro para las Transformaciones de la Educación Superior (CHET) en la Universidad de Bristol, Reino Unido.

Correo electrónico: richard.watermeyer@bristol.ac.uk.

Mary P. Sheridan es profesora de inglés y directora del Centro de Humanidades y Sociedad de Commonwealth en la Universidad de Louisville, Estados Unidos.

Correo electrónico: maryp.sheridan@louisville.edu.

ÉTICA, CORRUPCIÓN Y AUTORIDAD

Conductas indebidas entre estudiantes de posgrado en universidades africanas

Harris Andoh

Desde comienzos de la década de 2000, las universidades africanas han ampliado la educación de posgrado como parte de su misión de impulsar la producción de conocimiento, el capital humano y el desarrollo nacional. El crecimiento a través de programas de tiempo parcial, de fin de semana y de MBA ha ampliado el acceso, pero también ha fomentado conductas indebidas generalizadas. El plagio, la suplantación académica por encargo, la investigación falsificada y la colusión se reportan cada vez con mayor frecuencia, a menudo en contextos de supervisión débil y aplicación laxa de las normas. A partir de evidencia proveniente de Ghana, Kenia, Sudáfrica, Zambia y Nigeria, este artículo muestra cómo estas conductas erosionan la calidad de los posgrados y la credibilidad de los títulos africanos. Asimismo, hace un llamado a impulsar reformas éticas, una mayor rendición de cuentas y sistemas sólidos de aseguramiento de la calidad para salvaguardar la integridad de la educación de posgrado.

Hallazgos recientes en distintos países de África muestran un aumento preocupante de conductas poco éticas entre estudiantes de posgrado, particularmente en programas de fin de semana, de tiempo parcial y de MBA. Estas prácticas cuestionables incluyen el plagio, la escritura fantasma (ghostwriting, una forma de suplantación académica por encargo, en la que asistentes de docencia realizan las tareas de los estudiantes), la fabricación de investigación (incluida la práctica de individuos y empresas que redactan tesis y disertaciones a cambio de una remuneración), el fraude en exámenes y los escándalos de intercambio de sexo por calificaciones.

El panorama de las conductas indebidas profesionales

Estas prácticas contradicen directamente los propósitos fundamentales de la educación de posgrado: la investigación original, el aprendizaje avanzado y continuo, y la preparación profesional. El plagio, por ejemplo, socava la honestidad intelectual al presentar el trabajo de otros como propio, mientras que la suplantación académica por encargo erosiona el valor educativo de la evaluación. Cuando un estudiante compra una disertación o una tesis, no solo está infringiendo las normas académicas, sino que también está transmitiendo falsamente señales de pericia y competencia a futuros empleadores e instituciones académicas.

Y, sin embargo, estas prácticas parecen estar ampliamente extendidas. Por ejemplo, en Kenia, la Comisión de Educación Universitaria reveló que, en 2023, cerca del 35 por ciento de las tesis de posgrado presentadas contenían material no original o citado de

manera incorrecta, con algunos casos que mostraban hasta un 60 por ciento de plagio detectado mediante informes de Turnitin. En 2022, la Universidad de Ghana sancionó a más de 100 estudiantes por diversas formas de conducta académica indebida, con 20 casos que involucraron a estudiantes de posgrado que reutilizaron tesis anteriores sin atribución. En la Universidad de Sudáfrica, se investigaron más de 1.400 casos disciplinarios en un solo año (2023), y los estudiantes de posgrado representaron más de la mitad de estos casos. El Consejo de Educación Superior de Sudáfrica también ha señalado un patrón de aumento del plagio y de la manipulación de la investigación en programas de maestría basados en cursos. Los programas de MBA, a menudo comercializados como credenciales aceleradas y orientadas al avance profesional, parecen ser particularmente susceptibles. En Nigeria, la Comisión Nacional de Universidades cerró 58 centros ilegales de posgrado y MBA en 2022, citando la existencia generalizada de falsificación, supervisión deficiente y el uso de personal no calificado.

Brechas institucionales

Aunque la mayoría de las universidades africanas cuenta con políticas formales de integridad académica, su implementación es inconsistente. El problema, por tanto, radica menos en la ausencia de normas y más en la falta de aplicación efectiva y de concienciación.

Por ejemplo, si bien instituciones como la Universidad de Ghana y la Universidad de Makerere disponen de lineamientos detallados contra el plagio y de acceso a herramientas como Turnitin, una encuesta realizada en 2021 entre estudiantes de posgrado reveló que solo el 41 por ciento había recibido formación formal en ética de la

citación. Los supervisores, además, suelen estar sobrecargados, atendiendo simultáneamente entre 20 y 30 tesis, lo que reduce su capacidad para detectar o prevenir conductas indebidas.

Además, muchos programas de tiempo parcial y de fin de semana se gestionan como entidades semi-autónomas dentro de las universidades, donde la supervisión es más laxa y los mecanismos de control de calidad son débiles. En Zambia, una auditoría realizada en 2022 por la Autoridad de Educación Superior constató que el 28 por ciento de los programas de MBA y de tiempo parcial en universidades públicas carecía de comités de supervisión activos o de instancias internas de revisión. En Kenia, existen mecanismos de gobernanza interna —como los consejos universitarios, los comités disciplinarios y las oficinas de auditoría—, pero a menudo están insuficientemente dotados de recursos. Además, factores culturales desalientan la denuncia de irregularidades. Un estudio de 2020 encontró que el 72 por ciento de los estudiantes que habían presenciado conductas indebidas no las denunció, citando el temor a represalias o la falta de confianza en que las instituciones dieran seguimiento efectivo a las denuncias.

Por otra parte, diversos factores estructurales y contextuales contribuyen a aumentar la probabilidad de conductas indebidas, entre ellos las restricciones de tiempo (muchos estudiantes de tiempo parcial son profesionales en ejercicio con escaso margen para una participación académica genuina), el credencialismo (el aumento de la inflación de títulos implica que un grado de maestría sea percibido cada vez más como un requisito básico y no como una señal de pericia), la comercialización (las universidades, en su búsqueda de ingresos, han ampliado rápidamente la oferta de posgrados sin una inversión proporcional en aseguramiento de la calidad) y las presiones sociales (los títulos de posgrado otorgan capital social, lo que alimenta la demanda con independencia del mérito). Este entorno convierte la conducta indebida no solo en una elección individual, sino en un riesgo sistémico, en el que las instituciones, en ocasiones, hacen la vista gorda para asegurar el cumplimiento de metas de matrícula y objetivos financieros.

Consecuencias e implicancias

La conducta académica indebida no controlada tiene consecuencias de amplio alcance. En primer lugar, produce egresados que carecen de competencias esenciales. Los empleadores informan un creciente escepticismo respecto de la calidad de los titulados de posgrado en África. En una encuesta panafricana realizada en 2023 por la Asociación de Universidades Africanas, el 46 por ciento de los empleadores señaló que debió volver a capacitar a egresados

recientes de programas de maestría en habilidades básicas de investigación o comunicación. En segundo lugar, la credibilidad de las universidades africanas en el escenario global se encuentra en riesgo. A medida que más instituciones buscan establecer alianzas internacionales, la existencia de títulos cuestionables puede conducir al rechazo de credenciales, a la pérdida de oportunidades de intercambio y a una disminución de la competitividad en los rankings académicos globales.

En tercer lugar, la erosión de la confianza daña la credibilidad pública de la educación superior. Cuando los estudiantes observan que sus pares son recompensados a pesar de incurrir en trampas, se socava la moral y se fomenta una cultura de cinismo.

Conclusión

Resulta evidente que las universidades han tomado nota de estos problemas, pero ven limitada su capacidad de actuación debido a la doble presión de cumplir con agendas nacionales de masificación y, al mismo tiempo, generar ingresos para hacer frente a sus obligaciones financieras.

Sin embargo, estos problemas no pueden quedar sin abordarse. La proliferación de conductas indebidas entre estudiantes de posgrado en África, particularmente en programas de tiempo parcial, de fin de semana y de MBA, representa una amenaza fundamental para la calidad, la credibilidad y la relevancia futura de las credenciales de educación superior en el continente. Si bien existen políticas, su aplicación inconsistente y los incentivos estructurales que privilegian la expansión por sobre la calidad han creado un terreno fértil para prácticas poco éticas.

Para restablecer la confianza en la educación de posgrado africana, las instituciones deben ir más allá de las medidas punitivas. Esto incluye invertir en la formación de supervisores, incorporar la ética en los planes de estudio, desarrollar bases de datos centralizadas de tesis y mejorar la orientación de los estudiantes en materia de integridad académica. Los organismos nacionales de acreditación también deberían intensificar la supervisión y hacer públicos los resultados de las auditorías.

El futuro de la educación superior africana depende no solo de ampliar el acceso, sino también de garantizar que sus títulos sigan siendo significativos. Sin acciones decididas, la misión misma de la educación de posgrado —formar líderes del conocimiento y pensadores críticos— se verá socavada por beneficios de corto plazo y por daños reputacionales de largo alcance.

*Harris Andoh es investigador asociado en el Instituto de Investigación en Política de Ciencia y Tecnología del CSIR (STEPRI), en Ghana.
Correo electrónico: hfandoh@csir-stepri.org.*

INTERNACIONALIZACIÓN EN UN MUNDO MULTIPOLAR

¿Un nuevo paradigma para la internacionalización de la educación superior en Brasil?

Fernanda Leal y Mário César Barreto Moraes

Este artículo analiza la nueva estrategia del gobierno brasileño orientada a la internacionalización de la educación superior —el programa Redes para la Internacionalización Institucional (CAPESGlobal.Edu)— lanzado en julio de 2025. El objetivo es examinar las orientaciones de la internacionalización de la educación superior brasileña durante los últimos 10 años, junto con algunas reflexiones iniciales sobre las características de la nueva iniciativa y, en particular, sobre sus perspectivas de marcar un nuevo paradigma de internacionalización para Brasil.

La internacionalización de la educación superior brasileña durante los últimos 10 años sugiere un cambio en la comprensión de este proceso, que ha pasado de ser sinónimo de movilidad internacional, centrada directamente en los individuos, a representar un fenómeno más amplio que afecta la razón de ser y los valores de las universidades. Las estrategias nacionales, como el programa Ciencia sin Fronteras (SwB, por sus siglas en inglés) y el Programa de Internacionalización Institucional (CAPES-PrInt), han reflejado la influencia significativa del gobierno brasileño en la orientación de la internacionalización, y el anterior programa CAPES-PrInt ha confirmado un patrón histórico en el que la educación superior es concebida como un instrumento para alcanzar objetivos de desarrollo más amplios.

