

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Edición n°104

La lucha contra el racismo
en la educación superior
internacional

GERARDO BLANCO, PHILIP G. ALTBACH
Y HANS DE WIT **3**

¿Los rectores deberían
tener voz en asuntos
públicos?

PETER A. SCOTT **10**

Investigación mundial:
red de contactos,
aumento y
diversificación

SIMON MARGINSON **16**

For weekly global higher
education news and
comment see our partner



universityworldnews.com

Más necesario que nunca:
internacionalización de
la educación médica

ANETTE WU Y OTROS **20**

Cómo medir el acceso a
la educación superior
en India

PANKAJ MITTAL Y BHUSHAN
PATWARDHAN **34**

El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College

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

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

Para información adicional, véase:

<https://www.bc.edu/IHEMA>
<https://www.bc.edu/IHECert>

Editor Philip G. Altbach

Editores asociados Hans de Wit, Rebecca Schendel y Gerardo Blanco

Editores de publicaciones Hélène Bernot Ullerö y Tessa DeLaquil

Oficina editorial

Centro de Educación Superior

Internacional

Campion Hall

Boston College

Chestnut Hill, MA 02467- Estados Unidos

Tel: +1 617 552-4236

Correo electrónico: ihe@bc.edu

www.internationalhighereducation.net

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.

Suscripción:

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

ISSN: 1084-0613 (impresa),
2372-4501 (en línea)

LAS VIDAS DE LAS PERSONAS NEGRAS IMPORTAN: PERSPECTIVAS Y CONSECUENCIAS INTERNACIONALES

- 3 — La lucha contra el racismo en la educación superior internacional
GERARDO BLANCO, PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT
- 4 — ¿Cuál es el rol de los estudios en el extranjero para promover el antirracismo en la educación internacional?
MOTUN BOLUMOLE Y NICOLE BARONE
- 6 — Las vidas de los estudiantes extranjeros negros importan
CHRYSTAL A. GEORGE MWANGI
- 8 — #BlackLivesMatter: una nueva era del activismo estudiantil
DANA DOWNEY

TEMAS INTERNACIONALES CLAVE

- 10 — ¿Los rectores deberían tener voz en asuntos públicos?
ROBERT A. SCOTT
- 12 — Resultados académicos y la confianza pública en la educación superior
TIA LOUKKOLA Y HELENE PETERBAUER
- 14 — Desafíos en un mundo alterado: sedes universitarias estadounidenses
DANIEL C. KENT

TENDENCIAS MUNDIALES DE INVESTIGACIÓN

- 16 — Investigación mundial: red de contactos, aumento y diversificación
SIMON MARGINSON
- 18 — El impacto de la pandemia del COVID-19 en la investigación mundial
XIN XU

TEMAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

- 20 — Más necesario que nunca: internacionalización de la educación médica
ANETTE WU, GEOFFROY P. J. C. NOEL, BETTY LEASK, LISA UNANGST, EDWARD CHOI Y HANS DE WIT
- 22 — COVID-19 e internacionalización en la región de MENA
GIULIA MARCHESINI
- 24 — Internacionalización en casa: cómo aprovechar el momento
MADELEINE GREENE
- 26 — Integración en los estudios en el extranjero: ¿programas de intercambio subvencionados?
MARY MACKENTY

PAÍSES Y REGIONES

- 28 — La misión docente y la pedagogía en universidades africanas
HARRIS ANDOH
- 30 — La educación terciaria de élite de China
GUO CONGBIN
- 32 — Vietnam: capital humano como bien público
CHI HONG NGUYEN
- 34 — Cómo medir el acceso a la educación superior en India
PANKAJ MITTAL Y BHUSHAN PATWARDHAN

36 — PUBLICACIONES DE CIHE

36 — ACTUALIZACIONES DE CIHE

36 — NOTICIAS DE CIHE

37 — TELECONFERENCIA DE IHE

La lucha contra el racismo en la educación superior internacional

Gerardo Blanco, Philip G. Altbach y Hans de Wit

El COVID-19 no es la única fuerza disruptiva que afecta hoy en día a la educación superior. El año 2020 ha demostrado ser un año de despertar a la realidad del racismo, sobre todo en lo que respecta a los peores extremos del racismo contra las personas negras. A los titulares mundiales sobre la mala respuesta al COVID-19 en los Estados Unidos les siguieron rápidamente las noticias sobre disturbios civiles en las principales ciudades por los asesinatos de George Floyd, Breonna Taylor y muchos otros afroestadounidenses a manos de la policía. El movimiento, que comenzó por la brutalidad policial en los Estados Unidos, se ha convertido en uno mundial que llama la atención las manifestaciones sistemáticas de exclusión, discriminación y maltrato, como asimismo el sentimiento de racismo, no solo en los Estados Unidos, sino que en todo el mundo.

Los datos disponibles revelan el alcance del problema en la internacionalización de la educación superior. Según los datos de Puertas Abiertas, de más de 340.000 estudiantes estadounidenses en el extranjero, aproximadamente 17.000 o el 5% eligieron destinos en África subsahariana o en países del Caribe con poblaciones de mayoría de raza negra. Los estudiantes de estas regiones son aproximadamente 47.000 o el 4% de los casi 1,1 millones de estudiantes extranjeros en los Estados Unidos. Los datos de NA-FSA (Asociación de Educadores Internacionales) para el año académico 2017-2018 señalan que los estudiantes negros comprenden el 6% de los estudiantes estadounidenses en el extranjero, aunque representan el 13% de las matrículas de las instituciones estadounidenses. En consecuencia, las personas de raza negra no son representadas en todos los aspectos de la internacionalización estadounidense. Esta crisis debe ser tratada como una oportunidad para analizar las posibles complicidades y descuidos de la educación superior internacional, y para explorar cómo los profesionales de la internacionalización también pueden convertirse en aliados de la justicia racial.

El racismo mundial contra las personas negras

El movimiento "Las vidas de las personas negras importan" ha surgido como un fenómeno mundial, y los estudiantes universitarios de todo el mundo, a menudo un gran contingente en los movimientos juveniles, están en la primera línea. En los Estados Unidos y en todo el mundo, los estudiantes están en contra de la complicidad de las universidades que han honrado a donantes importantes y figuras históricas vinculadas con la esclavitud y el colonialismo, como también en contra de las políticas racistas de todo tipo.

Los llamados a quitar los monumentos y los nombres de líderes cómplices de los campus estadounidenses han reavivado movimientos como los que piden eliminar las referencias a Cecil Rhodes en las instituciones sudafricanas y británicas y en todas las naciones de la Mancomunidad de Naciones. En América Latina, los legados del colonialismo y el racismo están entrelazados. En toda la región, las calificaciones raciales surgieron durante el período colonial español basadas en la composición racial de las personas o su proporción de herencia hispanoeuropea, indígena o africana esclavizada y, por supuesto, esta jerarquía se vio reflejada en el pequeño sector de la educación superior. Como es de esperar, los grupos de raza negra estuvieron en la base de la pirámide social. Si bien este sistema fue abolido con los movimientos independentistas en la región, esta estructura social sigue siendo influyente. Este movimiento en la región también ha puesto en duda el rol de colonos importantes, como Colón y Pizarro, y su legado, que a menudo se conmemora públicamente, sobre todo en entornos educativos.

Brasil enseña un importante ejemplo, donde Vidas Negras Importan ha resonado profundamente. Este país fue colonizado por los portugueses, quienes por cierto también estuvieron entre las primeras potencias europeas en asentarse en África Occidental, y fueron claves en la trata transatlántica de esclavos. Fue el último país de América en abolir la esclavitud. El muy controvertido sistema contemporáneo de cupos de admisión a las universidades públicas ilustra lo complicado que es abordar el legado del racismo.

Abstracto

El racismo tiene impactos negativos en todos los aspectos de la educación superior internacional. El racismo contra las personas negras es un fenómeno global e histórico, pero el despertar racial actual presenta una importante oportunidad para la educación superior en todo el mundo. Los académicos y los profesionales de la internacionalización deberían participar activamente en los movimientos mundiales por la justicia racial.

Como era de esperar, los vínculos de autoría extranjera tienden a estar inversamente relacionados con el tamaño de la población. Los países con grandes comunidades académicas no necesitan contar con colaboradores de otros países.

Hay mucho por hacer para interrumpir la lucha contra el racismo, pero un paso necesario es reconocer cuán profundamente arraigado está éste en la educación superior en los Estados Unidos y en otros lugares.

Gerardo Blanco es director asociado del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: gerardo.blanco@bc.edu. Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador de CIHE. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Hans de Wit es director de CIHE. Correo electrónico: dewit@bc.edu.

Abstracto

Los profesionales de la educación internacional han insistido en la necesidad de diversificar y crear programas estadounidenses equitativos e inclusivos para estudiar en el extranjero. Sin embargo, los problemas de raza y racismo siguen afectando a las experiencias de los estudiantes de color que estudian en el extranjero. Sostenemos que, como campo, puede ser el momento de que este tipo de estudio abarque más que la retórica general de la diversidad y la inclusión y busque desarrollar y liderar una agenda antirracista en la educación internacional.

Desafortunadamente, el racismo está muy generalizado hoy en día. En medio del COVID-19 en China, la información errónea de que los trabajadores inmigrantes negros estaban propagando rápidamente la enfermedad provocó la prohibición de acceso a negocios y restaurantes para estas personas. También ha habido informes de discriminación contra estudiantes negros africanos en los campus universitarios chinos. En India, se han producido ejemplos similares de discriminación antiafricana.

El racismo no solo afecta a las personas de raza negra. Basta recordar las reacciones antichinas y antiasiáticas en Europa y Estados Unidos, también en la educación superior, al comienzo de la pandemia. Ha habido discriminación contra inmigrantes y refugiados latinos en los Estados Unidos y contra inmigrantes y refugiados musulmanes en Europa, sobre todo en la restricción del acceso a la educación superior y a la fuerza laboral académica. Y estos son solo ejemplos recientes de racismo en la educación superior.

El rol de las universidades en el apoyo y el respaldo del colonialismo en las regiones colonizadas de África, Asia y América Latina no puede ser ignorado y, en muchos casos, estuvo vinculado al racismo. Las universidades establecidas por gobiernos coloniales capacitaron a los funcionarios públicos para la administración colonial y, por supuesto, diseñaron un plan de estudio y una ética que respaldaba la idea colonial. No es de extrañar que el propio Cecil Rhodes donara el terreno donde se encuentra la Universidad de Ciudad del Cabo. Sin embargo, estas universidades coloniales educaron a una generación de jóvenes que eventualmente derrocaron el orden colonial.

Un problema local y mundial

Hay mucho por hacer para interrumpir la lucha contra el racismo, pero un paso necesario es reconocer cuán profundamente arraigado está éste en la educación superior en los Estados Unidos y en otros lugares. Muchos lo han reconocido y criticado, pero en realidad, el sistema de educación superior se ha acostumbrado a su presencia sin tomar medidas en su contra. El racismo y la internacionalización han sido tratados en la investigación y la política de la educación superior como dos temas diferentes, uno nacional y otro internacional. Tenemos que desafiar esta división: ambos son locales y mundiales, como es aclarado en esta edición gracias a otras contribuciones.

Es importante abordar cómo el racismo impacta en todos los aspectos de nuestro trabajo, desde la admisión estudiantil hasta la educación en el extranjero, la experiencia que brindamos a los estudiantes y los académicos extranjeros de raza negra, nuestro trabajo académico y nuestras políticas. ▲

¿Cuál es el rol de los estudios en el extranjero para promover el antirracismo en la educación internacional?

Motun Bolumole y Nicole Barone

Los investigadores y los profesionales de estudios en el extranjero deberían estar entre las voces principales en los debates sobre el racismo institucional en la educación superior, sobre todo en el campo del desarrollo estudiantil. Los estudios en el extranjero se han defendido durante mucho tiempo como una fuente de competencia intercultural, con personal e investigadores expertos en esta área, lo que promete hacer que los estudiantes sean más tolerantes, comprensivos y conscientes al exponerlos al mundo y a su gente. En teoría, estos resultados deberían generar que los estudian-

tes se comprometan con el antirracismo, la justicia y el respeto por todos, independientemente de su color, credo o nacionalidad. Sin embargo, las experiencias de los estudiantes estadounidenses de color que estudian en el extranjero, y el hecho de que recién está surgiendo la necesidad de debatir sobre el antirracismo en el campo, revelan que hay mucho camino por recorrer cuando se trata de la raza.

La raza y la equidad en los estudios en el extranjero

Desde los discursos académicos que han dominado el campo durante décadas, hasta cómo los estudiantes de color acceden a los programas, los estudios en el extranjero tienen un problema racial con el que deben seguir lidiando a un nivel más profundo. La falta de representación de los estudiantes de color al estudiar en el extranjero es un tema de debate siempre presente. Sin embargo, a pesar de las promesas públicas por aumentar la diversidad racial en estos estudios, sobre todo en instituciones predominantemente blancas (IPB), los académicos y los profesionales que participan en estas gestiones lo han hecho de maneras que enfatizan demasiado lo que les falta a los estudiantes de color en términos de acceso a los estudios en el extranjero en lugar de responsabilizar a los sistemas que crean y mantienen estas barreras. Como es de esperar, han sido lentos los esfuerzos por diversificar los programas estadounidenses de estudios en el extranjero.

En el contexto de EE. UU., los programas para extranjero dirigidos por instituciones y de proveedores privados es en gran medida una extensión del sistema de educación superior en su conjunto, en que la falta de voluntad para reconocer y abordar los problemas de raza prolongados y arraigados ha aumentado el abandono deliberado de las personas de color dentro de las instituciones. De hecho, las experiencias de los estudiantes de color que estudian en el extranjero desafían la afirmación misma de que los estudiantes se vuelven más comprensivos, empáticos y menos inclinados a los estereotipos raciales al estudiar en el extranjero. Los estudiantes negros que estudian en el extranjero señalan que el racismo que experimentan es efectuado por sus compañeros blancos, quienes representan el 70 por ciento de todos los participantes estadounidenses. ¿Cómo abordar lo anterior con la noción de que los estudiantes regresan de sus experiencias más dispuestos y cómodos para comprometerse con la diferencia?

El idioma de la diversidad

En su libro, *Sobre ser incluido: racismo y diversidad en la vida institucional*, Sara Ahmed describe el discurso modificado en torno al término "diversidad", como la multitud de formas en que la diversidad es puesta en práctica, desde su presencia en declaraciones de equidad e inclusión y materiales de marketing hasta cómo se utiliza para señalar los valores y las prioridades de una organización. Este discurso abarca más allá de las declaraciones institucionales de diversidad, equidad e inclusión y establece programas académicos y cocurriculares. Los estudios en el extranjero son, de hecho, un área en que se han aplicado posturas en lugar de promover justicia racial, económica y social. Más allá del idioma simbólico de "diversidad", "conciencia" y "comprensión" incorporado en el discurso (y el marketing) de estudiar en el extranjero, la iniciativa no ha hecho mucho para combatir el racismo, la xenofobia y otros problemas sociales.

Como alternativa, el antirracismo apunta a cómo los sistemas y las estructuras actuales actúan para defender u oponerse al racismo en la institución. Es una filosofía orientada al cambio que primero exige una reflexividad crítica y continua, y luego una participación en las opciones que promueven la justicia y la equidad. Para pasar a un auténtico trabajo antirracista, los estudios en el extranjero deben comenzar por cuestionar el discurso sobre sus políticas y prácticas.

Cómo abordar la desigualdad racial

El idioma de la diversidad institucional está, por diseño, destinado a no cumplir lo que promete. Es hora de cambiar esta retórica encantadora a una ética de justicia social inequívocamente antirracista. En la práctica, el campo puede abordar cómo funciona el status quo para defender la inequidad al:

- Seguir diversificando el campo de estudios en el extranjero y su dirección.
- Rechazar las narrativas de déficit que culpan a los estudiantes de color por su poca representación en los estudios en el extranjero (por ejemplo, debido a su falta de capital financiero, social o cultural) y evaluar cómo las políticas institucionales, como los mínimos de los promedios generales, pueden ser excluyentes.
- Entregar recursos para ayudar a los estudiantes de color que estudian en el extranjero. Los estudiantes de color con poca representación necesitan más participación, asesoramiento culturalmente receptivo y apoyo financiero.

Más importante aún, abordar la inequidad racial significa incorporar un plan de estudio antirracista en cada programa de estudios en el extranjero para todos los estudiantes.

Motun Bolumole egresó en 2020 de Magíster en Educación Superior Internacional en Boston College. Correo electrónico: bolumole@bc.edu.

Nicole Barone es estudiante de doctorado de educación superior en Boston College, EE. UU. Correo electrónico: baronena@bc.edu.

► Romper la burbuja de los estudios en el extranjero que deja a los estudiantes exotrovertidos con sus compañeros estadounidenses en clases y actividades extracurriculares de estilo estadounidense, un modelo que no aporta mucho para desafiar las perspectivas y los puntos de vista de los estudiantes ni aumentar su concienciación sobre las diferencias entre pueblos y culturas.

Más importante aún, abordar la inequidad racial significa incorporar un plan de estudio antirracista en cada programa de estudio en el extranjero para todos los estudiantes. El plan de estudio debería, entre otras cosas, ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus privilegios y posición social en el mundo; comprometer a los estudiantes con los problemas de justicia social en el país anfitrión; preparar a los estudiantes con herramientas para participar en el entorno del país anfitrión, la cultura académica y con la gente; y hacer que los estudiantes reflexionen sobre cómo podrían aprovechar sus experiencias al servicio de los demás, particularmente cuando los directores del antirracismo trabajan en sus campus de origen.

La necesidad de lograr resultados de aprendizaje más definidos en los estudios en el extranjero es más crucial que nunca. Cualquier esfuerzo para transformar a los estudiantes deberá ser explícito, intencional y coordinado. Si bien no son exhaustivos, los pasos que hemos enumerado anteriormente para abordar el racismo arraigado y la exclusión en el campo de los estudios en el extranjero están destinados a iniciar un diálogo.

Conclusión

Según la Asociación de Educadores Internacionales, aproximadamente 341.000 estudiantes viajaron al extranjero en el año académico 2018-2019, de los cuales el 30 por ciento eran estudiantes de color. Los estudios en el extranjero están en una posición única para liderar la educación antirracista con estudiantes de todas las disciplinas. Puede brindar a los estudiantes un "tercer entorno" en el que, alejados del contexto de la sociedad estadounidense, tienen espacio, tanto física como mentalmente, para observar, experimentar y apreciar formas nuevas y diferentes de ser y hacer. Aquí radica la verdadera oportunidad de transformación. ▲

Las vidas de los estudiantes extranjeros negros importan

Chrystal A. George Mwangi

Abstracto

Los estudiantes extranjeros que son de raza negra se enfrentan al nativismo racista en la sociedad y en sus institutos y universidades estadounidenses. Este artículo revela cómo los estudiantes extranjeros negros afrontan la encrucijada de su raza y su origen en la educación superior de EE. UU. Da a conocer opiniones y exigencias para que las instituciones de educación superior de EE. UU. demuestren que es importante la vida de los estudiantes extranjeros negros.

"Donde va el negro, negro se queda", Frantz Fanon (1952)

Cuando las instituciones de educación superior (IES) estadounidenses luchan contra el racismo sistémico en sus campus, es importante recordar que el racismo contra los negros es un problema para los estudiantes extranjeros. Los estudiantes extranjeros negros, que provienen principalmente del África subsahariana y el Caribe, representan un 4% ó 5% de todos los estudiantes extranjeros en los Estados Unidos. Aunque este porcentaje es pequeño, estos estudiantes pueden formar parte de porcentajes importantes de la población estudiantil negra de las IES, particularmente en instituciones selectivas y dentro de programas de postgrado. Sin embargo, es común que los estudiantes extranjeros que son de raza negra experimenten primero confusión e inseguridad debido al racismo sistémico presente en la educación superior estadounidense. Las realidades raciales de Estados Unidos pueden ser claramente diferentes de la socialización y la prominencia de la raza y el color de piel en comparación con muchos de sus países de origen de mayoría negra. Cuando los estudiantes extranjeros negros vienen a los Estados Unidos, las diferencias que perciben son a menudo en relación con su estatus/nacionalidad extranjera más que con el posicionamiento racial que impone

la sociedad estadounidense. Lo anterior no significa que los estudiantes extranjeros negros no se vean afectados negativamente por el racismo. Sus vidas sí importan.

Comprensión de (anti) negro y nativismo racista en el contexto estadounidense

La desconexión inicial que experimentan los estudiantes extranjeros negros sobre la raza en los Estados Unidos y las formas en que enfrentan el racismo puede manifestarse al intentar distanciarse de estos problemas o ignorarlos. Sin embargo, la naturaleza institucionalizada del racismo y el antinegro dentro de los Estados Unidos, y su incorporación en la educación superior, provoca encuentros raciales y de discriminación en el campus que a menudo obligan a los estudiantes a reflexionar su propio estatus e identidad racial en el contexto estadounidense. Con el tiempo, los estudiantes extranjeros negros afirman que son más discriminados que sus pares extranjeros blancos, como por ejemplo experimentan aislamiento social y exclusión en trabajos grupales, insultos racistas, microagresiones raciales y otros acosos por parte de profesores, personal, estudiantes y residentes locales de sus ciudades universitarias. En una encuesta reciente realizada por Servicios Mundiales de Educación, una cuarta parte de los estudiantes extranjeros de África subsahariana mencionaron la discriminación como uno de los tres desafíos más importantes durante su experiencia educativa: un porcentaje mayor que todas las demás poblaciones estudiantiles extranjeras.

Las experiencias de los estudiantes extranjeros negros con el racismo y el antinegro se entrecruzan aún más con un clima sociopolítico estadounidense impregnado de xenofobia, retórica antiglobalista y nacionalismo. Por ejemplo, muchos de estos estudiantes provienen de países que el presidente Trump supuestamente los llamó "países de mierda". También ha habido un mayor discurso de odio, un aumento del nativismo y un sentimiento antiinmigrante en los campus estadounidenses. La forma en que los profesores y los compañeros estadounidenses blancos perciben los acentos, los idiomas y las diferencias culturales de los estudiantes extranjeros negros puede llevar a estereotipos negativos. Esto se ve exacerbado por la descripción estereotipada de la sociedad estadounidense sobre África como una región de pobreza e inestabilidad, o de las personas del Caribe como fiesteros y marihuaneros, lo que confirma cómo estos estudiantes son considerados de manera racista-nativista.

Cómo navegar por la injusticia racial

Las experiencias racistas-nativistas impactan negativamente en el bienestar y el éxito universitario de los estudiantes extranjeros negros de diferentes maneras y les pueden provocar nostalgia, menor rendimiento académico, autoestima debilitada, mayor estrés, retraimiento académico, autoaislamiento y retraimiento social. Tener visas temporales en el entorno sociopolítico volátil de Estados Unidos también los hace vulnerables a represalias por mencionar el nativismo racista que experimentan. Además, debido a que los servicios estudiantiles que abordan temas de raza a menudo se enfocan en los estudiantes nacionales y no incluyen a los estudiantes extranjeros en sus servicios, los estudiantes extranjeros negros se quedan sin defensa directa ni recursos necesarios para solucionar sus múltiples problemas.

Los estudiantes extranjeros negros pueden sentirse inseguros de su rol en la lucha contra la injusticia racial, dada que su herencia no deriva de la marginación racial histórica de los Estados Unidos, incluso cuando se ven afectados por las ramificaciones de dicha historia. Sin embargo, muchos de estos estudiantes también se están comprometiendo con el trabajo antirracista y la lucha contra el antinegro en su diáspora mediante el activismo comunitario, las organizaciones culturales y las protestas en Estados Unidos.

¿Qué pueden hacer las instituciones de educación superior estadounidenses?