Este artículo presenta y discute la nueva estrategia de internacionalización del gobierno brasileño, el programa Redes para la Internacionalización Institucional (CAPES-Global.Edu), lanzado en julio de 2025 y cuya implementación está prevista para el período 2026–2031. Asimismo, ofrece algunas reflexiones iniciales sobre las características del programa, en particular sobre sus perspectivas de establecer un nuevo paradigma de internacionalización para Brasil.

Internacionalización a través de redes: CAPES-Global.Edu

CAPES-Global.Edu es gestionado por CAPES, la Agencia Federal Brasileña de Apoyo y Evaluación de la Educación de Posgrado, un organismo vinculado al Ministerio de Educación de Brasil. El programa fue concebido tras varios meses de reuniones preparatorias y debates, con altas expectativas por parte de la comunidad académica brasileña. Su público objetivo son las instituciones brasileñas de educación superior e investigación (tanto

públicas como privadas sin fines de lucro) que ofrecen programas de posgrado.

El objetivo general de CAPES-Global.Edu es contribuir a la proyección internacional de Brasil y a su consolidación como socio estratégico en iniciativas globales, promoviendo la cooperación mutua, el diálogo intercultural y el desarrollo sostenible. Más específicamente, sus objetivos incluyen: a) fomentar la creación de alianzas entre instituciones de distintas regiones de Brasil y con diferentes niveles de internacionalización; b) consolidar planes estratégicos de internacionalización; c) incentivar la colaboración con instituciones de la sociedad civil; d) promover oportunidades de experiencia internacional en Brasil y en el extranjero; e) fomentar una cultura de internacionalización diversa, inclusiva y acogedora; y f) mejorar la gobernanza institucional de la internacionalización. El programa busca alcanzar estos objetivos mediante la creación de redes que permitan a las instituciones unir esfuerzos en torno a temas estratégicos de investigación.

Un enfoque basado en redes

Este programa marca la primera vez que una iniciativa del gobierno brasileño centrada en la internacionalización se estructura explícitamente en torno a la creación de redes de instituciones nacionales. Su propósito es reducir las desigualdades en los niveles de internacionalización entre las instituciones de las cinco regiones geográficas del país.

Las redes dentro del programa deben adoptar uno de los siguientes formatos: estar compuestas por una institución coordinadora y tres instituciones asociadas, garantizando la presencia de instituciones de al menos tres regiones del país; o estar compuestas por una

institución coordinadora y cuatro o cinco instituciones asociadas, asegurando la participación de instituciones de al menos cuatro regiones del país. En ambos casos, deben participar instituciones de las regiones Norte, Nordeste y Centro-Oeste —las dos primeras representan las tasas de pobreza más altas de Brasil—.

Las instituciones coordinadoras deben cumplir una serie de requisitos, tales como contar con al menos un programa de posgrado con las calificaciones más altas en las evaluaciones de CAPES e incluir en sus propuestas programas de posgrado con calificaciones de evaluación más bajas. Asimismo, deben demostrar experiencia en los temas estratégicos de investigación definidos, con alianzas internacionales en prospección o ya en curso; disponer de una oficina o de una persona dentro de su estructura responsable de la gestión de la internacionalización; y ofrecer iniciativas de formación en lenguas.

Socios internacionales

A diferencia de CAPES-PrInt, CAPES-Global.Edu no especifica regiones ni instituciones preferentes para la colaboración más allá de las fronteras nacionales; se limita a mencionar el propósito de promover la cooperación internacional con “instituciones del Norte Global y del Sur Global”. Así, siempre que se respete el formato requerido, cada red será responsable de definir sus socios nacionales e internacionales, considerando su afinidad con los temas estratégicos de investigación.

Recursos financieros y presupuestarios

El programa recibirá una inversión total de hasta R\$1.400.000.000,00 (mil cuatrocientos millones de reales), con una inversión anual estimada de hasta R\$350.000.000,00 (trescientos cincuenta millones de reales), que se distribuirá entre las redes aprobadas durante los primeros cuatro años. Las Fundaciones Estatales de Apoyo a la Investigación también podrán participar proporcionando financiamiento directamente a las instituciones de sus respectivos estados.

El financiamiento podrá utilizarse para apoyar misiones de trabajo internacional destinadas a facilitar la suscripción de acuerdos y la ejecución de proyectos; la participación en conferencias; y becas que podrán emplearse tanto dentro como fuera del país. Las becas utilizadas en el extranjero podrán cubrir “doctorados sándwich” (es decir, programas de doctorado en los que el estudiante realiza parte de su investigación en una institución del exterior), programas de profesores visitantes sénior y júnior, y estancias de formación de corta duración. En Brasil, las becas estarán orientadas a atraer investigadores provenientes de otros países.

Reflexiones sobre los avances en el concepto de internacionalización

CAPES subraya que CAPES-Global.Edu representa un cambio de paradigma en la internacionalización de la ciencia brasileña, al haber sido construido “desde la base” mediante el diálogo con las instituciones, con el objetivo de subvertir las desigualdades. Al menos en su diseño, puede identificarse un cambio de paradigma, en la medida en que el programa busca incluir a miembros de la comunidad universitaria que han sido marginados de los procesos de internacionalización, como el personal técnico. La mención, aunque breve, de la extensión —una función universitaria relevante que con frecuencia es desatendida en las iniciativas de internacionalización— también señala una ruptura significativa con las normas previas.

Sin embargo, los objetivos de internacionalización perseguidos por CAPES-Global.Edu no difieren de manera significativa de aquellos definidos por su programa predecesor, CAPES-PrInt, en la medida en que dicha iniciativa también buscaba consolidar planes estratégicos de internacionalización a nivel institucional, crear redes internacionales de investigación, apoyar la internacionalización de los programas de posgrado y promover un entorno internacional en las instituciones participantes. CAPES-Global.Edu asimismo pone énfasis en la idea de transformación institucional, aunque ahora reconoce la importancia de las asociaciones entre instituciones brasileñas con distintos niveles de internacionalización como la vía para alcanzar ese objetivo. En este sentido, la principal diferencia entre ambas estrategias parece residir en los medios a través de los cuales se alcanzan los objetivos, más que en los objetivos en sí mismos.

En términos generales, CAPES-Global.Edu parece estar estructurado sobre una base menos competitiva que la iniciativa anterior. No obstante, el foco principal sigue siendo la investigación, lo que implica que es probable que las funciones universitarias de docencia y, especialmente, de vinculación con el medio continúen quedando relegadas dentro de los esfuerzos de internacionalización.

Reflexiones sobre la inclusión del Sur Global

En contraste con CAPES-PrInt, CAPES-Global.Edu enfatiza explícitamente la importancia de la cooperación con el Sur Global. Las declaraciones de CAPES sobre el nuevo programa reconocen la internacionalización como un medio para subvertir las desigualdades y alcanzar objetivos más amplios de justicia social, destacando con frecuencia como inspiración para el programa la definición situada de internacionalización propuesta por Heleta y Chasi. Sin embargo, no está claro cómo se llevará a cabo la operacionalización de las relaciones entre Brasil y otras instituciones del Sur Global. Las siguientes preguntas merecen atención y podrían servir como una guía útil para la organización de las redes involucradas en el programa: pese a las buenas intenciones de

CAPES, ¿elegirán las instituciones brasileñas participantes socios institucionales del Sur Global, considerando su histórica preferencia por el Norte Global? De ser así, ¿será esto suficiente para asegurar relaciones recíprocas y promover una perspectiva diferente de la internacionalización? A nivel nacional, ¿cómo funcionarán las

relaciones entre las instituciones coordinadoras y las instituciones socias dentro de cada red, dadas sus desigualdades? Sin una atención suficiente a este tipo de interrogantes, sigue siendo incierto si el programa representará efectivamente un cambio de paradigma en la internacionalización de la educación superior brasileña.

*Fernanda Leal es secretaria de relaciones internacionales de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.
Correo electrónico: fernanda.leal@ufsc.br.*

*Mário César Barreto Moraes es profesor de administración en la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil.
Correo electrónico: mcbmstrategos@gmail.com.*

El desarrollo de este artículo fue financiado por la Fundación de Apoyo a la Investigación y la Innovación del Estado de Santa Catarina (FAPESC), Convocatoria 20/2024.

INTERNACIONALIZACIÓN EN UN MUNDO MULTIPOLAR

Navegando los desafíos del panorama de la educación transnacional en Italia

Elisa Sguaitamatti

Este artículo explora la perspectiva de la educación transnacional de Italia y su estado actual mediante el análisis de su complejo panorama tanto como importador de educación transnacional (campus filiales, filiaciones, campus en el extranjero y universidades corporativas multinacionales) como exportador de educación transnacional (campus filiales y universidades virtuales). Asimismo, se centra con mayor detalle en el enfoque italiano para abordar los desafíos emergentes en materia de aseguramiento de la calidad y reconocimiento de este tipo de titulaciones de educación transnacional.

La educación transnacional (TNE, por sus siglas en inglés)—una estructura que permite a los estudiantes cursar títulos extranjeros permaneciendo en su país de origen—se ha convertido en un pilar clave de la educación superior global. Definida como la movilidad transfronteriza de programas académicos y de proveedores educativos, la TNE fomenta una red intercultural en la que estudiantes, personal académico y administrativo e instituciones suelen desenvolverse en territorios inexplorados, marcados por normas, expectativas y prácticas divergentes entre los países emisores y receptores. Esta interacción entre dinámicas globales y locales pone de relieve la necesidad de marcos de referencia consistentes que permitan abordar los desafíos existentes y promover asociaciones sostenibles. Un ejemplo de ello es el proyecto Red Mediterránea de Reconocimiento Automático (MAREN), liderado por el Centro Italiano de Información sobre Movilidad Académica y Equivalencia, que puso de manifiesto las complejidades asociadas al reconocimiento automático de titulaciones en el contexto de la TNE.

Cada país involucrado en la educación transnacional aborda estos desafíos de manera diferente. En el caso de Italia, su evolución tanto como importador como exportador de TNE ha permitido el florecimiento de una amplia diversidad de instituciones.