Durante la última década, África subsahariana y el Caribe han aumentado constantemente el número de estudiantes salientes hacia las IES estadounidenses, y Estados Unidos ha seguido siendo una de las principales opciones para muchos estudiantes africanos, sobre todo de Nigeria y Sudáfrica. Sin embargo, dado el clima actual, es posible que Estados Unidos ya no siga siendo el principal destino de los estudiantes extranjeros negros. Si bien las IES estadounidenses han buscado la admisión de estudiantes extranjeros por razones financieras, la poca representación estructural dificulta a los estudiantes extranjeros negros a encontrar su lugar dentro de una comunidad grupal o movilizarse para lograr un mayor apoyo. Las IES estadounidenses deberán ser conscientes al recibir a estos estudiantes y aumentar su representación numérica. Sin embargo, la admisión de los estudiantes extranjeros negros debe realizarse junto con

Con el tiempo, los estudiantes extranjeros negros afirman que son más discriminados que sus pares extranjeros blancos.

Chrystal A. George Mwangi es profesora asociada de educación superior, Universidad de Massachusetts Amherst, EE. UU. Correo electrónico: chrystal@umass.edu.

un ingreso mejorado para los afroamericanos, no como un sustituto del modelo para matricular estudiantes afroamericanos.

También es fundamental que los estudiantes extranjeros negros y sus experiencias sean reconocidos y aceptados, por ejemplo, mediante la recopilación de datos institucionales que puedan clasificarse por raza y origen, para que estos estudiantes sean visibles en sus instituciones. Para ello es necesario que las IES recopilen datos demográficos de los estudiantes además de lo que se necesita para los informes federales o estatales (por ejemplo, averiguar tanto la raza como el origen de los estudiantes, en lugar de clasificar a los estudiantes extranjeros por estado/nacionalidad extranjera, o reconocer que los estudiantes extranjeros negros tienen menos alternativas para marcar una raza en las encuestas cuando la opción que tienen es negro/afroamericano, ya que estos estudiantes no son estadounidenses). Los datos que se pueden desglosar permitirían a las instituciones a revisar las necesidades y el progreso de los estudiantes extranjeros negros. Al realizarlo se podría obtener información detallada y necesaria para facilitar o reforzar recursos que traten la raza y el origen de estos estudiantes. Por ejemplo, las oficinas que atienden a los estudiantes extranjeros deben estar preparadas para comunicarles sobre el racismo-nativismo y colaborar con departamentos que ofrezcan servicios como de asesoría, asuntos multiculturales y de casos académicos para atender a estos estudiantes. Lo que permitiría a las instituciones enfocarse más en un modelo de retención que matricular la mayor cantidad posible de estudiantes extranjeros.

Sin embargo, las IES estadounidenses deben ofrecer más que brindar estrategias y una comunidad a los estudiantes extranjeros negros para hacer frente a las experiencias racistas-nativistas. La mejora del clima racial y global del campus debe integrarse en las estrategias de internacionalización y diversidad de las universidades para garantizar que los estudiantes extranjeros negros y otros estudiantes de minorías raciales tengan oportunidades equitativas para que logren el éxito. También se pueden crear procedimientos accesibles y seguros de notificación de prejuicios, de modo que los estudiantes negros extranjeros tengan estructuras formales para garantizar que se aborden sus experiencias racistas-nativistas. Las jefaturas de las IES deben reconocer que el racismo no es una interpretación sencilla ni singular, sino que existe la encrucijada del racismo y el nativismo para estos estudiantes. De esta manera, al crear capacitaciones y programas contra el racismo para los profesores, el personal y los estudiantes, es importante abordar e integrar el nativismo racista y el racismo antinegro. Si las IES de EE. UU. creen que la vida de los estudiantes extranjeros negros es importante, deben trabajar para dismantelar las estructuras del campus que marginan, oprimen y aíslan a estos estudiantes. ▲

Abstracto

A raíz de la protesta mundial contra la brutalidad policial y la injusticia sistémica, los estudiantes universitarios de todo el mundo están dando su apoyo y solidaridad por medio del activismo. La historia revela que los estudiantes concientizaron al público sobre los problemas sociales y sembraron cambios en las políticas. Estos acontecimientos actuales presentan una oportunidad para que las universidades del mundo catalicen la acción pública al abordar el racismo institucionalizado y aportar con recursos para sus gestiones locales.

#BlackLivesMatter: una nueva era del activismo estudiantil

Dana Downey

En mayo de 2020, el mundo estalló en angustia por el asesinato del afroestadounidense George Floyd en Minneapolis, Minnesota. Más allá de las fronteras de los Estados Unidos, el trágico asesinato provocó protestas pacíficas en Ámsterdam, Auckland, Berlín, París, Sao Paulo y Tokio, lo que aumentó la concientización pública sobre la opresión y la injusticia. El movimiento #BlackLivesMatter está repleto de estudiantes como fundadores, movilizadores y moderadores. En los campus, los estudiantes están solicitando a sus instituciones que fomenten la concienciación racial y combatan las injusticias sistémicas. Piden una mayor representación en el profesorado y la alta administración, comunicaciones inclusivas en medios digitales e impresos y un compromiso institucional para abordar las microagresiones, entre otras cosas.

El rol del activismo estudiantil

Históricamente, el activismo estudiantil ha jugado un rol clave en la movilización de las masas para lograr un cambio social. Si bien los estudiantes pueden no ser figuras centrales en estos movimientos, han dado forma al mensaje y la ideología, desde el Juramento de la Juventud de 1928 (Sumpah Pemuda) en Indonesia, donde los estudiantes fueron los primeros en expresar formalmente sentimientos anticoloniales, hasta las manifestaciones estudiantiles pacíficas en las calles de Budapest en 1956, que precedió a la revolución húngara. Más recientemente, las voces de los estudiantes influyeron en la Revolución Naranja de Ucrania. Si bien hay una plétora de ejemplos de activismo estudiantil que ha sido civilizado y ordenado, no siempre ha sido así. A mediados del siglo XX, algunas protestas estudiantiles fueron de naturaleza más violenta, como las tailandesas que derrocaron al líder Field Marshall Thanom Kittikachorn en 1973 y los estudiantes militantes que tomaron rehenes en Irán en 1979. A pesar de la historia fragmentada del activismo estudiantil, hay un tema histórico constante de participación de los estudiantes en el cambio social.

Dada la masificación de la educación superior, con menos estudiantes de élite, un aprendizaje más flexible y un contenido más generalizado, algunos habían predicho el declive del activismo estudiantil. De hecho, no lo ha hecho. Las manifestaciones recientes han resonado desde Minneapolis, donde los estudiantes han exigido que su institución rompa sus vínculos con el departamento de policía local, al otro lado del Atlántico hasta la Universidad de Oxford, donde se han reavivado conversaciones críticas sobre las raíces y la historia de la beca Rhodes. En la Universidad de Nueva York en Abu Dabi, la facultad de humanidades en los Emiratos Árabes Unidos sin una cultura mayoritaria, los estudiantes piden un reconocimiento institucional de que las desigualdades raciales son un problema mundial, no solo estadounidense.

A nivel mundial, el movimiento antirracista está íntimamente conectado con los campus. La versión brasileña del movimiento #BlackLivesMatter, Vidas Negras Importam, aboga en los campus y está organizando activamente protestas en Brasil. #BlackLivesMatter Nottingham comenzó como una asociación entre activistas y académicos entre la ciudad y la comunidad universitaria, y #BlackLivesMatter incluso recibió el Premio de la Paz de Sídney 2017 de la Universidad de Sídney en Australia.

Cabe destacar que la mayor parte del activismo estudiantil está localizado, conectado a un problema local similar por la brutalidad policial o por los movimientos anti-negro, y ocurre en el hemisferio norte. Esto resuena con influencias coloniales y neocoloniales, un trasfondo en estos contextos observado en la literatura académica. Los estudiantes le están diciendo la verdad al poder.

Las respuestas por parte de las universidades

Con la internacionalización y la movilidad mundial de los campus, la demografía de los estudiantes es más ecléctica que nunca. Lo que minimiza las diferencias raciales, incluso cuando las narrativas de diversidad se amplifican como una especie de perspectiva utópica. Los acontecimientos recientes han puesto en palabras las experiencias vividas de muchos y los estudiantes exigen una respuesta por parte de la educación superior mundial.

A medida que las masas estudiantiles buscan enfrentar la inequidad institucionalizada y el comportamiento cómplice de las universidades, las instituciones son conscientes de que el silencio es una declaración poderosa que podría poner en peligro sus objetivos de internacionalización. Es frágil el flujo de grupos subrepresentados y de estudiantes extranjeros y más aún en esta era de pandemia.

Las respuestas por parte de las universidades han sido tanto públicas como personales. En el Reino Unido, la Universidad de Manchester envió una carta abierta a los estudiantes reafirmando su compromiso con la diversidad e incentivando la denuncia activa del racismo arraigado. El Rhodes Trust de la Universidad de Oxford ha emitido una declaración en la que relata los prejuicios anteriores, así como el progreso, y anuncia nuevos compromisos ante medidas específicas como próximos pasos. La Universidad de Australia Occidental emitió un comunicado pidiendo el fin de las muertes de las personas de color en prisión preventiva (incluidos los aborígenes), ya que existen pruebas de la brutalidad policial. La Universidad de Nueva York en Abu Dabi ha dirigido sus mensajes a los nuevos estudiantes para presentar las desigualdades raciales como una potente realidad de la educación superior que será combatida activamente durante su tiempo como estudiantes. Estos compromisos con medidas y mensajes públicos revelan más una intención más que un cambio mensurable, pero se hacen responsables.

A nivel mundial, el movimiento antirracista está íntimamente conectado con los campus.

Dana Downey es vicerrectora y directora del Centro de Desarrollo Profesional de la Universidad de Nueva York en Abu Dabi, Emiratos Árabes Unidos. Correo electrónico: downe174@umn.edu.

Un cambio precipitante

El rastro de injusticia en los campus y las disparidades amplificadas por la globalización y la masificación han sido documentadas durante mucho tiempo por los académicos de la educación superior. Al mismo tiempo, la universidad ha sido citada como un vehículo para el bien público, que genera beneficios tanto sociales como públicos, como una mayor calidad de vida cívica, cohesión social y apreciación por la diversidad. Con su capacidad de investigación, su rol como intermediarios y creadores de conocimiento y su tremenda influencia en los estudiantes, están en una posición única para impulsar movimientos como éste.

Con la creciente concientización racial mundial, las instituciones de educación superior tienen un rol crucial que desempeñar en la formación de la trascendencia local y la exploración de las desigualdades internas. El activismo hasta la fecha evidencia una preocupación profunda y constante, pero la investigación puede aportar con una infraestructura e informar el cambio de políticas, donde a menudo comienza el cambio sistémico. Por lo tanto, las universidades también se ven obligadas a mirar detenidamente en su interior y evaluar críticamente cómo han sido colaboradores cómplices y cómo pueden hacerlo mejor.

¿Por qué todo esto se está cristalizando ahora? ¿Quizás fue que el incidente fue grabado en video, o la ignorancia inhumana de la policía involucrada, o su afiliación con el Estado? ¿Quizás es la era de la pandemia la que provoca una hipervigilancia? De cualquier manera, la inclusión es la necesidad del momento, una preocupación clave de la década y estrechamente ligada al futuro de la educación. La educación superior mundial no puede permitirse darse el lujo de perder esta oportunidad. ▲

¿Los rectores deberían tener voz en asuntos públicos?

Robert A. Scott

Abstracto

Durante un período repleto de falsedades y tergiversaciones expresadas por personas famosas, celebridades y funcionarios electos, ¿quién hablará por la verdad? ¿Quién debe apoyar el conocimiento científico y el rol de la ética, el derecho y la ciencia para guiar la formulación de políticas? En el pasado, los rectores se pronunciaban por la verdad y la justicia. Este artículo explora por qué se necesitan dichas voces, aunque hoy estarían en silencio.

Durante un período repleto de falsedades y tergiversaciones expresadas por personas famosas, celebridades y funcionarios electos, ¿quién va hablará por la verdad? ¿Quién debe apoyar el conocimiento científico y el rol de la ética, el derecho y la ciencia para guiar la formulación de políticas?

Los amigos se preguntan: "¿dónde está la indignación moral cuando se menosprecia a los asesores científicos y se revierten las normas de seguridad sanitaria, y cuando se eliminan los sistemas de responsabilidad gubernamental?" Señalan la ausencia de los rectores en los debates sobre políticas públicas, en particular cuando los cambios políticos exponen al público al peligro ya sea por la contaminación del aire, los alimentos y el agua, o amenazan los derechos de los estudiantes y los profesores. Estas mismas personas a menudo se refieren al difunto padre Theodore Hesburgh, expresidente de la Universidad de Notre Dame, como una voz de coraje moral cuando fue presidente de la Comisión de Derechos Civiles.

Algunos recuerdan a los rectores que protestaban por la guerra en Vietnam y el apartheid en Sudáfrica, o abogaban por la acción afirmativa en Estados Unidos. Nos preguntamos: "¿dónde están dichas voces ahora?". ¿Dónde están las voces en apoyo a las escuelas públicas, las medidas de seguridad de las armas, las variantes a los combustibles fósiles? ¿Dónde están los discursos y las columnas de los periódicos sobre el acceso desigual a la educación y la atención médica, de millones de niños sin hogar en el país más rico del mundo?

¿Son diferentes estos tiempos? ¿Los contemporáneos rectores de los campus son distintos en autoridad moral en comparación a los del pasado? La universidad es una institución moral cuyo propósito es contribuir al bienestar de la sociedad. Está autorizada por el Estado y una de sus misiones es enseñar y promover una perspectiva ética entre sus estudiantes. Si bien la moralidad se trata de lo correcto y lo injusto, la ética a menudo se ocupa de una acción "justa" o correcta en comparación con otra.

El rol de la universidad no es solo crear nuevos conocimientos y curar la historia de la sociedad. Su misión también incluye "criticar". Es posible que los directores institucionales se pregunten "¿por qué?" y "¿por qué no?" tras analizar y evaluar datos en un intento por desarrollar conocimiento y fomentar la sabiduría.

El rol de la universidad no es solo crear nuevos conocimientos y curar la historia de la sociedad. Su misión también incluye "criticar".

El rector como director de misión

Sin embargo, se ha producido un cambio importante en el rol del rector durante las últimas décadas. Muchos parecen tomarse en serio el título de director general, un título que no se destacó en la época de Hesburgh. Las palabras importan. ¿Cuáles son las funciones de los directores generales? Pensamos en la escala y el alcance de las operaciones, el dinero y los mercados, las personas como empleados, los precios y las ganancias. Pero Hesburgh y otros como él actuaban como "directores de misión", incluso si tenían un cargo totalmente diferente. Él y otros se enfocaban en la misión y el objetivo de la institución como una empresa moral para el bien público.

Prefiero el título de director de misión. Designa a un director que no ignora el dinero y los mercados, sino que honra el objetivo y la herencia de la institución. Para este director, la historia tiene lecciones. Esto incluye recordar al profesorado, el personal, los estudiantes y a los administradores las decisiones éticas que se tomaban en el pasado. Tales decisiones han incluido aumentar las admisiones y las oportunidades educativas, introducir opciones curriculares además del canon occidental, evitar inversiones en cigarrillos, cerveza y licores, y rechazar a los oradores políticos que desean utilizar el campus como plataforma.

Los directores de misión son defensores de la libertad de expresión y académica. Cuando hablan sobre un tema de interés moral o ético, tienen cuidado de fomentar el intercambio de ideas, incluso las opuestas a su pensamiento. También comprenden que "autonomía" significa libertad con responsabilidad como ciudadano, no libertad por obligaciones sociales, compasión, decencia común y por el gobierno.

Una cita frecuente en las declaraciones de misión universitaria y en los grandes discursos es que "la verdad los hará libres". Si bien el sentimiento proviene del Nuevo Testamento de la Biblia, la idea de "verdad" es común para la mayoría de las tradiciones religiosas. Sin embargo, ¿qué es la verdad? La cita de la Biblia requiere fe y sumisión a un misterio. Ésta no es la verdad de un instituto o universidad. Dicha verdad se basa en hechos, no en opiniones, pruebas ni en epifanías.

El rol del rector de un campus

Para el director de misión, existe una diferencia entre hablar por uno mismo y hacerlo por la institución. Las instituciones no deben expresar posturas políticas a menos que el consejo directivo de la institución las adopte en el orden adecuado. Por lo tanto, un rector de un campus no debe hablar en nombre de la universidad con respecto a políticas de inversión, por ejemplo, a menos que sea una política del consejo. La postura de un rector se puede dar a conocer dentro de los límites del consejo, donde puede abogar por un cambio en la política institucional.

Sin embargo, esto no quiere decir que el rector o el vicerrector estén mudos fuera de la sala del consejo. Puede defender la libertad académica, la justicia social, la paz mundial y la libertad de expresión de los profesores, el personal y los estudiantes. Puede enfatizar la necesidad de brindar oportunidades educativas y distinguir la opinión de los hechos. Puede exigir verdades basadas en hechos en lugar de presentimientos, supersticiones o posturas políticas.

Algunos rectores dudan al hablar sobre temas políticos porque sienten que serán "condenados si lo hacen o no", como alguien me dijo cuando hablaba del tema. Temen molestar a los administradores, donantes, exalumnos y funcionarios electos que tienen otros puntos de vista. Están preocupados por las represalias que podrían amenazar la ayuda del gobierno e incluso la situación fiscal de la institución. Por esta razón, creo que es mejor abogar por una perspectiva ética que simplemente criticar a una política. Los rectores deben crear puentes para la comprensión en lugar de profundizar la división. El rector puede promover la civilidad al demostrar que uno puede estar en desacuerdo sin ser desagradable.

El clima político actual en Estados Unidos se suma a la prudencia del rector. Los políticos, periodistas y comentaristas conservadores critican la educación superior por ser demasiado "liberal". Dicen que no confían en las universidades. Acusan que los campus promueven la libertad de expresión, pero no apoyan a los voceros conservadores.

Robert A. Scott es rector emérito de la Universidad Adelphi, Nueva York, EE. UU. Correo electrónico: ras@adelphi.edu.

Publicado originalmente en una versión un poco más larga y reimpresso con autorización de Oxford Magazine, n° 421, quinta semana, tercer periodo, 2020.

Abstracto

Los resultados académicos son usados cada vez más en los marcos de certificación y en los procesos de control de calidad. Como tales, su objetivo es garantizar y fomentar la confianza pública entre los proveedores de educación. Sin embargo, en el contexto de la educación superior internacionalizada, surgen preguntas sobre si los resultados académicos pueden cumplir esta función a escala global y si existe una forma y necesidad de verificar si se han logrado tales resultados.

Además de ser un vehículo para promover el aprendizaje basado en resultados y centrado en el estudiante, los resultados académicos tienen otro objetivo fundamental: garantizar y fomentar la confianza pública entre los proveedores de educación.

Guardianes del enfoque ético

Como directores de misión, los directores universitarios tienen la obligación de recordar al campus y a la comunidad en general sobre la compasión y la perspectiva ética. El "momento de enseñanza" en una controversia no es una oportunidad para dar una conferencia, sino para preguntar sobre la justicia de las políticas y las medidas. ¿Es sólo para brindar un apoyo inadecuado a las escuelas públicas? ¿Es tan solo subcontratar las prisiones y los asilos de ancianos a empresas que antepondrán las ganancias que la atención médica? ¿Es simplemente utilizar la guerra en lugar de la diplomacia como primera medida gubernamental? Éstas son las preguntas éticas de "por qué" y "por qué no".

Hoy necesitamos las voces de las universidades líderes para hablar sobre las falsedades, la injusticia y la anulación del Estado de derecho. Los rectores deben recuperar el cargo de director de misión, recordar a sus comunidades la importancia de la historia, fomentar el debate y el respeto por los demás y ser modelos al analizar una perspectiva ética. ▲

Resultados académicos y la confianza pública en la educación superior

Tia Loukkola y Helene Peterbauer

Los resultados académicos son informes que un alumno debe saber y tener al final de una experiencia o secuencia de aprendizaje. Dentro de las instituciones de educación superior, están destinados a orientar la creación de planes de estudio y el trabajo de los profesores para impartir dichos planes. Deben estar adaptados a los métodos pedagógicos y de evaluación, asegurando así que los aspectos centrales de la experiencia educativa estén orientados hacia los mismos resultados y el aprendizaje académico. En la encuesta Trends de 2018 realizada por la Asociación de Universidades Europeas (EUA, por sus siglas en inglés), casi la mitad de los encuestados informaron que la introducción de los resultados académicos había impulsado hasta cierto punto un cambio metodológico en la enseñanza. Entre otros beneficios, se encuentran la revisión y la evaluación del contenido del curso y un mayor conocimiento de los objetivos académicos entre los estudiantes.

Además de ser un vehículo para promover el aprendizaje basado en resultados y centrado en el estudiante, los resultados académicos tienen otro objetivo fundamental: garantizar y fomentar la confianza pública entre los proveedores de educación. Son una herramienta para mejorar la transparencia y la evaluación dentro de la educación superior y en relación con sus partes interesadas, en particular la sociedad, la cual debe tener la garantía del valor agregado de la educación superior que contribuye a la financiación. Se cree que una mayor transparencia permite la comprensión y la comparabilidad entre fronteras: el ideal básico que impulsa el proceso de Bolonia en Europa.

Definición de los resultados académicos previstos

Con esta función dual en mente, se ha atribuido un rol importante a los resultados académicos en muchos de los marcos creados durante las últimas dos décadas con el objetivo de mejorar la confianza pública en la educación superior. Por ejemplo, se encuentran en el centro de los desarrollos del marco de certificación en todo el mundo. En el Espacio Europeo de Educación Superior, los 48 países tienen un marco nacional de certificación o están en proceso de desarrollar uno. A medida que aumenta la colaboración regional en la educación superior, han surgido marcos regionales (de referencia) de certificación. Para dar algunos ejemplos, existen marcos regionales en Europa y en la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN, por sus siglas en inglés), y actualmente se está creando uno en África. El objetivo de estos marcos es aumentar

la transparencia y la comparabilidad de la certificación con los resultados académicos como descriptores para referirse a los títulos, asignados dentro de determinados niveles del marco.

La filosofía fundamental es que todos los programas de estudio deben estar correctamente adaptados con su respectivo marco nacional de certificación, para asegurar al público que los titulados tienen los conocimientos y las habilidades del nivel correspondiente del marco. Los marcos permiten a los actores y las partes interesadas fuera del sector de la educación a "leer" y comprender los conocimientos y las habilidades de los titulados y, por lo tanto, evaluar cómo se insertan en el mercado laboral, por nombrar solo un ejemplo. Los marcos también permiten la comparación entre títulos de diferentes sistemas y, por lo tanto, apoyan la libertad de movimiento con fines educativos y laborales.

Verificación de los resultados académicos logrados

Sin embargo, ¿existe un método universal y transferible para verificar que los estudiantes hayan conseguido los resultados académicos previstos en sus programas y que el objetivo se esté logrando? Ha pasado una década desde que la OCDE presentara su Estudio de Factibilidad de Evaluación de Resultados Académicos en Educación Superior (AHELO, por sus siglas en inglés), el cual tenía como objetivo desarrollar un marco e instrumentos de evaluación internacionales para medir lo que saben y pueden hacer los titulados. Uno de los puntos de partida de este estudio fue la necesidad de aportar con datos comparables internacionalmente sobre la eficacia de la formación en la educación superior. Esta necesidad fue impulsada principalmente por las demandas de tener una mayor evaluación y transparencia dentro de la educación superior, con énfasis en la comparabilidad de los niveles de logros estudiantiles. Finalmente, la experiencia de AHELO reveló una serie de problemas metodológicos con respecto a la perspectiva global de dicho instrumento de evaluación. Como resultado, el proyecto fue suspendido y no han existido datos comparables desde entonces.