Italia como importador de educación transnacional

En Italia operan los siguientes tipos de educación transnacional dentro de un entorno multinivel: campus filiales, filiaciones, instituciones extraterritoriales (offshore), universidades corporativas multinacionales y universidades virtuales.

Los campus filiales permiten que instituciones extranjeras ofrezcan programas de estudio y otorguen títulos reconocidos en Italia. Algunos ejemplos son la Johns Hopkins University – School of Advanced International Studies en Bolonia, St. John’s University en

Roma y la escuela de negocios francesa ESCP Business School en Turín.

Una particularidad de Italia es la filiación, que permite a los proveedores extranjeros descentralizar parte de su oferta académica con fines de estudios en el extranjero, atrayendo principalmente a estudiantes extranjeros interesados en profundizar sus conocimientos sobre la cultura, el arte y el diseño italianos. Estos programas, por lo general, otorgan créditos que pueden ser transferidos a las respectivas instituciones de origen, pero no conceden diplomas ni títulos académicos. En la actualidad existen más de 130 “centros de estudios en el extranjero” en Italia, todos operados por universidades estadounidenses, regulados por la Ley N.º 4 del 14 de enero de 1999 y autorizados por el Ministerio de Universidades e Investigación, el Ministerio del Interior y el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación Internacional.

Pueden identificarse tres modalidades de filiaciones. Una primera categoría comprende instituciones abiertas a estudiantes matriculados en cualquier universidad extranjera (algunos ejemplos son la Universidad de Fairfield, el Centro de Estudios del Renacimiento Italiano de la Universidad de Harvard, la Universidad Estatal de Florida en Florencia y el Saint Mary’s College en Roma). Una segunda categoría está conformada por instituciones abiertas exclusivamente a estudiantes matriculados en las universidades de origen (por ejemplo, el Centro de Roma de la Universidad de Washington y la Universidad de Arkansas en Roma; la Universidad de Stanford y la Universidad de Nueva York en Florencia; y la Universidad de Monash en Prato). Por último, un tercer tipo incluye institutos establecidos como resultado de acuerdos multilaterales, como la Universidad de Michigan y la Universidad de Wisconsin–Madison en Florencia, y el Centro de la Universidad de Duke en Roma. Algunos de estos últimos modelos de filiación constituyen entidades de alta complejidad. Por ejemplo, el Centro de la Universidad de Duke, frecuentemente denominado “The Centro”, es una institución independiente que fue creada en 1965 por

representantes de 10 colleges y universidades estadounidenses y que en la actualidad cuenta con más de 100 instituciones miembros. En virtud de un acuerdo de largo plazo con los miembros del consorcio, la Universidad de Duke administra su programa "Duke en Roma", centrado en el estudio de la Antigüedad clásica.

Las instituciones extraterritoriales representan otro modelo común de educación transnacional. Se trata de entidades autónomas, gestionadas íntegramente por el país de origen en cuanto a su organización, estructura y aseguramiento de la calidad. Algunos ejemplos en Italia son la Universidad Americana de Roma y la Universidad John Cabot, ambas en Roma.

Finalmente, las universidades corporativas multinacionales forman parte del panorama italiano actual. Estas instituciones han sido creadas por grandes corporaciones transnacionales interesadas en organizar su propia oferta educativa y otorgan cualificaciones orientadas al mercado laboral que no pertenecen a ningún sistema educativo nacional. Dado que el énfasis está puesto en la transferencia directa al mercado de trabajo, la acreditación no constituye una prioridad para estas instituciones. Algunos ejemplos actuales con sede en Italia son la corporación franco-italiana STMicroelectronics en Catania y la Universidad Corporativa de Eni en San Donato Milanese.

Italia como exportador de educación transnacional

Además del amplio panorama de educación transnacional existente dentro de Italia, el país también es un exportador relevante de educación transnacional. La primera iniciativa italiana de exportación fue el establecimiento de un campus filial de la Universidad de Bolonia en Buenos Aires, Argentina. Las universidades virtuales constituyen otro modelo exitoso de exportación de educación transnacional para Italia. Estas instituciones están ubicadas en Italia, pero sus programas están diseñados específicamente para estudiantes fuera del país. La Universidad Telemática Guglielmo Marconi, el Consorcio Nettuno y el Consorcio ICON lideran este sector.

Italia también alberga una serie de institutos de reconocido prestigio que ofrecen programas o cualificaciones que no pertenecen a ningún sistema educativo específico. Estos son el resultado de acuerdos entre Italia y organizaciones internacionales, o de acuerdos intergubernamentales entre Italia y otros países. Entre los más conocidos se encuentran el Instituto Universitario Europeo en Florencia, la Universidad Internacional de Venecia y el Centro Universitario Europeo para el Patrimonio Cultural en Ravello.

Desafíos en el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento

En términos generales, el enfoque italiano busca avanzar más allá del mero cumplimiento normativo hacia un compromiso intercultural significativo y una mayor resiliencia de las asociaciones. No obstante, abordar simultáneamente el aseguramiento de la calidad y

el reconocimiento en la educación transnacional ha resultado ser un desafío.

Si bien el amplio panorama italiano de educación transnacional muestra redes de crecimiento y oportunidades, un aseguramiento de la calidad efectivo presenta desafíos considerables tanto para los países anfitriones como para los países de origen. Los casos de provisión educativa de baja calidad y la existencia de proveedores fraudulentos plantean riesgos significativos tanto para los estudiantes en el país receptor como para la reputación del sistema de educación superior del país emisor.

Además, las formas independientes y colaborativas de provisión de educación transnacional pueden poner en cuestión la fiabilidad del aseguramiento de la calidad. En las primeras (por ejemplo, los campus filiales), la institución emisora asume el control total sobre la provisión académica y la gobernanza, y los socios locales tienen un margen de acción limitado en el aseguramiento de la calidad y el diseño curricular. En contraste, los modelos colaborativos implican un desarrollo compartido y una cogobernanza (aseguramiento de la calidad, diseño curricular conjunto, dotación de personal intercultural). Las iniciativas de educación transnacional en Italia han mostrado con frecuencia límites particularmente difusos. Esta fluidez pone de relieve la necesidad de un marco flexible y matizado para analizar los arreglos de educación transnacional. Las asociaciones evolucionan con el tiempo en respuesta a cambios en las prioridades estratégicas o a presiones externas.

Los organismos regionales e internacionales también desempeñan un papel crucial en la difusión de directrices de buenas prácticas, investigación y datos, lo que contribuye a garantizar el desarrollo de procedimientos de aseguramiento de la calidad. Italia se rige por las directrices de ENIC-NARIC para proveedores transnacionales: acreditación en el país donde se ubica la institución que supervisa los estudios académicos y otorga las cualificaciones, licencia para operar en el país anfitrión (por parte de las autoridades del país de origen y del país anfitrión), y adhesión a los principios establecidos en el Código Revisado de Buenas Prácticas en la Provisión de Educación Transnacional y en las Directrices para una Provisión de Calidad en la Educación Superior Transfronteriza.

Con el fin de abordar los desafíos y garantizar el reconocimiento de las cualificaciones otorgadas por instituciones de educación transnacional, Italia adoptó el Decreto Ministerial N.º 214 de 26 de abril de 2004, adhiriéndose así al artículo VI.5 del Convenio de Reconocimiento de Lisboa mediante el establecimiento de normas y procedimientos para la instalación de instituciones extranjeras de educación superior en el territorio italiano. Según el Decreto, toda institución de educación transnacional y sus programas deben cumplir requisitos específicos y ajustarse a estrictos criterios de calidad y equivalencia, entre los que se incluyen el reconocimiento institucional en el país de origen, la relevancia científica, instalaciones adecuadas y calificaciones del profesorado verificadas por instituciones italianas.

A medida que los países lidian con la complejidad de una amplia gama de modelos de educación transnacional, en particular los

campus filiales, la franquicia, la validación, los títulos conjuntos o dobles y el aprendizaje en línea, Italia ha desarrollado su propio panorama, que comprende tanto actividades de exportación como de

importación. Sus experiencias pueden servir como un modelo útil para otros países interesados en ampliar su oferta de educación transnacional.

Elisa Sguaitamatti es evaluadora sénior de credenciales y especialista en admisiones internacionales en la Universidad IULM de Milán, Italia, y miembro de APICE (Asociación Profesional Italiana de Evaluadores de Credenciales), la primera red profesional italiana de evaluadores de credenciales. Correo electrónico: elisa.sguaitamatti@outlook.com.

INTERNACIONALIZACIÓN EN UN MUNDO MULTIPOLAR

Desafíos críticos para la educación superior albanesa y su internacionalización

Elton Skendaj y Hans de Wit

Este artículo describe y analiza el desarrollo y la internacionalización de la educación superior en Albania desde 1991, cuando concluyó un período dictatorial de 45 años. Examina los principales desarrollos y desafíos en el contexto de los esfuerzos de Albania hacia la integración europea y la internacionalización.

Se ha escrito poco sobre el estado de la educación superior en Albania, su papel en el desarrollo económico, social y político del país, o sus esfuerzos por lograr la integración europea e internacional. Entre 1946 y 1991, Albania estuvo gobernada por una dictadura comunista extrema, despiadada y aislada. Cuando el régimen terminó en 1991, lo que siguió fue un período inestable de seis años de tensiones políticas, inestabilidad y corrupción. Este período fue uno de los más duros en la historia del país, e incluyó el colapso de varios esquemas financieros piramidales, lo que desencadenó una rebelión masiva que llevó al derrumbe de las instituciones estatales. Solo en 1998 el país vio el retorno de cierta estabilidad y la perspectiva de recuperación económica.

Contexto histórico

Durante la dictadura, la educación superior era pública y estaba controlada por el Estado. La Universidad de Tirana, fundada en 1957, actuaba como la institución líder, y varias otras instituciones de educación superior atendían necesidades específicas del gobierno comunista. Una vez que el régimen cayó, el país ingresó de inmediato en un período de masificación. Dado que, durante el período comunista, solo los hijos de la élite—es decir, de miembros leales del partido comunista—tenían permitido asistir a la universidad, el fin del régimen marcó una nueva era de oportunidades para todos los albaneses. En respuesta a este incremento de la demanda, después de 1991 el gobierno socialista electo abrió más universidades públicas, en particular fuera de la capital, aunque con financiamiento, recursos humanos y capacidades académicas muy limitados.