Con el mismo objetivo en mente (es decir, encontrar una manera de comparar los logros de los estudiantes en diferentes países de manera significativa), pero desde un ángulo diferente al del proyecto AHELO, el proyecto CALOHEE (medir y comparar los logros de los resultados académicos en la educación superior en Europa) resalta diferentes perfiles institucionales y programáticos en la evaluación. El trabajo del proyecto, el que está coordinado por la Academia Internacional de Tuning, está en curso; de ahí que aún no se conozcan los resultados y el éxito de la metodología.

Por todas estas razones, siguen siendo raras las pruebas estandarizadas que midan los resultados académicos de la educación superior y que revelen comparaciones, o no existen. Sin embargo, existen otros enfoques para verificar la efectividad de la educación por medio de los resultados académicos, sin dejar de respetar los sistemas individuales y los perfiles institucionales. En Europa, los Estándares y Directrices Europeos (ESG, por sus siglas en inglés) para el control de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior estipulan que las instituciones de educación superior deben lograr que sus programas tengan resultados académicos definidos (directriz 1.2) como base para la evaluación estudiantil (directriz 1.3). Por lo tanto, este marco ancla los resultados académicos y su evaluación pertinente en el control de calidad interno. Asigna la responsabilidad de la articulación y la aplicación adecuadas de los resultados académicos a las propias instituciones de educación superior. Y cada institución puede hacerlo de manera diferente.

¿Comparabilidad en lugar de evaluación?

Si bien los resultados académicos están basados en un enfoque común, esto no significa necesariamente que estos, o su evaluación, deban ser comparables en el sentido de estar estandarizados, y mucho menos ser iguales entre los distintos sistemas de educación superior. La insuficiencia de los intentos a gran escala de comparar los resultados académicos a nivel internacional no implica que estos resultados como concepto sean erróneos en términos de su función de transparencia, porque ésta no niega la diversidad. Los resultados académicos crean muchos beneficios tanto para las instituciones de educación superior (como lo demuestra la encuesta Trends 2018 de EUA) como para sus partes interesadas, y su valor es versátil. Por este motivo, son un elemento clave de las distintas herramientas europeas de transparencia y evaluación.

La manera descentralizada en que se definen y evalúan actualmente los resultados académicos plantea desafíos a otras herramientas comparativas, como los ejercicios de los rankings. La EUA realizó recientemente un mapeo de indicadores sobre la cali-

Tia Loukkola es directora de desarrollo institucional en la Asociación de Universidades Europeas (EUA). Correo electrónico: tia.loukkola@eua.eu. Helene Peterbauer es directora de políticas y proyectos en la EUA. Correo electrónico: helene.peterbauer@eua.eu.

dad de la educación utilizados en los rankings universitarios internacionales, el cual destacó la falta de indicadores relacionados con los resultados académicos o la calidad de la enseñanza en todos los rankings analizados en el mapeo. Tal resultado coincide con la conclusión general del estudio (del cual este mapeo fue parte) de que no ha habido un desarrollo sustancial en el uso de indicadores de calidad o efectividad en la educación superior en los últimos años. Lo que revela que no existe una herramienta única y significativa para definir y evaluar los resultados de la educación superior. Sin embargo, como fue mencionado, los resultados académicos pueden fomentar la confianza pública en las instituciones de educación superior por medio de otros medios. ▲

Desafíos en un mundo alterado: sedes universitarias estadounidenses

Daniel C. Kent

Abstracto

Las sedes universitarias estadounidenses han proliferado en todo el mundo en las últimas décadas. Muchas han tenido éxito, pero un número considerable ha fracasado. Si bien estas sedes parecen prometedoras para muchos administradores institucionales, los directores deben estar conscientes de los innumerables desafíos que pueden enfrentar al establecer y continuar estos proyectos, sobre todo en el cambiante panorama mundial actual.

Desde que *International Higher Education* publicó por primera vez una serie de artículos sobre campus internacionales en 2010, este proyecto único de educación superior ha seguido evolucionando y creciendo en complejidad. Sin embargo, en un cambiante contexto mundial, estos campus, como toda la educación superior, enfrentan desafíos sin precedentes.

La popularidad de los campus internacionales como proyecto de las universidades de EE. UU. destaca sus usos multifacéticos: ofrecer una nueva fuente de ingresos, lugares de estudio en el extranjero para estudiantes nacionales (manteniendo así los ingresos de estudios en el extranjero que antes se perdían por la competencia extranjera) y prestigio en los mercados nacionales y extranjeros, promocionando su influencia y presencia internacional. Según los datos de 2017 de la lista de campus internacionales de C-BERT, los campus afiliados estadounidenses representan casi un tercio de todas las sedes universitarias del mundo, junto con la prominencia internacional actual de los Estados Unidos en cuanto a prestigio y recursos en la educación superior internacional. Otros países con un gran número de sedes universitarias son el Reino Unido y Francia, seguidos de Rusia.

Pero de los cerca de 100 sedes que las instituciones estadounidenses han establecido, 25 han fracasado y han cerrado sus puertas, según lo informado en el período entre 2000 y 2015, según datos de C-BERT. Esta tasa es mucho más alta que la de otros países que lideran exportaciones de campus internacionales. Sólo han fracasado 4 de los 42 campus del Reino Unido, y solo ha cerrado 1 de los 28 campus establecidos por instituciones francesas.

Desafíos y cierres forzados

La creación de un campus internacional puede parecer muy atractiva para las universidades interesadas que quieran diversificar sus ingresos e internacionalizarse, sobre todo para las instituciones estadounidenses. Pero a menudo, los directores de la educación superior estadounidense han calculado mal los desafíos y los posibles beneficios al establecerse, lo que ha conllevado a un cierre forzado. Y muchos de estos desafíos solo se magnificarán debido a la crisis global del COVID-19, el que pone en peligro a los campus internacionales en desarrollo o los que no tienen una base financiera sólida.

El primer desafío al que se enfrentan estos campus estadounidenses es permanente y es probable que no cambie: la creación de sedes universitarias, aunque aparentemente lucrativa para la institución de origen, es un negocio complicado. Las universidades sin experiencia en la creación de estas sedes pueden verse sorprendidas por la importante inversión en tiempo, dinero, infraestructura y esfuerzo que se requiere.

La creación de sedes universitarias, aunque aparentemente lucrativa para la institución de origen, es un negocio complicado.

Estos errores de cálculo han afectado a instituciones como el Instituto de Catar (CCQ), originalmente fundado como una sede universitaria del instituto Houston Community College (HCC). Según los informes, fue mal administrada desde el principio desde su apertura y con una operación mal gestionada por sus administradores estadounidenses. Los directores institucionales no obtuvieron la acreditación para la institución, el cambio de administración resultó en unos primeros años tumultuosos, y la mala comunicación entre los funcionarios de Catar y de HCC provocó problemas básicos de administración educativa. Desde entonces, la universidad ha pasado a estar bajo control local total y todavía está en funcionamiento, pero no como una sede universitaria. La única participación de HCC sigue siendo como entidad consultora.

Navegar en el contexto de un gobierno extranjero también puede ser un obstáculo para el cual los administradores estadounidenses no se preparan adecuadamente. Por un lado, obtener la acreditación de los gobiernos locales ha sido un desafío para muchos campus internacionales, la que difiere en gran medida de los estándares de acreditación de EE. UU. Incluso después de obtener la acreditación de una agencia estadounidense, el campus del Instituto de Tecnología de Nueva York en Baréin recibió una mala evaluación de la agencia de acreditación local. Al campus se le prohibió matricular nuevos estudiantes en su programa de comercio un año antes de la prohibición total de admisión y, por lo tanto, se vio obligado a cesar sus operaciones. Sin embargo, incluso asumiendo el éxito con la acreditación y las regulaciones, muchos contratos de campus internacionales permiten a los gobiernos cambiar de opinión rápidamente. Si bien no recibió casi el mismo nivel de prensa y controversia que muchos otros cierres de estos campus, el campus del programa dental de la Universidad de Boston en Dubái terminó después de que la segunda generación se titulara. El gobierno local decidió tomar la institución bajo control local total, rebautizándola como la “Escuela de Medicina Dental de Dubái” sin afiliación a la Universidad de Boston.

Ofrecer la calidad de un programa de educación superior estadounidense con el mismo prestigio de los profesores y la experiencia estudiantil también es un esfuerzo costoso, que las instituciones solo pueden respaldar con una matrícula sólida y, a menudo, con el apoyo financiero necesario del gobierno local. La dependencia de estas dos fuentes de ingresos se ve agravada por la falta de una sólida recaudación de fondos, un recurso al que la mayoría de las instituciones estadounidenses están acostumbradas, en forma de becas para investigación, financiación de fundaciones y donaciones de exalumnos. No debería ser una sorpresa que muchas de las 25 sedes universitarias estadounidenses que fracasaron fueran cerradas debido a la falta de recursos financieros, ya sea por la sobreproyección de la demanda estudiantil o la falta de ayuda gubernamental. El campus de la Universidad George Mason en Ras al-Khaimah, Emiratos Árabes Unidos, se enfrentó a la presión de admitir de forma selectiva a los estudiantes para copiar la calidad ofrecida en su campus matriz en Virginia. Sin embargo, la institución nunca pudo atraer a un gran grupo de estudiantes calificados e interesados en sus programas; en su apogeo, matriculó sólo a 120 estudiantes en sus programas de títulos. El campus cerró en 2009, sin titular a ningún estudiante y con una admisión estudiantil y aranceles por debajo de las proyecciones. Cinco años después de su proyecto en el extranjero, la Universidad de Nevada, la facultad de hotelería de Las Vegas en Singapur se volvió inviable después de que sus costos aumentaran de tal manera que su institución patrocinadora local había tenido que duplicar su apoyo financiero. Y la Universidad de La Verne en Atenas cerró después de perder el 40 por ciento de su alumnado durante cinco años y convertirse en la opción de educación superior más cara de Grecia.

Un mundo cambiante agitará aún más la educación superior internacional y el entorno en el que se encuentran los campus internacionales. Los gobiernos de todo el mundo están recurriendo cada vez más a políticas y posturas nacionalistas y con estrechas de miras, hostiles a las ideologías extranjeras y, posiblemente, a sus pedagogías. En este aumento del nacionalismo que están experimentando muchos países, puede ser imposible que se establezcan nuevas sedes universitarias estadounidenses, y los campus actuales pueden enfrentarse a un entorno hostil desconocido.

También existe la amenaza de los desafíos globales impredecibles, como la crisis del COVID-19, que debilitarán aún más un movimiento ya marchitado hacia la globalización. Y con muchas sedes universitarias que suministran fondos a sus instituciones de origen a través de lucrativos acuerdos con gobiernos extranjeros, los problemas de estas sedes también representan una amenaza para sus creadores.

Daniel C. Kent es un investigador de educación superior que trabaja en Filadelfia, EE. UU. Correo electrónico: danckent@gmail.com.

Abstracto

Desde que Internet comenzó en los años 90, ha habido un rápido crecimiento mundial en el financiamiento de la investigación y la producción de artículos científicos. La colaboración mundial inductiva se ha expandido rápidamente, muchos países de ingresos medios bajos tienen sus propios sistemas científicos y casi una cuarta parte de todos los artículos tienen coautores extranjeros. Las agendas de investigación se planifican ahora a menudo en la red mundial, no en los sistemas nacionales. El poder de la investigación se ha diversificado en gran medida, sobresaliendo China y Asia Oriental, India, Irán, Brasil y otros países.

La colaboración entre países atrae más naciones y acelera su desarrollo.