Cuando el conservador Partido Democrático asumió el poder en 2005, el gobierno permitió la creación de universidades privadas con el fin de aumentar la oferta. En el período posterior a 2005 se establecieron más de 50 universidades privadas. En 2014, el país tenía el mayor número de instituciones de educación superior por habitante en Europa, con una población de apenas alrededor de 3 millones. Sin embargo, la calidad tanto de las universidades públicas como de las privadas era muy baja debido a la falta de financiamiento, la escasez de docentes cualificados y la elevada

cantidad de estudiantes. La corrupción y el fraude eran comunes, y las universidades privadas prácticamente vendían sus títulos, incluso a extranjeros.

En 2015, bajo el nuevo gobierno del Partido Socialista de Albania, entró en vigor una nueva ley de educación superior e investigación científica, que estableció un sistema de educación superior compuesto por instituciones públicas y privadas sin fines de lucro. Se cerraron diecisiete universidades privadas y ocho públicas, y una revisión realizada por la Agencia Británica de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior ayudó a la Agencia Pública Albanesa de Acreditación de la Educación Superior a desarrollar estándares para el aseguramiento de la calidad y la acreditación. En la actualidad, hay entre 30 y 40 universidades en el país, 13 de ellas públicas y el resto privadas; 33 de estas están acreditadas.

En sí misma, esta reforma constituyó un buen avance. Sin embargo, persiste una serie de desafíos importantes que impiden que Albania eleve su sistema de educación superior hasta equiparlo con los estándares europeos e internacionales. Entre los desafíos se incluyen una falta de financiamiento persistente, la corrupción, un sistema burocrático rígido heredado de la era comunista, la fuga de cerebros y la ausencia de mecanismos adecuados de aseguramiento de la calidad. La fuga de cerebros, en particular, es una preocupación de primer orden. Los esfuerzos por estimular el retorno de miembros cualificados de la diáspora se ven dificultados por procedimientos burocráticos, ya que el reconocimiento de diplomas extranjeros tarda hasta dos años, incluso en el caso de doctorados obtenidos en universidades de primer nivel. La autonomía de las instituciones de educación superior de Albania también existe principalmente en el papel, dado que la gobernanza está altamente centralizada y sujeta a una regulación detallada y al financiamiento por parte del Ministerio de Educación y otras agencias gubernamentales.

Esfuerzos de internacionalización

Como se mencionó en la sección precedente, la fuga de cerebros es bastante elevada, y la vecina Italia, en particular, atrae a un gran número de estudiantes albaneses. Mientras tanto, las cifras de

estudiantes y personal entrantes son prácticamente insignificantes. Los programas existentes de doble titulación entre universidades albanesas y extranjeras son, en la práctica, programas unidireccionales de salida y solo contribuyen a incrementar la fuga de cerebros. Los estudiantes que llegan a estudiar al país son, en su mayoría, hablantes de albanés provenientes de los países vecinos Kosovo y Macedonia del Norte. Recientemente, se han realizado esfuerzos de reclutamiento dirigidos a potenciales estudiantes de Asia y Oriente Medio, a través de una agencia de reclutamiento con sede en Dubái. Algunos estudiantes de Italia también han comenzado a llegar a Albania para estudiar ciencias médicas mediante una universidad católica privada en Tirana. No obstante, el idioma sigue siendo una enorme barrera y, aunque algunas universidades privadas ofrecen docencia en inglés, su calidad a menudo es cuestionable. Recientemente, las universidades públicas han comenzado a lanzar programas en lengua inglesa, pero aún está por verse su éxito.

Los servicios académicos y la calidad de la docencia constituyen otros obstáculos para atraer estudiantes internacionales. Resulta difícil encontrar información en los sitios web universitarios, especialmente para estudiantes internacionales, sobre los procedimientos de matrícula y los requisitos de admisión, los programas disponibles, el cuerpo docente, los servicios académicos, los aranceles y otros aspectos de la vida en el campus.

Esfuerzos de europeización

Albania aspira a convertirse en miembro de la Unión Europea. En 2003, se incorporó al Proceso de Bolonia y también pasó a ser miembro asociado del programa de investigación e innovación Horizonte Europa. Además, tiene acceso a algunos componentes del programa Erasmus+ y aspira a alcanzar la membresía plena en una etapa posterior. Sin embargo, existen desafíos importantes en la implementación de estos planes. Si bien las universidades albanesas mencionan en sus sitios web extensas listas de convenios con universidades extranjeras—principalmente europeas—y participan activamente en Erasmus+ y en programas de doble titulación, sobre todo con universidades europeas, la realidad es menos positiva. Otros países de la región de los Balcanes Occidentales que comparten ciertos legados del pasado, como Macedonia del Norte y Serbia, ya se han convertido en países del programa Erasmus+, mientras que Albania sigue siendo únicamente un país asociado.

Existe una presencia extranjera ligeramente mayor en el sector privado de la educación superior. En 2023, el Colegio de Europa en Brujas, Bélgica, abrió el primer campus filial internacional en Tirana, patrocinado por la Comisión Europea. Epitech Balkans forma parte del grupo francés IONIS, y también existe influencia turca en universidades privadas como la Universidad de Nueva York en Tirana, que es gestionada por la Fundación Maarif, dirigida por el Estado turco. Asimismo, existen otras instituciones de educación superior con nombres de apariencia internacional, como el Instituto Canadiense de Tecnología o la Universidad Europea de Tirana. Sin embargo, estos nombres parecen responder únicamente a fines de marketing, ya que no hay indicios claros de participación de Canadá o de Europa en su acreditación o gestión.

Desafíos principales

La rigidez del sistema, la falta de financiamiento, la ausencia de desarrollo profesional y la fuga de cerebros son los principales problemas que obstaculizan el camino de la educación superior albanesa hacia la integración europea y la internacionalización. Si bien las universidades se jactan de contar con una gran cantidad de acuerdos bilaterales, no logran presentar datos analíticos sobre los resultados de dichos acuerdos. Aún más preocupante es que, aunque el gobierno impone multas o incluso penas de hasta dos años de prisión por plagio, en los últimos cinco años [se han reportado casos de altos funcionarios públicos y líderes universitarios culpables de plagio](#).

Necesidades urgentes

Lo que el país necesita con urgencia es mayor capacitación para administradores universitarios y académicos en la comprensión e implementación de la internacionalización, incluida la internacionalización del currículo en casa. Albania también necesita una estrategia nacional de internacionalización y una mayor atención a los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad. Es importante abordar los principales obstáculos y debilidades que dificultan la internacionalización, en particular los problemas relacionados con el reconocimiento de títulos extranjeros y la transferencia de créditos. Por último, es esencial acumular datos más fiables. Para que la educación superior albanesa se integre de manera seria en el Espacio Europeo de Educación Superior y se internacionalice, aún queda un largo camino por recorrer.

Elton Skendaj es investigador en internacionalización en la Universidad Mediterránea de Albania y miembro del equipo de expertos en reforma de la educación superior en Albania.

Correo electrónico: elton.skendaj@umsh.edu.al

Hans de Wit es profesor emérito e investigador distinguido en el Centro de Educación Superior Internacional del Boston College, Estados Unidos.

Correo electrónico: dewitj@bc.edu

INTERNACIONALIZACIÓN EN UN MUNDO MULTIPOLAR

El espacio común en la educación superior del Sudeste Asiático

Miguel Antonio Lim, Soubin Sisavath y Mark Andrew Elepaño

Este artículo examina las promesas y los desafíos del Espacio Común de Educación Superior en el Sudeste Asiático tras la Declaración Conjunta de 2024 firmada por la ASEAN y la SEAMEO. Si bien la declaración marca un hito clave en la cooperación regional, las disparidades persistentes en recursos, nivel de preparación y alineación regulatoria revelan un problema de acción colectiva. El artículo sostiene que una voluntad política sostenida, una implementación coordinada y una participación inclusiva son esenciales para transformar la ambición regional en un impacto significativo y de largo plazo.

La Declaración Conjunta sobre el Espacio Común en la Educación Superior del Sudeste Asiático, adoptada en agosto de 2024, marcó un paso histórico en la cooperación regional. Dos organizaciones regionales—la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN), un bloque político y económico de diez Estados miembros orientado a promover la estabilidad y la integración regionales, y la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO), un organismo intergubernamental de larga trayectoria dedicado a la colaboración regional en educación, ciencia y cultura—firmaron conjuntamente la declaración. Su respaldo conjunto es significativo no solo por su respectiva influencia en la formulación de políticas y el fortalecimiento de capacidades, sino también porque simboliza una convergencia largamente esperada entre la voluntad política y la visión educativa.

La declaración supone un compromiso de apoyo a los esfuerzos regionales en materia de calidad y movilidad con el fin de alcanzar la visión de “un espacio inclusivo de inteligencia colectiva en la Educación Superior para un aprendizaje y una vida sostenibles en el Sudeste Asiático”. Si bien la declaración expresa un sólido compromiso regional, es importante señalar que no se trata de un instrumento jurídicamente vinculante similar al Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997, que estableció estándares formales para el reconocimiento mutuo de cualificaciones en Europa. En su lugar, la Declaración Conjunta funciona como un acuerdo de carácter no vinculante, que refleja consenso y aspiraciones compartidas, pero que depende de la alineación voluntaria para su implementación debido a los distintos niveles de

desarrollo educativo. No obstante, la declaración marca un giro desde la idea largamente proyectada de un espacio compartido de educación superior hacia un marco regional tangible. Subraya la importancia estratégica de aunar la pericia colectiva, cultivar habilidades esenciales para futuros sostenibles y profundizar los vínculos entre personas.

La declaración representa un hito importante, pero también deja al descubierto desafíos significativos. La visión de un espacio regional verdaderamente armonizado continúa enfrentando obstáculos sustanciales. Persisten diferencias en los sistemas educativos nacionales, un aseguramiento de la calidad desigual, disparidades de recursos y marcos de reconocimiento fragmentados. Alinear las aspiraciones regionales con las prioridades internas exige una voluntad política sostenida y capacidad institucional, ambas de las cuales varían ampliamente. Este artículo explora estos desafíos de implementación y sostiene que, si bien la declaración es simbólicamente poderosa, su impacto dependerá de cómo los gobiernos, las instituciones y los actores interesados del Sudeste Asiático traduzcan los objetivos compartidos en una acción coordinada y sostenida.