El futuro

Es incierto el futuro de las sedes universitarias estadounidenses. Varias han tenido un gran éxito, con cuerpos estudiantiles prósperos, profesores de investigación activos y una base financiera sólida, lo que beneficia directamente a sus universidades de origen y los países y las regiones en los que operan. Sin embargo, no todas las instituciones que han expandido sus objetivos con una presencia física en el extranjero serán, o han tenido, tanta suerte. A medida que el mundo entra en una era considerablemente más alterada e incierta, habrá importantes efectos en cadena que repercutirán en toda la sociedad civil. La educación superior y en particular las instituciones que han establecido sedes en el extranjero tendrán que adaptarse para hacer frente a estos desafíos o arriesgarse a cerrar. ▲

Investigación mundial: red de contactos, aumento y diversificación

Simon Marginson

Después de que Internet llegara en los años 90, las universidades y los institutos científicos de todo el mundo se unieron en una sola red de investigación colaborativa, por primera vez en la historia, y en forma de red de contactos, la ciencia mundial comenzó a expandirse continuamente a una velocidad excepcional. La investigación mundial está configurada por 5 tendencias simultáneas que se retroalimentan y están transformando los procesos mediante las cuales las sociedades humanas crean y comparten conocimientos. Primero, el rápido crecimiento de la inversión en investigación y la producción de artículos científicos. Segundo, la expansión de la cantidad de países activos en investigación con sus propios sistemas científicos. Tercero, el aumento del porcentaje de artículos en coautoría con más de un país. Cuarto, el peso cada vez mayor del sistema científico mundial en red en comparación con los sistemas nacionales. Quinto, la distribución del poder de investigación líder entre varios países.

Los datos de la OCDE revelan que entre 1995 y 2018, casi todos los países aumentaron su gasto en investigación. Esto se duplicó con creces en Estados Unidos en cifras reales, casi se duplicó en Alemania y el Reino Unido, y se multiplicó por 5,6 veces en Corea del Sur e increíblemente en 16,5 en China. Esta creciente capacidad financiera está relacionada con los aumentos proporcionales en el número de titulados de doctorado e investigadores, y ciencia publicada. Entre 2000 y 2015, el número de titulados de doctorado aumentó en un 2,9% por año en Estados Unidos, un 4,7% en la India y un 10,9% en China. El número total de artículos incluidos en Scopus aumentó de 1.072 millones en 2000 a 2.556 millones en 2018, un crecimiento del 4,95% anual, el cual según los estándares históricos fue muy rápido.

Países científicos de ingresos medios bajos

El sistema científico mundial en red se ha formado como un almacén común de conocimiento. Las naciones necesitan su propia capacidad científica, como la educación doctoral, para poder acceder eficazmente a este almacén. La colaboración entre países atrae más naciones y acelera su desarrollo.

La capacidad científica se está expandiendo por todo el mundo. Unos 15 países publicaron más de 5.000 artículos en 2018, donde entre 2000 y 2018, la cantidad de artículos aumentó más rápido que la tasa promedio mundial del 4,95% anual. En 9 de estos 15 países científicos con rápido crecimiento, los ingresos por persona estaban por debajo del promedio mundial de \$17,912 dólares en 2018; en otras palabras, eran países de ingresos medios bajos. En el año 1987, 20 naciones ricas representaban el 90% de toda la ciencia publicada. Para 2017, se necesitó un grupo más mixto de 32 naciones para conformar el primer 90%, lo que evidencia este proceso de diversificación mundial de la capacidad.

En las nuevas potencias científicas, como Indonesia (cuarto país más grande del mundo en población), los investigadores tenían 26.948 artículos en Scopus en 2018. La producción anual de Indonesia creció en un increíble 26,4% entre 2000 y 2018. India, ahora el tercer mayor productor de ciencia después de China y Estados Unidos, publicaron 135.788 estudios en 2018 y registraron un crecimiento anual del 10,7% en el periodo de 2000 a 2018. Otros sistemas científicos nacionales de rápido crecimiento con más de 5.000 artículos en 2018 fueron Brasil, Colombia, Egipto, Marruecos, Nigeria, Pakistán y Túnez. Aunque Estados Unidos mantiene una gran ventaja en el número de artículos con muchas citas, la ciencia publicada china aumentó un 13,6% al año entre 2000 y 2018 y superó la producción total de investigación estadounidense por primera vez en 2016.

La expansión de la ciencia también está asociada con el crecimiento del número de "universidades de clase mundial" con una gran producción. El ranking Leiden señala que entre los recuentos de 4 años de 2006-2009 y 2014-2017, el número de universidades con más de 5.000 artículos científicos aumentó de 131 a 215.

Colaboración

Quizás la señal más sorprendente del cambio en la investigación mundial es el número creciente de artículos que incluyen socios extranjeros. En 1970, los artículos de coautoría internacional constituían solo el 1,9% de los artículos indexados en Web of Science. Para 2018, 22,5% de todos los artículos de Scopus tenían más de una afiliación nacional. El porcentaje fue muy alto en Europa, donde el sistema de becas de investigación favorece a los equipos multinacionales: por ejemplo, 50,2% en Italia, 61,7% en el Reino Unido y 71,8% en Suiza. Fue del 39,2% en Estados Unidos, muy por encima del promedio, pero menor en los países emergentes de China, India e Irán, donde el número de socios nacionales potenciales ha estado aumentando muy rápidamente.

La colaboración internacional es importante en disciplinas donde el costo de los equipos es compartido (por ejemplo, telescopios, sincrotrones), o donde el tema es intrínsecamente mundial (por ejemplo, cambio climático, gestión del agua, enfermedades epidémicas). En 2016, 54% de todos los artículos sobre astronomía tuvieron coautores a nivel internacional, mientras que en ciencias sociales fue solo de 15%.

La investigación sobre la red global realizada por Caroline Wagner, Loet Leydesdorff y sus colegas señalan que la colaboración no está impulsada principalmente por la política científica nacional, sino por la cooperación inductiva entre los propios investigadores. Se expande libremente para acoger nuevos países y grupos de investigación. Los principales países no actúan como conserjes: los investigadores en sistemas emergentes a menudo se relacionan directamente entre sí. Cada vez más, la agenda de la ciencia se establece a nivel mundial en lugar de ser nacional.

La investigación no es un campo de juego nivelado. Estados Unidos sigue siendo el participante activo más fuerte a nivel mundial. El inglés es el único idioma global y el trabajo en otros idiomas nacionales, sobre todo en humanidades y ciencias sociales, está marginado a nivel mundial. La capacidad y los logros científicos están muy estratificados dentro y entre países. Sin embargo, el aumento y la diversificación de la ciencia están relacionados con una pluralización parcial del poder de investigación.

El gran cambio es el surgimiento de Asia Oriental, especialmente China, Corea del Sur y Singapur, uniéndose Japón. Asia oriental es muy sólida en ciencias físicas e ingeniería, menos en ciencias biológicas y biomedicina. China es ahora el número uno en investigación en matemáticas e informática. La Universidad Tsinghua se ha unido al Instituto de Tecnología de Massachusetts en los Estados Unidos como una de las 2 mejores universidades CTIM del mundo. India, Irán y Brasil también se están haciendo respetar.

Buenas noticias

La colaboración de investigación global es una buena noticia en un momento difícil. No es un mercado despiadado. Los investigadores que compiten por el estatus en la ciencia también colaboran libremente entre fronteras y se respetan entre sí. En esta etapa, la investigación mundial no se ha visto atrapada en el vórtice del nacionalismo localista, y la pandemia del COVID-19 ha aumentado el valor intrínseco de la cooperación global y la ciencia abierta en biomedicina.

La cooperación en investigación transfronteriza es menos vulnerable que la movilidad estudiantil transfronteriza y se ha mantenido durante la pandemia. Si bien la investigación se beneficia de las conferencias, las visitas en terreno y el intercambio de personal, y los grandes laboratorios e institutos se ven inhibidos por los protocolos de distanciamiento social, la mayoría de las formas de cooperación en investigación se pueden mantener en línea durante un tiempo.

Simon Marginson es profesor de educación superior en la Universidad de Oxford, director del Centro para la Educación Superior Mundial ESRC/OFSRE en el Reino Unido, investigador destacado de la Escuela Superior de Economía de Moscú y jefe de redacción de Educación Superior. Correo electrónico: simon.marginson@education.ox.ac.uk.

Este artículo fue extraído del capítulo 3 de Claire Callender, William Locke y Simon Marginson (2020), [Changing Higher Education for a Changing World \[Cómo cambiar la educación superior para un mundo variable\]](#). Londres: Bloomsbury. Algunos datos han sido actualizados.

Abstracto

La pandemia del COVID-19 está transformando el mundo académico. La colaboración y la competencia internacionales siguen durante la crisis. La comunidad de investigación mundial está mostrando apertura, resiliencia y humanismo. La inmovilidad forzada de los investigadores plantea tanto desafíos como oportunidades de cambio. La pandemia intensifica la desigualdad, las inquietudes éticas y las preguntas sobre los impactos de la investigación. Una reflexión sobre los cambios actuales ayuda a reinventar y reconstruir la investigación mundial futura.

El retroceso nacional contra la globalización y los sistemas comunes está afectando gravemente la cooperación comercial y tecnológica y es una amenaza para la ciencia. Es probable que las relaciones entre Estados Unidos y China en las investigaciones, incluidos las citas compartidas y los estudiantes extranjeros en la educación de doctorado, se vean perturbadas por la nueva geopolítica de guerra fría entre los dos países. Sin embargo, los investigadores de cada nación (las dos potencias de la ciencia mundial) continuarán trabajando en red en otros lugares, y la cooperación entre Estados Unidos y China puede resultar más potente de lo que desearía la administración Trump. Siempre que se mantenga el flujo de recursos que respalden la investigación, ésta seguirá aumentando a nivel mundial, al igual que la colaboración. ▲

El impacto de la pandemia del COVID-19 en la investigación mundial

Xin Xu

El COVID-19 está remodelando el mundo, incluso el académico. Lo que conocíamos como “normal” se está desvaneciendo y será necesario reescribirlo. Este artículo analiza el impacto del COVID-19 en la investigación mundial y propone una nueva definición del mundo académico post-COVID.

Redes de investigación: colaboración y competencia

El mundo está siendo testigo de un corpus de investigación en rápido crecimiento sobre el COVID-19. Organizaciones internacionales, gobiernos, revistas científicas y organismos de financiación han estado pidiendo a los investigadores que unan fuerzas para abordar la crisis. Las primeras pruebas bibliométricas sugieren una continua colaboración transfronteriza, interdisciplinaria, intersectorial y multilateral.

Por otro lado, persiste la competencia y la rivalidad. La carrera global por una vacuna contra el COVID-19 es un claro ejemplo de la influencia de la competencia y de cómo la investigación científica y la búsqueda intrínseca del conocimiento se entrelazan con los intereses individuales, los beneficios institucionales, los valores comerciales, el bien público y los factores (geo)políticos. En particular, la pandemia ha exacerbado las tensiones geopolíticas actuales, lo que ha provocado, por ejemplo, mayores restricciones a la movilidad académica y a las asociaciones entre China y Estados Unidos, dos importantes productores influyentes de la investigación mundial. No está claro si la investigación en China, Estados Unidos y en otros países se reorientará hacia una agenda más global, regional, nacional o local.

Ecología de la investigación: humanismo y apertura

La pandemia del COVID-19 está remodelando la ecología de la investigación mundial, reestableciendo la relación entre los humanos (por ejemplo, investigadores, participantes, partes interesadas) y con objetos no humanos (por ejemplo, conocimiento, recursos, publicaciones).

El mundo de la investigación muestra resiliencia, solidaridad y humanismo. El período de encierro no es un retiro de trabajo. Más bien, es un momento desafiante para que los académicos trabajen bajo restricciones e incertidumbre. No obstante, la investigación continúa en todo el mundo. Los académicos se han adaptado rápidamente al modo de enseñanza, reuniones e investigación en línea. Muchos están ofreciendo a sus colegas, participantes y estudiantes compasión y apoyo mutuo, compartiendo vulnerabilidad y solidaridad. Además, la cultura gerencial parece estar cediendo temporalmente a un enfoque humanista, el cual prioriza a los investigadores como seres

humanos en lugar de “productores de investigación” y enfatiza el bienestar en lugar del desempeño y la productividad. Las evaluaciones de investigación, como la prolongación de los contratos en las universidades estadounidenses, se están posponiendo. Los organismos de financiación han ajustado sus planes para los proyectos, los investigadores y los estudiantes, permitiendo prórrogas y cambios.