La búsqueda de armonización de la educación superior en el Sudeste Asiático

La firma de la Declaración Conjunta culminó casi dos décadas de avances graduales en la cooperación regional en educación superior. Con la incorporación de Timor-Leste en la Cumbre de la ASEAN en octubre de 2025, la región abarca ahora a más de 670 millones de

personas en 11 países. A pesar de su diversidad, la ASEAN y la SEAMEO han fomentado de manera sostenida la colaboración para fortalecer la conectividad, la integración económica y objetivos compartidos de desarrollo. La educación superior ha sido reconocida como un habilitador clave de estas aspiraciones al menos desde la Declaración de Kuala Lumpur sobre Educación Superior de 2015, que subrayó su papel en la construcción de la Comunidad de la ASEAN.

El impulso comenzó a consolidarse a comienzos de la década de 2000, con iniciativas lideradas por el Centro Regional para la Educación Superior y el Desarrollo de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO RIHED), que exploraron la idea de un espacio común de educación superior. El Plan Maestro de la Comunidad Económica de la ASEAN de 2007 sentó bases adicionales, al destacar la necesidad de movilidad de mano de obra calificada y de armonización regional en educación. Los posteriores Planes de Trabajo de la ASEAN sobre Educación introdujeron mecanismos para alinear los sistemas de transferencia de créditos, los marcos de aseguramiento de la calidad y los esquemas de movilidad. Estos esfuerzos, aunque con frecuencia comparados con el Espacio Europeo de Educación Superior, se han desarrollado a través del modo distintivo de construcción de consensos de la ASEAN, conocido como la “ASEAN Way”.

Los desarrollos recientes también reflejan una creciente preparación institucional en algunos Estados miembros. Por ejemplo, en 2024, la República Democrática Popular Lao emitió directrices formales para la transferencia de créditos y amplió la enseñanza en lengua inglesa para promover la movilidad. Este tipo de reformas a nivel nacional, respaldadas por la coordinación regional, ilustran cómo las aspiraciones de política comienzan a traducirse en cambios institucionales. La Declaración Conjunta, por tanto, se sustenta en una base de colaboración sostenida, aunque desigual. Si bien simboliza un compromiso compartido con la armonización, también señala el inicio de una fase más compleja, orientada a convertir la ambición regional en una práctica coherente, inclusiva y viable de implementar.

Un “problema de acción colectiva” en la armonización regional de la educación superior del Sudeste Asiático

Pese al fuerte respaldo retórico al Espacio Común de Educación Superior y a iniciativas emblemáticas como el Intercambio Global para la Movilidad y las Becas de la ASEAN (ASEAN GEMS), las disparidades persistentes en la capacidad nacional, la preparación institucional y las prioridades de los actores interesados revelan un problema de acción colectiva subyacente. Los actores, aunque apoyan la iniciativa, tienen dificultades para coordinarse o contribuir de manera efectiva debido a intereses desalineados, inequidades percibidas o incentivos insuficientes. Esto se manifiesta en marcos regulatorios inconsistentes, participación desigual y una distribución desigual de beneficios, todo lo cual obstaculiza el avance hacia la integración regional.

Una barrera clave es la reticencia de algunos Estados miembros a emprender reformas estructurales, como alinear los calendarios académicos o armonizar los sistemas de crédito, cuando estas implican costos políticos o administrativos internos. Para los países con visibilidad, capacidad o movilidad saliente limitadas, los beneficios percibidos pueden ser demasiado bajos como para justificar un involucramiento sostenido. Esto conlleva el riesgo de una dinámica de “free rider”, en la que algunos actores se desentenden o contribuyen menos, diluyendo la eficacia y la legitimidad.

A ello se suma la falta de una claridad compartida respecto del Espacio Común y del propósito general de sus programas. Mientras algunos actores lo conciben como una herramienta para avanzar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante una movilidad estratégica liderada por el Estado, otros lo consideran una plataforma para construir entendimiento mutuo e identidad regional a través de intercambios de base, impulsados por el estudiantado. Estas visiones contrapuestas—de arriba hacia abajo frente a abajo hacia arriba—derivan en expectativas divergentes sobre el diseño de los programas, la asignación de becas y las métricas de éxito. Sin una convergencia en torno a una teoría del cambio común, los esfuerzos de la ASEAN por construir un espacio regional cohesionado de educación superior podrían seguir quedando por debajo de su potencial transformador.

Hacer realidad el Espacio Común: ¿qué se necesitará?

Los problemas de acción colectiva tienen implicancias directas para la implementación exitosa de la Declaración Conjunta sobre el Espacio Común en la Educación Superior del Sudeste Asiático. Si bien la declaración articula una visión audaz y compartida, las disparidades persistentes en capacidad, alineación de políticas y preparación institucional amenazan con fragmentar el camino de la región hacia adelante. Objetivos centrales como fortalecer la movilidad académica, resguardar una provisión de calidad y promover agendas compartidas de desarrollo regional siguen siendo difíciles de alcanzar sin una participación más coordinada y equitativa.

Dado que la Declaración se basa en la alineación voluntaria, los responsables de política deben pasar del apoyo retórico a un compromiso sostenido de recursos y a una coordinación exigible. Esto resulta difícil bajo el principio de “no injerencia” de la ASEAN. Reforzar el rol de gobernanza de SEAMEO RIHED y de la Secretaría de la ASEAN podría impulsar el avance, incluyendo la creación de incentivos regionales para compensar los costos políticos y administrativos internos.

Una gobernanza eficaz también requiere liderazgo estratégico y la adhesión de los actores interesados. Esto implica un involucramiento activo de los Estados miembros, en particular cuando desempeñan funciones de liderazgo acotadas en el tiempo, como la Presidencia rotatoria de la ASEAN. Con una coordinación y un liderazgo más sólidos, se vuelve posible desarrollar una teoría del cambio coherente y compartida, lo que ayudaría a abordar la actual

falta de claridad en torno al propósito del Espacio Común y de sus iniciativas emblemáticas.

Los líderes institucionales, respaldados por reformas nacionales, deben entablar un diálogo más profundo y sostenido con el cuerpo académico, los empleadores y la sociedad civil para establecer métricas claras y unificadas de éxito y garantizar la observancia universal de una provisión de calidad. En última instancia, el

potencial del Espacio Común descansa en la capacidad colectiva de gobiernos, instituciones y actores sobre el terreno para traducir la visión compartida en una acción coordinada y sostenida. Sin este compromiso, los esfuerzos por promover una inteligencia regional colectiva y una mayor visibilidad global corren el riesgo de ver limitado su impacto a largo plazo y de quedar confinados a grandes visiones, pero a una implementación ineficaz.

Miguel Antonio Lim es profesor titular en Educación y Desarrollo Internacional en el Instituto de Educación de Mánchester, Universidad de Mánchester, Reino Unido.

Correo electrónico: miguelantonio.lim@manchester.ac.uk.

Soubin Sisavath es subdirector de Movilidad Internacional en la Oficina de Relaciones Internacionales y docente de Gestión de la Comunicación en la Universidad Nacional de Laos.

Correo electrónico: soubin@nuol.edu.la.

Mark Andrew Elepaño es candidato doctoral en cotutela en la Universidad de Coventry, Reino Unido, y la Universidad de Aarhus, Dinamarca.

Correo electrónico: elepanom@coventry.ac.uk.

DISRUPCIÓN, DECLIVE Y ADAPTACIÓN

Señales de dificultad: una ola global de cierre de universidades y *colleges*

Eldho Matheos y Philip G. Altbach

El complejo y difícil problema de los cierres de universidades y colleges ha recibido poca atención, pero es de gran importancia, ya que muchas instituciones efectivamente fracasan y cierran. Las razones son múltiples, entre ellas el declive demográfico, fallas de liderazgo o gobernanza, crisis financieras y otras. Las más vulnerables son las instituciones privadas, con señales de alerta que incluyen disminución de matrículas, recortes de programas y diversos problemas de gobernanza. Esta crisis exige atención por parte de las comunidades académicas y de los organismos reguladores para asegurar la sostenibilidad institucional y la calidad.

La educación superior global está experimentando un cambio paradójico. Por un lado, la matrícula estudiantil está en auge, con más de 254 millones de estudiantes actualmente inscritos en instituciones de educación superior. Por otro lado, pese a esta demanda creciente, los cierres y las fusiones de universidades se ciernen en muchos países. Es necesario prestar mucha más atención a estos fracasos, que afectan a estudiantes, académicos y a la sociedad.

Hay muchas razones para esta situación desafortunada: disminuciones de la población en algunos países, un escepticismo creciente respecto del retorno de la inversión de un título universitario, la oposición populista a la ciencia y a la educación superior, cambios en el financiamiento gubernamental que se alejan de las instituciones de educación superior, proveedores privados depredadores, la disrupción tecnológica y el auge del aprendizaje en línea, entre otras.

Las consecuencias ya son visibles: una ola de cierres de campus y fusiones que está reconfigurando el mapa de la educación superior en muchos países. En muchos casos, los cierres y las fusiones representan respuestas desesperadas al malestar institucional. Si bien es difícil determinar cifras exactas, se estima que cientos de universidades y *colleges* en todo el mundo han cerrado o se han fusionado en los últimos años.

Un fenómeno global

Las universidades y los *colleges* en muchos países están luchando por mantenerse viables en un contexto de cambios demográficos, aumento de los costos operativos y percepciones sociales en evolución sobre el valor de la educación superior. Los países que enfrentan descensos demográficos significativos, como Japón, Corea del Sur y Taiwán, afrontan problemas especialmente graves—y en estos países la gran mayoría de los estudiantes está en universidades

privadas. En los tres países, el gobierno tiene un poder considerable sobre las instituciones privadas. En Japón, 33 universidades han cerrado en los últimos años y otras 29 se han fusionado con otras instituciones—y estas cifras seguirán aumentando. Un número similar ha cerrado en Corea del Sur, mientras que otras, denominadas universidades “zombi”, se mantienen con vida mediante financiamiento gubernamental. Tanto en Corea del Sur como en Japón, la mayoría de las instituciones que han fracasado se ubican en zonas provinciales donde el declive poblacional es especialmente evidente.

Muchas universidades privadas con fines de lucro y de carácter depredador, especialmente en Estados Unidos, han cerrado o han sido adquiridas por otras universidades en los últimos años. Estas instituciones atrajeron a estudiantes desprevenidos con expectativas irreales y acceso a préstamos, solo para colapsar cuando los organismos reguladores gubernamentales endurecieron los controles. Por ejemplo, la Universidad de Phoenix, que alguna vez fue la universidad más grande de Estados Unidos con 470.000 estudiantes, hoy ha bajado a 80.000 y está intentando venderse a otras instituciones. La Universidad Ashford y la Universidad Kaplan sufrieron destinos similares.

En Estados Unidos, aproximadamente 79 universidades han cerrado en los últimos cinco años y al menos otras 80 están en peligro inminente. La mayoría de estas instituciones son privadas y se encuentran en zonas rurales con poblaciones en declive, por lo que las matrículas han disminuido de manera abrupta. Las fusiones también son cada vez más comunes, aunque no hay estadísticas precisas disponibles. Estas ocurren cuando una institución no es viable por sí sola. Algunas son públicas: por ejemplo, en el estado de Pensilvania, que tiene un gran número de *colleges* públicos pequeños, el gobierno estatal está fusionando estas instituciones para reducir costos.

En el Reino Unido, una mayoría de las universidades no pertenecientes a la élite presenta déficits fiscales y ha estado despidiendo a grandes cantidades de personal académico y de otro tipo. Una disminución en la matrícula de estudiantes extranjeros, estimulada por políticas gubernamentales más restrictivas, agravará los problemas financieros, aunque es poco probable que alguna institución fracase. Desafíos similares son evidentes en Canadá y, en menor medida, en Australia. En el caso canadiense, muchos *colleges* orientados a la formación vocacional, algunos de los cuales han incurrido en políticas académicas cuestionables, enfrentan graves problemas financieros: se estima que más de 80 *colleges* públicos o sin fines de lucro ya han cerrado, aunque ninguna universidad está amenazada.

A nivel global, los cierres y las fusiones no afectan a las universidades intensivas en investigación, sino más bien a las instituciones ubicadas en el extremo inferior de la jerarquía académica. Las instituciones de mayor prestigio, como las del Reino Unido y aquellas que fueron objeto de medidas en Estados Unidos bajo la administración Trump, pueden enfrentar crisis, pero no amenazas existenciales.

El caso de India

India no es inmune a estas tendencias. Al mismo tiempo, constituye un caso inusual, ya que su población continúa creciendo y el número de jóvenes que buscan educación postsecundaria también se está expandiendo, con planes de elevar la tasa bruta de matrícula al 50 por ciento para 2035. Si bien el número de universidades y *colleges* en India sigue aumentando, las instituciones más pequeñas, especialmente los *colleges* privados de ingeniería y administración, están enfrentando cierres.

En 2020, el Consejo de Toda la India para la Educación Técnica (AICTE, por sus siglas en inglés) impuso una moratoria de dos años para la creación de nuevos *colleges* de ingeniería en áreas tradicionales de la ingeniería, levantada recién en 2023. En el actual año académico, el AICTE aprobó el cierre de 27 *colleges* privados a nivel nacional. Estas instituciones han dejado de aceptar nuevos estudiantes. Además, muchos *colleges* afiliados bajo la supervisión de universidades estatales están siendo eliminados gradualmente de manera discreta. Por ejemplo, solo en 2024, 14 *colleges* afiliados a la Universidad Mahatma Gandhi en el estado de Kerala cerraron debido a la disminución de la matrícula y a dificultades financieras. El gobierno estatal de Karnataka está revisando actualmente la continuidad de nueve universidades públicas de reciente creación.

Lamentablemente, ni los organismos nacionales, como la Comisión de Subvenciones Universitarias, ni los gobiernos estatales ofrecen un panorama preciso de los cierres de *colleges* a nivel nacional. Solo el AICTE proporciona datos detallados sobre cierres. La competencia y los cierres institucionales son naturales en cualquier sector, incluida la educación superior. Sin embargo, ignorar las señales de alerta empeora la situación. En la actualidad, India se beneficia de una numerosa población juvenil, pero los cambios en las tasas de natalidad conducirán a un declive demográfico en el futuro, similar a la experiencia de Asia Oriental y América del Norte. Este posible giro subraya la necesidad de estrategias sostenibles para asegurar la estabilidad y la calidad de las instituciones de educación superior.

Un *college* o una universidad en crisis suele presentar muchas señales tempranas de alerta. En India, los indicadores comunes incluyen una disminución sostenida de las admisiones estudiantiles a lo largo del tiempo, lo que afecta tanto a instituciones públicas como privadas. La dependencia excesiva de los aranceles también puede considerarse una señal de crisis. En el plano académico, las señales de problemas incluyen la reducción o el cierre de programas, la no renovación de contratos del profesorado y la renuncia de académicos destacados sin reemplazos adecuados. Los problemas de gobernanza, como los cambios frecuentes de liderazgo, y los desafíos reputacionales, como una infraestructura deficiente del campus, cuentas de electricidad impagas y servicios de apoyo estudiantil inadecuados, también señalan un deterioro.

Reconocer el fracaso

Hay muchas razones para el fracaso, y algunas de ellas pueden ser existenciales y conducir al colapso institucional. Algunos de estos factores, como el declive demográfico, son evidentes y, en ocasiones, pueden mitigarse mediante fusiones, programas innovadores u otros medios. El fracaso institucional también puede ser causado por un liderazgo o una gestión deficientes, una gobernanza inadecuada u otros factores internos. En cierto sentido, estos desafíos son excepcionalmente difíciles de corregir. El entorno actual de la educación superior a nivel global es especialmente desafiante, e incluye no solo los ataques de gobiernos populistas, sino también cuestiones planteadas por la inteligencia artificial, los cambios en los mercados laborales y muchas otras. Todo ello requiere una atención cuidadosa no solo por parte de la comunidad académica, sino también de las agencias de aseguramiento de la calidad, los organismos reguladores gubernamentales y otros actores. Por supuesto, los estudiantes y las familias también deben estar al tanto de los desafíos que enfrentan las instituciones académicas.

*Eldho Mathews es encargado del programa de internacionalización en el Consejo Estatal de Educación Superior de Kerala, India.
Correo electrónico: eldhomathews@gmail.com.*

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

DISRUPCIÓN, DECLIVE Y ADAPTACIÓN

Declive demográfico en el Sur Global: riesgos y oportunidades para la reforma

Jonathan Mills Williams

Muchas jurisdicciones del llamado “Sur Global” presentan poblaciones juveniles en declive. Esto plantea riesgos importantes para sus sistemas de educación superior, entre ellos amenazar la integridad académica y la viabilidad institucional, especialmente en sistemas con muchas instituciones pequeñas, como ocurre en los cuatro estados del sur de India (Andhra Pradesh, Karnataka, Kerala y Tamil Nadu). En estas circunstancias, los responsables de políticas públicas deberían centrarse en la mejora del sistema y en emprender un proceso deliberado de consolidación estratégica, en lugar de intentar mantener abiertas las instituciones pequeñas.

Durante varias décadas, la disminución del número de jóvenes ha preocupado a los responsables de políticas públicas de educación superior en países de la OCDE y del antiguo bloque oriental. Aunque no suele discutirse, tendencias similares están afectando ahora a gran parte del llamado Sur Global. China es el ejemplo más destacado: su población de 20 a 24 años ha venido disminuyendo de manera pronunciada desde 2010 y seguirá haciéndolo en el futuro previsible. Sin embargo, otras grandes jurisdicciones como Brasil, Colombia, Irán y Tailandia también están experimentando descensos significativos. La demografía también varía enormemente dentro de los países, de modo que algunas regiones enfrentan desafíos serios incluso cuando las poblaciones juveniles nacionales continúan creciendo. Un ejemplo clave es el sur de India (definido aquí como Andhra Pradesh, Karnataka, Kerala y Tamil Nadu), donde se proyecta que la población de 20 a 24 años se contraiga en un 18 por ciento entre 2011 y 2036. Esto es comparable a lo que Japón y Alemania experimentarán en el mismo período, y más significativo que lo proyectado para Italia y España.

A nivel global, la economía política de la educación superior tiende a asumir un crecimiento de la matrícula. Las universidades rara vez buscan maximizar ganancias. En cambio, procuran maximizar sus actividades educativas, de investigación y de servicio. El crecimiento de la matrícula se alinea con esta visión y, por lo general, conlleva más financiamiento gubernamental y más pagos de aranceles por parte de los estudiantes. También es, posiblemente, el principal vehículo para aumentar la productividad en la educación superior al permitir economías de escala. Sin crecimiento, los sistemas enfrentan una “enfermedad de costos”, provocada por el aumento de las remuneraciones del personal. Esto exige que los gobiernos, los estudiantes y las familias de los estudiantes paguen más para mantener los servicios ya existentes, o exige que las instituciones realicen recortes. Para evitar este problema, la mayoría de los

sistemas de educación superior de alta participación han impulsado el crecimiento de la matrícula incluso cuando las poblaciones juveniles han disminuido.

Para los sistemas de educación superior que aún atraviesan procesos de masificación, los riesgos (y las oportunidades) del declive demográfico han sido poco estudiados, pero son cada vez más urgentes. El sur de India ofrece una ventana a este fenómeno.

Mitigar el declive demográfico

La manera más evidente en que los sistemas de educación superior pueden mitigar la disminución demográfica de la población juvenil es aumentar la proporción de la población matriculada. En los sistemas donde la demanda supera la capacidad, cohortes más pequeñas pueden reducir la exclusión tanto en términos absolutos como relativos.

Sin embargo, lo crucial es que el determinante principal de la matrícula de un sistema no debería ser el número agregado de jóvenes, sino la cantidad de jóvenes que egresan de la educación secundaria superior con una preparación académica suficiente. En muchos países de ingresos bajos y medianos, existe una gran desconexión entre la matrícula en la educación básica y la educación secundaria superior y el aprendizaje real del estudiantado. Esta desconexión puede extenderse a la educación superior y, en algunos casos, fomentar una educación superior placebo, es decir, estudiantes que obtienen credenciales de educación superior sin las competencias correspondientes a un nivel de educación superior. Este problema es particularmente marcado en sistemas con un aseguramiento de la calidad débil y un apoyo limitado para estudiantes con preparación insuficiente. El declive demográfico puede intensificar la presión sobre las instituciones para comprometer los estándares académicos en la admisión.