Mientras los países están en cuarentena, la ciencia se ha vuelto más abierta. Desde el estallido del COVID-19, un número creciente de organismos de financiación, editoriales, revistas, instituciones e investigadores están adoptando la ciencia abierta. Las publicaciones, los cursos, los archivos y las bases de datos son compartidas en línea de forma libre, abierta, rápida y general. Tales datos, como las secuencias del genoma, han permitido un pronto inicio en todo el mundo para desarrollar diagnósticos y vacunas contra el COVID-19. Para la investigación relacionada al virus, aumenta la cantidad de artículos preliminares, se aceleran los procedimientos de revisión por pares y se otorga acceso a las publicaciones con programas temporales especiales para eliminar las barreras de pago.

Mientras los países están en cuarentena, la ciencia se ha vuelto más abierta.

Vida investigadora: inmovilidad y desigualdad

Debido a las restricciones de viaje, el mundo académico cambió a una mezcla de inmovilidad física y desconexión, junto a una movilidad y una conectividad virtuales. Esto está redefiniendo el concepto y los enfoques de la colaboración y la asociación internacionales. El énfasis ha pasado de los movimientos transfronterizos de personas y equipos a un enfoque en los flujos transfronterizos de datos, información y conocimiento. Las conferencias y las reuniones se han cancelado o aplazado, y muchas se han trasladado a plataformas en línea. Las transferencias a espacios virtuales han aumentado la inclusión, la accesibilidad, la rentabilidad y el respeto por el medio ambiente, pero también es preocupante la igualdad, la seguridad y la privacidad digitales.

La pandemia afecta a los académicos de manera desproporcionada: están soportando la misma tormenta, pero bajo diferentes refugios. Por ejemplo, las estadísticas de las revistas revelan una menor tasa de presentaciones realizadas por investigadoras durante la cuarentena. Los académicos de grupos minoritarios negros, asiáticos y étnicos enfrentan amenazas, ataques o trabajo extra emocional debido al racismo relacionado con el COVID. Como resultado de los recortes de fondos y la pérdida de ingresos, hay menos puestos académicos disponibles, sobre todo en desventaja para aquellos que no tienen puestos permanentes.

Las nuevas pruebas revelan una desigualdad exacerbada dentro de la academia, según factores como género, raza, fe, etnia, clase social, condición de salud, responsabilidad de prestación de cuidados, disciplina, institución, etapa de la carrera, rol administrativo o docente, país o lugar de nacimiento y país o lugar de residencia. La desigualdad no solo es revelada por la disminución de la productividad de la investigación dentro de ciertos grupos, sino también por los impactos negativos en su estado financiero a corto y largo plazo, seguridad laboral, progreso profesional, salud física y bienestar mental. La pandemia no creó la desigualdad que estamos presenciando, pero la intensificó: debajo de la punta del iceberg, hay una injusticia preexistente e institucionalizada en la investigación mundial, con marcas de gerencialismo, performatividad, discriminación, otredad, comercialización y politización de la investigación. No es suficiente tratar solo los síntomas de la desigualdad, es el sistema el que necesita una reestructuración.

Ética e impacto de la investigación: integridad y responsabilidad

El mundo científico enfrenta desafíos éticos nuevos o intensificados. Debido a la limitación de la movilidad y el contacto social, los investigadores tienen que adaptarse a los métodos digitales e innovadores, lo que genera preocupaciones éticas sobre tales enfoques. La carrera por la financiación, los proyectos, las actividades y las publicaciones relacionados con el COVID genera preguntas sobre el rigor, la integridad, la calidad, el impacto, el riesgo y el valor de dicha investigación para las comunidades de investigación, los participantes, los patrocinadores y la sociedad. Además, el énfasis en la “urgencia” margina disciplinas que no están directamente relacionadas con el virus (sobre todo humanidades y ciencias sociales), mientras que los campos de investigación con potencial de impacto inmediato se vuelven predominantes, más reconocidos y mejor financiados.

Durante la pandemia, la investigación sirve como un faro de esperanza. Las pruebas científicas son consideradas influyentes para las respuestas de los gobiernos y el comportamiento público. Sin embargo, ¿en qué medida la investigación ha generado

Xin Xu es un investigador postdoctoral en ESRC del Centro para la Educación Superior Internacional (CGHE), Departamento de Educación de la Universidad de Oxford. Correo electrónico: xin.xu@education.ox.ac.uk.

La investigación mencionada en este artículo ha sido generosamente financiada por el Consejo de Investigación Económica y Social (número de subvención: ES/T006153/1).

impactos sociales positivos, se ha utilizado y comunicado de manera responsable y se confía en ella? Las respuestas a estas preguntas varían entre gobiernos, canales de comunicación y comunidades. Ocurre una mala interpretación y un mal uso de la investigación, como el uso de artículos preliminares que no han pasado por una revisión por pares como ciberzuelo o prueba "sólida" para demandas políticas.

Cómo redefinir la investigación mundial futura

Estamos en la encrucijada de nuestro pasado, presente y futuro. Llevamos un bagaje y conocimiento históricos a la crisis actual. Mientras tanto, nuestras experiencias presentes quedarán marcadas en los libros de historia y las generaciones futuras las recordarán.

En este punto, es fundamental reflexionar sobre los cambios que se están produciendo actualmente. Dichos cambios pueden ser temporales, pero las decisiones de tomar o no medidas sobre éstos no serán transformadoras para nuestro futuro. Por ejemplo, ¿la cultura abierta y humanista actual se convertirá en una "edición limitada del COVID" o permanecerá como un nuevo conjunto de normas? La inmovilidad puede ser temporal, pero el reposicionamiento de las relaciones, con nosotros mismos y con los demás, es duradero.

¿Qué implicarán las "nuevas normas" para la investigación mundial? ¿Las cosas que han cambiado actualmente pueden transformarse para siempre? Más en concreto, al presenciar cómo la investigación mundial puede beneficiar conjuntamente a la humanidad, ¿cómo la investigación puede entenderse además de ser un juego de suma cero, como un bien común global? Con pruebas de posibles cambios positivos, ¿cómo podemos sostener tales cambios y formar una comunidad de investigación mundial que sea abierta, equitativa, ética, sólida, sostenible, humanista y diversificada pero también colaborativa, responsable y confiable?

Es posible que no existan respuestas inmediatas o definitivas a estas preguntas. No obstante, para abordarlas será necesario contar con una visión a largo plazo, cambios estructurales y un compromiso colectivo por parte de todos los académicos, partes interesadas, instituciones y países de todo el mundo. ▲

Más necesario que nunca: internacionalización de la educación médica

Anette Wu, Geoffroy P.J.C. Noel, Betty Leask, Lisa Unangst, Edward Choi y Hans de Wit

La pandemia del COVID-19 está demostrando la necesidad de contar con una colaboración internacional eficaz en la investigación biomédica, la educación y la atención al paciente. Tales emergencias mundiales de salud requieren efectividad en la comunicación internacional, una dirección y una práctica profesionales y culturalmente competentes de la atención médica (local, nacional e internacionalmente), una acción rápida internacional de la salud pública y una investigación conjunta en biotecnología internacional y ciencia médica. Hoy más que nunca, éstas no son opciones, sino que representan los componentes esenciales que deberían incluirse en los planes de estudio de educación médica a nivel mundial.

Definición de la internacionalización de la educación médica

En la actualidad, la internacionalización de la educación médica es un término general comprendido de diferentes formas. Nuestra investigación revela que, en Estados Unidos, por ejemplo, con frecuencia se imparte principalmente a través de programas mundiales de salud que representan en gran medida las iniciativas mundiales Nor-

Abstracto

¿Cómo se ha concretado la internacionalización en el área de la educación médica? En este artículo, se analiza dicha pregunta en el contexto estadounidense, se abordan los distintos conceptos, pero que coinciden, de la salud mundial y la internacionalización de los planes de estudio médicos, y se aboga por tener un enfoque interdisciplinario. Si no se incorpora la internacionalización en la educación médica, será limitado el conocimiento de los estudiantes de medicina sobre los problemas mundiales, sociales, culturales y éticos relacionados con la práctica y la investigación médicas, con consecuencias para la pandemia actual y en el largo plazo.

te-Sur, o se abordan temas relacionados con los elementos sociales de la salud a nivel local. Sin embargo, la internacionalización de la educación médica debería considerar todos los aspectos de la internacionalización; de cómo los problemas interculturales e internacionales pueden impactar en la práctica profesional y la educación médica, tanto a nivel local como mundial. La internacionalización de la educación médica debe incluir la situación de los países de ingresos altos y medianos bajos.

Dado el entorno sanitario actual, la internacionalización de la educación médica puede ayudar a crear conciencia sobre los desafíos sanitarios internacionales, crear una base para la colaboración y el intercambio internacionales e introducir una perspectiva global de la práctica médica a los estudiantes, de modo que la próxima generación de profesionales médicos pueda trabajar de manera eficiente y colaborativa en temas de salud mundial.

Internacionalización de la educación médica y la salud mundial: dos áreas distintas

En el mundo de hoy, ya no es adecuado utilizar los términos "internacionalización de la educación médica", "salud mundial" o "educación sanitaria mundial" de manera intercambiable. Si bien existe una similitud entre la internacionalización de la educación médica y la salud mundial, estas dos áreas son distintas. La internacionalización de la educación médica se entiende como un concepto educativo, un marco y un medio para lograr un objetivo educativo internacional en la educación médica, no un objetivo en sí mismo. Las competencias médicas logradas mediante la internacionalización de la educación médica pueden, en última instancia, mejorar la salud mundial. Aunque a menudo se entiende como un área de justicia social en la atención médica, la definición clásica de salud mundial incluye mejorar aspectos de la salud para todas las personas del mundo. Si bien coinciden los objetivos educativos de la salud mundial y la internacionalización de la educación médica (es decir, la competencia cultural), esta internacionalización se centra en los aspectos comparativos y el análisis de las diferencias entre las naciones con respecto a la atención médica (por ejemplo, sistemas de salud internacionales, economía, leyes, ética, mediciones de los resultados) como asimismo en la comprensión internacional. En este contexto, la internacionalización de la educación médica destaca el aprendizaje de las diferencias relevantes entre las naciones, mientras que los problemas de salud mundial abarcan más que las naciones.

Objetivos y resultados

La internacionalización de la educación médica es fundamental para lograr que los futuros médicos ejerzan la medicina dentro de un marco mundial de referencia. Además, puede entregar la base y el marco para la dirección y la colaboración internacionales y ofrecer a los médicos habilidades en competencias culturales, lo que mejoraría en última instancia la atención médica en todo el mundo y, por lo tanto, perfeccionaría la salud mundial.

Los objetivos y los resultados relacionados con la internacionalización de la educación médica incluyen, entre otros, la mejora de la percepción de las diferencias sociales, interculturales y éticas; el conocimiento y la valoración de las diferencias entre los sistemas de prestación de servicios de salud; la concienciación de los desafíos de la salud pública mundial; la comprensión exhaustiva de la investigación biomédica mundial; y las competencias internacionales de redes de trabajo, dirección y colaboración. Como resultado, los médicos y los profesionales del área de la salud pueden ejercer la medicina como profesionales con mentalidad mundial y socialmente responsables.

Los educadores extranjeros deben ver la importancia de enfocarse en desarrollar la comprensión de los problemas sociales, culturales y éticos relacionados con la investigación y la práctica médicas en todos los estudiantes de medicina. Sin embargo, a pesar del posible impacto positivo en la atención médica mundial, cómo lograr los objetivos y los resultados anteriores no ha sido una prioridad de estudio compartida en todo el mundo.

El llamado a la internacionalización de la educación médica

Hasta la fecha, está fragmentada la educación internacional en las facultades de medicina, no están establecidas las competencias y varían los programas de internacionalización, sin pautas oficiales ni formatos aprobados. El trabajo publicado se encuentra principalmente en publicaciones de otras profesiones de la salud (es decir, enfermería y salud pública), y unas pocas en revistas médicas. Para generar conciencia de los aspectos globales de la medicina, la internacionalización de la educación médica debe

Hasta la fecha, está fragmentada la educación internacional en las facultades de medicina, no están establecidas las competencias y varían los programas de internacionalización, sin pautas oficiales ni formatos aprobados.