Una complicación adicional es la curva de costos esperada de la educación superior. En términos conceptuales, los costos por estudiante siguen una forma de U. Los costos deberían disminuir al pasar de una educación superior de élite a una masificada, debido a las economías de escala y a la diversificación de la provisión de educación superior (por ejemplo, instituciones o programas menos intensivos en investigación). Sin embargo, en algún punto los costos deberían volver a aumentar, ya que la expansión irá incorporando progresivamente a estudiantes que enfrentan barreras más significativas para el aprendizaje, lo que requiere mayor inversión para educarlos con éxito. Resulta difícil juzgar en qué lugar de la curva en U se ubican los estados del sur de India, pero, con tasas brutas de matrícula de entre 36 por ciento y 47 por ciento, podemos suponer que están en la mitad derecha. Manteniendo constantes todos los demás factores, el declive demográfico estrecha la curva en U, reduciendo el tamaño potencial de la cohorte de estudiantes que pueden ser educados de manera más asequible. Esto incrementa el costo promedio por estudiante de una enseñanza de calidad aceptable a nivel de educación superior.

La segunda vía para mitigar el declive demográfico es reclutar a más estudiantes internacionales u otros estudiantes no locales. Los sistemas de alta participación en países de mayores ingresos han seguido a menudo esta estrategia, incluidas provincias canadienses, Alemania, Italia, Japón, España, Taiwán y el Reino Unido. A menudo, esto se incentiva aún más mediante aranceles diferenciales elevados. Para los países de ingresos bajos y medianos, es probable que esta estrategia sea menos viable, dada una competitividad más débil para atraer estudiantes, así como presiones políticas adversas cuando las tasas de participación local siguen siendo modestas. Aun así, las instituciones del sur de India podrían aprovechar la reputación nacional de la región en cuanto a calidad educativa y salud y seguridad, así como la disminución de la competencia de destinos tradicionales, como Canadá y el Reino Unido. Competir por estudiantes no locales también puede ayudar a fomentar un círculo virtuoso de mejora de la calidad. Malasia puede ofrecer lecciones importantes sobre cómo implementar con éxito una estrategia de este tipo en un contexto de ingresos medios.

Adaptarse al declive demográfico

La alternativa a la mitigación es la adaptación, que puede estar impulsada por el mercado o por las políticas. La adaptación impulsada por el mercado implica que las instituciones compitan por el grupo más reducido de estudiantes potenciales. También supone el cierre de instituciones privadas no exitosas y no viables. Polonia, Corea del Sur, Taiwán y Estados Unidos experimentaron descensos significativos de la matrícula que comenzaron entre 2008 y 2013. Para 2022, el número de instituciones privadas de educación superior en estos países había disminuido en un 25 por ciento. Sin embargo, las proporciones de matrícula en el sector privado se mantuvieron estables o incluso aumentaron en todos los casos salvo en Taiwán, lo que implica una mayor reducción de instituciones que de estudiantes. En los últimos años, las proporciones de matrícula privada también han aumentado en países como Alemania pese a una demografía adversa. Evidentemente, las instituciones privadas pueden superar en competencia a las públicas bajo presión.

Las instituciones más pequeñas son mucho más propensas a cerrar. El declive demográfico no solo reduce el crecimiento agregado de la matrícula local, sino que también la vuelve más volátil. Si bien la matrícula no local puede compensar las pérdidas locales, también tiende a ser más volátil. Las instituciones más grandes están en mejor posición para enfrentar estos desafíos al diversificar sus programas y otras actividades e invertir en marketing y otras medidas estratégicas.

En contraste, la consolidación de las instituciones públicas de educación superior está inherentemente impulsada por las políticas. Los gobiernos rara vez permiten cierres directos; en su lugar, permiten o fomentan fusiones y absorciones. Aun así, cualquier forma de consolidación—de instituciones públicas o privadas—tiende a ser políticamente sensible.

La experiencia internacional muestra una mayor tendencia a consolidar las instituciones de educación superior no universitarias que a las universidades. Por ejemplo, tres de los cuatro países analizados anteriormente redujeron sus dotaciones de instituciones públicas no universitarias en alrededor de un 12 por ciento para 2022, mientras seguían aumentando el número de universidades públicas (con excepción de Taiwán). En Polonia y Corea del Sur, como consecuencia, el tamaño promedio de las universidades cayó de manera pronunciada, especialmente fuera de las principales ciudades. Es más probable que las instituciones no universitarias cierren debido a su menor estatus y a conexiones más débiles con las élites, pero también porque su menor tamaño las expone a las presiones descritas anteriormente.

Estos patrones sugieren que el declive demográfico será más disruptivo para los sistemas de educación superior con muchas instituciones no universitarias pequeñas. Los 11.004 colleges del sur de India matricularon en promedio solo 569 estudiantes cada uno en 2021–2022. Intentar mantener a flote miles de instituciones cada vez más inviables corre el riesgo de desviar enormemente la atención de la necesidad fundamental de fortalecer la calidad y la pertinencia del sistema. Si la consolidación es inevitable, la tarea real es utilizarla para construir instituciones más sólidas y resilientes, que sirvan mejor a sus estudiantes y comunidades.

La demografía como destino, solo en parte

El declive demográfico incrementa los riesgos para la educación superior, incluso en sistemas donde la participación sigue siendo moderada. Los sistemas fragmentados, con una gobernanza frágil y una competitividad limitada, son especialmente vulnerables. Sin embargo, dado que la demografía es predecible, también presenta oportunidades únicas para la acción proactiva, especialmente en los sistemas más vulnerables.

Durante la próxima década, los responsables de políticas públicas del sur de India tienen el imperativo y la oportunidad de transformar el sistema de educación superior. Si lo logran, podrían trazar un camino para toda India y reconfigurar la educación superior global durante los próximos años.

Jonathan Mills Williams es candidato doctoral en la Universidad de Oxford, Reino Unido, e investigador visitante en el Centro Alemán de Estudios de Educación Superior y Ciencia (DZHW).
Correo electrónico: jonathan.williams19@gmail.com.



DISRUPCIÓN, DECLIVE Y ADAPTACIÓN

El colapso de la educación superior en el Sudán en tiempos de guerra

Rania M.H. Baleela y Husam Eldin E. Abugabr Elhag

La guerra en curso en Sudán desde el 15 de abril de 2023 ha dado lugar a la peor crisis humanitaria del mundo en la actualidad, caracterizada por hambruna, inseguridad, genocidio y desplazamiento. Además del evidente costo contemporáneo para el país, esta guerra ha ensombrecido a las generaciones futuras al dañar gravemente la infraestructura física de la educación superior, poniendo en riesgo las perspectivas de largo plazo para la paz, el desarrollo y la soberanía intelectual incluso en la era de posguerra.

El 15 de abril de 2023, estallaron enfrentamientos militares entre las Fuerzas Armadas Sudanesas (SAF) y las Fuerzas de Apoyo Rápido (RSF), de carácter paramilitar, en Sudán. Al principio, el pueblo sudanés pensó que los combates durarían unos pocos días o, como máximo, unas pocas semanas. Sin embargo, la escalada del conflicto ha derivado ahora en dos años de destrucción de infraestructura y en un número significativo de muertes debido al hambre, las enfermedades, los bombardeos y las ejecuciones en el terreno.

Además del evidente costo contemporáneo para el país, la guerra ha ensombrecido a las generaciones futuras al dañar gravemente la infraestructura física de la educación superior, poniendo en riesgo las perspectivas de largo plazo para la paz, el desarrollo y la soberanía intelectual incluso en la era de posguerra.

Sobrecentralización

Uno de los principales factores que contribuyen al rápido deterioro del sector de educación superior sudanés es la sobrecentralización del sistema universitario de Sudán. Históricamente, las universidades sudanesas han desempeñado un papel vital en la configuración de la filosofía intelectual y de la alfabetización cívica que contribuyeron a los conceptos de unidad nacional sudanesa, desarrollo y movilidad social. A lo largo de los años, las 62 universidades públicas y privadas de Sudán han brindado educación a más de 600.000 estudiantes en diversos campos, con el apoyo de más de 20.000 académicos. Sin embargo, la sobrecentralización de las universidades y otras instituciones de educación superior en los estados centrales, y particularmente en la capital, Jartum, ha provocado una devastación catastrófica del sector, dada la concentración de las principales funciones universitarias en las zonas más afectadas por la guerra.

Destrucción de infraestructura

Numerosas instituciones, entre ellas la Universidad de Jartum, la Universidad Sudanesa de Ciencia y Tecnología en Jartum y la Universidad de Gezira en el estado de Gezira, han sido ocupadas como ubicaciones estratégicas por facciones militares y han sufrido daños extensos debido a bombardeos y saqueos. Como resultado, las bibliotecas, los laboratorios y las salas de clases han sido devastados y han quedado en estado de abandono. Algunos de los ejemplos más contundentes incluyen la destrucción del Museo de Historia Natural y de sus miles de especímenes preservados, recolectados desde el siglo XIX, el incendio del edificio del Centro de Investigación de Organismos Tóxicos en la Universidad de Jartum y el saqueo del Banco de Semillas Vegetales en Wad Madani.

Desplazamiento de las comunidades académicas

Como todas las víctimas de la guerra, miles de estudiantes, académicos y otros miembros del personal universitario se han visto obligados a huir de sus hogares, lo que ha provocado un cierre casi completo del sistema educativo. A medida que la guerra se ha intensificado con el tiempo, muchos académicos han solicitado asilo en el extranjero, lo que ha resultado en una pérdida significativa de capital humano y ha derivado en una grave fuga de cerebros. Muchos han buscado refugio en países vecinos o en regiones más seguras de Sudán, a menudo sin los medios para continuar sus trayectorias académicas. Los académicos se han visto obligados a buscar empleos alternativos con bajos ingresos o trabajos de tiempo parcial para sostener a sus familias, mientras que más de la mitad de los estudiantes, cuyas familias han experimentado una disminución del 40% en los salarios mensuales, han tenido que asumir empleos a medida que la inflación asociada a la guerra sigue elevando el costo de vida.

Varias universidades adoptaron inicialmente la enseñanza en línea para continuar el año académico. Sin embargo, los estudiantes siguen enfrentando estudios interrumpidos, incertidumbre respecto de las cualificaciones y un acceso limitado a alternativas en línea debido a una infraestructura de internet deficiente. Universidades ubicadas en zonas seguras establecieron centros educativos para acoger a las instituciones educativas afectadas, pero en su mayoría han adoptado estrategias híbridas que combinan docencia presencial y en línea, las cuales solo han tenido un éxito marginal en retener a los estudiantes.

Además, aunque el Ministerio de Educación Superior y muchas universidades trasladaron sus operaciones a la capital actual, Port Sudan, donde han estado mejor protegidas, se tomó la decisión de devolver las universidades a sus ubicaciones originales, exigiendo el retorno obligatorio de docentes y estudiantes, pese a que continúan los ataques militares. Se trata de una estrategia peligrosa, dada la vulnerabilidad de las universidades a violaciones, bombardeos de artillería o ataques con drones.

Impactos psicosociales y económicos

Más allá de las interrupciones físicas y logísticas, la guerra ha impuesto un alto costo psicológico a estudiantes y educadores. El trauma, la ansiedad y un sentimiento generalizado de desesperanza han contribuido a una disminución de la motivación y el rendimiento académico. Además, las familias que enfrentan desplazamiento y pérdida de empleo a menudo no pueden costear los aranceles ni los materiales educativos, marginando aún más el acceso a la educación superior.

Implicancias para el desarrollo nacional

El colapso de las instituciones de educación superior e investigación plantea una grave amenaza para el desarrollo de largo plazo de Sudán. Las universidades no son meramente centros de aprendizaje, sino incubadoras de innovación, gobernanza y sociedad civil. El desmantelamiento de estas instituciones, junto con museos y bancos de semillas, socava los esfuerzos por reconstruir el país y corre el riesgo de afianzar ciclos de pobreza y subdesarrollo. Sin un sector educativo y de investigación sólido, Sudán tendrá dificultades para cultivar el liderazgo y la experticia necesarios para la reconstrucción de posguerra.

La destrucción de las instituciones de educación superior e investigación en Sudán es tanto un síntoma como una fuerza impulsora de la crisis nacional. Se requiere apoyo internacional inmediato para mitigar el daño y sentar las bases de una futura recuperación. Aunque la Academia Nacional de Ciencias de Sudán ha emitido llamamientos a la comunidad científica mundial solicitando asistencia, estos llamados han quedado en gran medida sin respuesta, lo que ha dejado a los académicos sudaneses sintiéndose aislados y abandonados. Esta falta de involucramiento ha exacerbado su vulnerabilidad y profundizado la sensación de desatención.

Los marcos de ayuda humanitaria que operan en Sudán deben incluir apoyo educativo. También deberían realizarse esfuerzos para preservar las redes académicas, apoyar a los académicos desplazados e invertir en la reconstrucción de las instituciones una vez que retorne la estabilidad. Proteger la educación en tiempos de guerra no es sólo un imperativo moral, sino una necesidad estratégica para la paz y el desarrollo sostenible.

*Rania M.H. Baleela es directora del Centro de Investigación de Organismos Tóxicos de la Universidad de Jartum, Sudán.
Correo electrónico: raniabaleela@gmail.com.*

*Husam Eldin E. Abugabr Elhag es profesor asistente de biología en la Universidad de Shendi, Sudán.
Correo electrónico: husamabugabr@gmail.com.*

Este artículo se basa en un [artículo de 2025](#) publicado en la Revista Internacional de Desarrollo Educativo.

DISRUPCIÓN, DECLIVE Y ADAPTACIÓN

Política pública y mediación de mercado en la educación superior india

N V Varghese

Una nueva política educativa refleja los esfuerzos de India por reposicionar el sector en un contexto cambiante y su aspiración de desarrollar el país como un polo global de educación superior. Las propuestas de política para la universalización y la internacionalización de la educación superior, así como para la reestructuración del currículo, refuerzan estas perspectivas. Si bien el marco institucional para la implementación de la política aún no está completamente establecido, un cambio de orientación hacia la centralización, la mediación de mercado y una menor dependencia de las instituciones públicas parece ser un elemento central de las reformas.

La Política Nacional de Educación 2020 de India (NEP 2020, por sus siglas en inglés), lanzada tras 34 años de espera, tuvo como objetivo reposicionar el sector en el contexto económico y social en evolución del desarrollo. A diferencia de políticas anteriores, la política de 2020 se formuló en el marco de un sector que alcanzaba la madurez y la masificación, y que depositaba una mayor confianza en las fuerzas del mercado para orientar la dirección del cambio. Durante los últimos cinco años, todas las discusiones sobre reforma en el sector se han centrado en esta política, pero el lento avance en su implementación ha mantenido las propuestas de la política en gran medida sin ponerlas a prueba.

Avances hacia la implementación

Entre las promesas formuladas en la política se incluyen la universalización de la educación superior, la consolidación institucional, la transición hacia una orientación multidisciplinaria, la apertura del sector a proveedores extranjeros, el fortalecimiento de la investigación y la transformación mediante nuevos arreglos para asegurar regulaciones livianas pero estrictas.

A diferencia de políticas anteriores, la NEP 2020 promueve la expansión del sector de educación superior mediante su énfasis en la universalización. Dado que el país aún se encuentra en etapas tempranas de masificación, existe un amplio margen para incorporar a más jóvenes con el fin de universalizar el sector. La política reconoce la necesidad de una educación basada en habilidades que permita al país aprovechar su bono demográfico juvenil. Sin embargo, en la práctica existen desafíos. El centro de pensamiento NITI Ayog proyecta que la universalización del sector, que implica casi duplicar la Tasa Bruta de Matrícula (GER, por sus siglas en inglés), requerirá una incorporación adicional de casi 50 millones de estudiantes, con el fin de elevar la matrícula total a 90 millones para 2035. La introducción de programas de pregrado de

cuatro años, que extienden la duración de los estudios de pregrado en un año adicional, puede ayudar a alcanzar la meta de universalización.

La política prevé que, para 2040, las instituciones de educación superior se convertirán en multidisciplinarias, con múltiples opciones de entrada y salida hacia y desde programas de pregrado de cuatro años. Las revisiones muestran que la mayoría de las instituciones ha introducido programas de pregrado de cuatro años (FYUP, por sus siglas en inglés), pero lo ha hecho sin una reorganización curricular adecuada ni preparación del profesorado. En ausencia de planificación, existe una confusión e incertidumbre considerables respecto de qué hacer con el año adicional, especialmente en lo relativo al componente de investigación requerido en el cuarto año.

La propuesta de consolidación institucional prevé un mínimo de 3.000 estudiantes matriculados por institución de educación superior. Esta propuesta parece poco realista, porque no más del 5 por ciento de las instituciones indias matricula a más de 3.000 estudiantes. La mayoría de las instituciones matricula a menos de 1.000 estudiantes. Además, la consolidación de instituciones es difícil porque operan bajo distintas formas de propiedad y gestión. Muchas instituciones siguen siendo pequeñas porque fueron establecidas en zonas menos desarrolladas y rurales con el fin de promover la equidad. Cerrarlas o reubicarlas afectará negativamente los esfuerzos de equidad.

Las políticas relacionadas con la internacionalización de la educación superior prevén que India emergerá como un polo global de educación superior. Si bien los títulos conjuntos, los títulos dobles y los programas de articulación (*twinning*) siempre han estado permitidos, antes de la NEP 2020 no se autorizaban las universidades extranjeras ni sus campus filiales. Desde su implementación, dos

universidades extranjeras han establecido campus filiales en India, y muchas más están en proceso.

Los desafíos relacionados con el currículo, el nivel de los aranceles y la repatriación de un excedente de campus filiales quedan fuera del ámbito de competencia de las autoridades reguladoras nacionales y de las consideraciones nacionalistas. La equidad y la inclusión pueden convertirse en una víctima cuando los campus extranjeros favorables al mercado y las instituciones de élite—que cobran aranceles elevados, se basan en admisiones selectivas y siguen una enseñanza en inglés—se conviertan en la norma de la educación superior de calidad.

La política también enfatiza la promoción de la investigación, aunque no más del 10 por ciento de las instituciones indias participa activamente en investigación y publicaciones. Por ejemplo, las universidades estatales concentran más del 80 por ciento de la matrícula, pero producen solo el 14,7 por ciento de las publicaciones de investigación. En contraste, aunque las instituciones de élite representan menos del 10 por ciento de la matrícula, producen más del 50 por ciento de las publicaciones de investigación. La política prevé establecer una Fundación Nacional de Investigación (ANRF, por sus siglas en inglés) para promover y financiar la investigación. Desarrollar los mecanismos para canalizar estos recursos de investigación hacia un ecosistema de investigación más equitativo es una tarea desafiante, dada la débil base de investigación que actualmente tienen las instituciones.

La NEP 2020 recomienda una nueva estructura para reorganizar la gobernanza y la gestión de la educación superior. En la actualidad, el sector está regulado por más de quince organismos. Se espera que la estructura—la Comisión de Educación Superior de India (HECI, por sus siglas en inglés)—integre a todas las autoridades reguladoras bajo

un mismo paraguas. Tendrá cuatro verticales independientes, una para regulación, otra para acreditación, otra para financiamiento y otra para la definición de estándares académicos. Este organismo aún no ha adquirido una forma definitiva.

¿Qué limita la implementación de la política?

La implementación de la NEP adolece de una incapacidad para crear arreglos institucionales y capacidades efectivas. El apoyo de financiamiento público tampoco se materializa, y las asignaciones presupuestarias a la educación no han sido alentadoras en los primeros años posteriores a la formulación de la política.

El Ministerio de Educación suele seguir un enfoque basado en comités y se apoya en instituciones existentes para la implementación de la política. Por ello, se han constituido varios comités y se han identificado diversas instituciones, muy a menudo sin ninguna provisión de recursos adicionales, lo que ha paralizado los procesos de implementación de la política.

La creación de los FYUP también ha incrementado la carga de trabajo del profesorado, ha puesto a prueba la capacidad de infraestructura de las instituciones y ha aumentado el costo para los estudiantes, con beneficios dudosos en la calidad de la adquisición de habilidades y del aprendizaje. Encuestas entre docentes y estudiantes indican un temor a que los FYUP diluyan las competencias disciplinarias fundamentales. Existe una necesidad urgente de introducir programas de desarrollo de capacidades a nivel de todo el sistema para apoyar al profesorado a reestructurar los currículos, integrar tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adoptar nuevas prácticas pedagógicas y fortalecer la orientación hacia la investigación entre los estudiantes.

N V Varghese es ex vicedecano del Instituto Nacional de Planificación y Administración Educativa (NIEPA, por sus siglas en inglés), India, y profesor visitante en el Instituto Indio de Tecnología de Bombay (IIT Bombay, por sus siglas en inglés). Correo electrónico: nu.varghese@niepa.ac.in.



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