Anette Wu es profesora auxiliar en el Departamento de Patología y Biología Celular, y fundadora/directora del "Programa de Intercambio y Colaboración Internacional - Preparación de Líderes Mundiales para la Salud", Universidad de Columbia, Nueva York, EE. UU. Correo electrónico: aw2342@caa.columbia.edu.

Geoffroy P.J.C. Noel es profesor auxiliar y director de la División de Ciencias Anatómicas, Departamento de Anatomía, Universidad McGill, Montreal, Canadá.

Correo electrónico: geoffroy.noel@mcgill.ca.

Betty Leask es profesora emérita en la Universidad La Trobe, Melbourne, Australia, y en 2018-2020 fue profesora invitada en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: leaskb@bc.edu.

Lisa Unangst es titulada de doctorado en educación superior internacional en Boston College, y es docente con grado postdoctoral en la Universidad de Gante, Bélgica. Correo electrónico: unangstl@bc.edu.

Edward Choi es titulado de doctorado en educación superior internacional en Boston College, EE. UU. Correo electrónico: eddie.chae@gmail.com.

Hans de Wit es director de CIHE en Boston College, EE. UU. Correo electrónico: dewitj@bc.edu.

encontrar su lugar en los planes de estudio estándares de las facultades de medicina y debe establecerse como un área de investigación en el campo de la educación.

Los elementos de la internacionalización deben ser una parte esencial de la educación médica y no una parte extracurricular opcional de la facultad de medicina. Tampoco se deben considerar los elementos de la internacionalización en competencia con otras áreas. Para muchas instituciones, la movilidad de salida extracurricular de estudiantes es sinónimo de la internacionalización de la educación médica. Sin embargo, estos programas están disponibles sólo para un pequeño porcentaje de estudiantes. Argumentamos que este enfoque es insuficiente y exigimos uno informado a nivel internacional que se centre en todos los estudiantes y los educadores del campo médico.

La internacionalización de la educación médica se puede lograr en muchos niveles en la academia, incluidos los niveles gubernamentales e institucionales, dentro de una universidad y entre profesores y estudiantes, en el país y en el extranjero. No existe un enfoque de "talla única". Los profesionales de la salud, los educadores médicos y de la salud mundial y los científicos de las ciencias sociales deben unirse para trabajar en los mejores formatos y prácticas con respecto a lo que mejor se adapte a cada facultad y país, con un enfoque interdisciplinario e internacional. Dado el entorno actual, sostenemos que ésta es un área de alta prioridad de la investigación educativa y la práctica profesional.

Se requieren con urgencia programas educativos en las facultades de medicina diseñados e impartidos de manera que se basen en la investigación sobre el diseño, la enseñanza, el aprendizaje y la internacionalización del plan de estudio. Esto, a su vez, requerirá educadores médicos con mentalidad internacional y competencias interculturales. Como aprendimos en 2020, el futuro de una atención médica mundial exitosa radica en las competencias colaborativas e internacionales de la próxima generación de profesionales de la salud. Si no se incorpora la internacionalización en la educación médica, se limitará todo el potencial de desarrollar el conocimiento de los estudiantes de medicina sobre los problemas sociales, culturales y éticos mundiales relacionados con la práctica y la investigación médicas, lo que impedirá con lo que la educación superior médica puede contribuir: formar un mundo médico global y mejorar la salud mundial. ▲

COVID-19 e internacionalización en la región de MENA

Giulia Marchesini

Abstracto

En Medio Oriente y África del Norte, tanto la educación superior como la internacionalización enfrentan desafíos. Los jóvenes experimentan altos niveles de exclusión y desempleo. El atractivo de la región es limitado. Un informe del Banco Mundial/Centro para la Integración del Mediterráneo (CMI, por sus siglas en inglés) analiza el estado actual de la internacionalización en la región. Señala que, en el contexto del COVID-19, la internacionalización en las naciones representa un punto de partida clave para que la región de MENA se ponga al día con la agenda de este proceso.

La región de Medio Oriente y África del Norte (MENA) tiene una larga y rica tradición académica, y en las últimas décadas han ocurrido enormes aumentos en el acceso, la admisión y el número de instituciones. Sin embargo, la región está rezagada en términos de internacionalización. Según la última encuesta "Internacionalización de la educación superior" realizada por la Asociación Internacional de Universidades (IAU), MENA es la región menos atractiva para que las instituciones de todo el mundo formen colaboraciones.

El contexto regional

Los jóvenes de MENA, sobre todo los grupos desfavorecidos, enfrentan graves problemas de acceso a la educación superior y un desempleo extremadamente alto. Para muchos, la educación no ha cumplido su promesa de prepararlos para ingresar al mercado laboral y asumir roles activos en la vida política y social de sus países. Es probable que la crisis del COVID-19 exacerbe estos desafíos. Como resultado, hasta ahora han cerrado instituciones, se han cancelado cursos y unos cuantos estudiantes extranjeros han quedado abandonados. Es probable que los efectos a largo plazo de la pandemia en la educación y la movilidad internacional y la recesión económica prevista intensifiquen su impacto. Esto se establece en un escenario global de mayor nacionalismo y resentimiento contra los inmigrantes, que probablemente aumente la presión en los

gobiernos para que continúen fortaleciendo sus fronteras y se enfoquen en su gente. Sin embargo, esta misma crisis demuestra cuán esencial es la movilidad para el mundo de hoy.

Dos elementos son imperativos para la región de MENA: un cambio para abrirse al mundo y una inversión importante en capital humano. Así, se redefine la educación en términos de habilidades para equipar a los jóvenes de la región para un mundo globalizado. La internacionalización puede ayudar a lograr estos objetivos. Y actualmente, la crisis del COVID-19 puede ser una oportunidad para que MENA invierta en internacionalizar sus naciones, donde tiene una ventaja comparativa.

Estado de la internacionalización en MENA

A pesar de la rica historia de MENA en educación terciaria, movilidad estudiantil, académicos y conocimiento, hoy la región está rezagada en términos de internacionalización. Cuando se realizan colaboraciones internacionales, pocas instituciones en el mundo consideran a MENA como una opción.

La región alberga un número muy alto de campus internacionales (CI), aunque principalmente concentrados en los países del Golfo: Catar y los Emiratos Árabes Unidos (EAU) figuran entre los cinco principales países anfitriones del mundo para los CI. Entre los seis centros educativos reconocidos internacionalmente, estos mismos dos países se caracterizan como tales. Además, hay pruebas importantes de internacionalización en las actividades nacionales, como la internacionalización del plan de estudios y los ejemplos de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL). Otros esfuerzos de internacionalización incluyen el modelo de colaboración en el Mediterráneo, que durante la última década varias universidades extranjeras se han establecido en países como Egipto, Jordania, Marruecos y Túnez.

La movilidad estudiantil, tanto desde MENA como hacia MENA, es relativamente alta. La tasa de movilidad entrante a la región es casi el doble del promedio mundial y la tasa saliente es significativamente más alta que el promedio. Sin embargo, tras un análisis más detallado, se obtiene una idea más detallada. La movilidad entrante concierne solo a un par de países; en particular, en los Emiratos Árabes Unidos y Catar, los estudiantes extranjeros representan poco menos de la mitad y poco más de un tercio de todos los estudiantes, respectivamente, mientras que la mayoría de los demás países de MENA están justo o por debajo del promedio mundial. No obstante, durante la última década, la movilidad entrante a la región ha aumentado de manera constante, y en casi todos los países de MENA la admisión internacional ha crecido más rápido que la nacional, a un ritmo más alto en algunos países que en otros. La mayoría de los países pueden ser clasificados como destinos "emergentes" (los países del Golfo y Marruecos), donde la población estudiantil extranjera ha aumentado de manera rápida, o como destinos "maduros" (Egipto, Jordania y Líbano), donde las matrículas nacionales y extranjeras han estado aumentando moderadamente.

Las tasas de movilidad saliente también reflejan un panorama mixto en términos de distribución en la región. Varios países del Golfo y algunos países del MASHREQ experimentan altas tasas de movilidad saliente, mientras que las cifras en algunos países del norte de África también son relevantes, con Marruecos y Túnez enviando al extranjero más del doble, y alrededor de tres veces, más estudiantes que el promedio mundial, respectivamente. Analizar de dónde vienen y a dónde viajan los estudiantes ayuda a explicar el atractivo limitado de la región: poco más de la mitad de los estudiantes entrantes de la región provienen de la propia región, mientras que una gran y creciente mayoría de estudiantes salientes se van a estudiar fuera de ella.

COVID-19 y el camino a seguir

Para idear recomendaciones de políticas pertinentes, se deben reconocer ciertos elementos. Primero, los esfuerzos de internacionalización solo tendrán un impacto significativo si son parte de reformas más generales: abordar el tema de la administración institucional, incluida la autonomía, es clave, ya que, sin ésta, es poco probable que la internacionalización se afiance. Segundo, el contexto importa: algunos países del Golfo de hecho están avanzados en términos de concentración de campus internacionales y movilidad estudiantil, pero dadas las enormes diferencias en los contextos políticos y socioeconómicos en la región, las estrategias que son apropiadas en estos países pueden no ser relevantes en otros. Tercero, es necesario investigar más sobre la internacionalización, su puesta en práctica y sus beneficios. Finalmente, ésta es una región frágil, plagada de conflictos y con un número considerable de refugiados y personas que tuvieron que emigrar por la fuerza. El acceso de los refugiados a la educación

A pesar de la rica historia de MENA en educación terciaria, movilidad estudiantil, académicos y conocimiento, hoy la región está rezagada en términos de internacionalización.

Giulia Marchesini es funcionaria senior encargada de asociaciones en el Centro para la Integración del Mediterráneo (CMI) del Banco Mundial en Marsella, Francia. Correo electrónico: gmarchesini@worldbank.org.

Este artículo está basado en el informe "Internacionalización de la educación terciaria en Medio Oriente y África del Norte" (Banco Mundial/CMI, próximamente en 2020).

Yee es estudiante de doctorado en la Universidad de Cambridge, Reino Unido, e investigador docente senior en la Universidad de Filipinas y miembro de PROPHE. Correo electrónico: kmry2@cam.ac.uk.

terciaria es un tema primordial, por lo que un movimiento hacia una mayor internacionalización en la región también debería centrarse en incluir a los estudiantes y los profesores refugiados.

La internacionalización debe convertirse en una prioridad mayor, incorporada en las políticas de educación terciaria de las instituciones y los gobiernos. En un mundo post COVID-19, dadas las restricciones de movilidad, los desafíos económicos y los impactos más generales, las instituciones de educación superior deberán cambiar y adaptarse radicalmente. Antes de que estallara la crisis, un enfoque centrado más en la internacionalización en el país ya se destacaba como un punto de partida clave, gracias a sus beneficios comprobados en términos de aumento de habilidades y empleabilidad, y también a su costo relativamente bajo y facilidad de establecimiento. Hoy en día, estos beneficios se combinan con los cambios que requiere la crisis. El fortalecimiento de la internacionalización en las naciones parece más importante que nunca. Las instituciones de MENA se beneficiarán si adoptan y se adaptan a la "nueva normalidad" post COVID-19, mediante la incorporación de modelos de aprendizaje nuevos e innovadores. Un ejemplo sería capitalizar el cambio al aprendizaje en línea e impulsar elementos como la movilidad virtual, la enseñanza en equipo internacional, etc. En el contexto actual, aprovechar la oportunidad para aumentar las actividades de internacionalización en las naciones de toda la región podría permitir que MENA avance realmente a la internacionalización y cosechar aún más sus beneficios. ▲

Internacionalización en casa: cómo aprovechar el momento

Madeleine Greene

Abstracto

Una pregunta importante en el debate en curso sobre la forma de la educación superior a raíz del COVID-19 es si la pandemia aportará con nuevas energías e ideas para la internacionalización en casa (IeC). Para ello será necesario aprovechar el momento, crear un nuevo lenguaje y un renovado sentido de propósito, compromiso y liderazgo en muchos niveles institucionales.

Mientras los académicos y los profesionales reflexionan sobre el futuro de la internacionalización, surge la pregunta sobre si la pandemia aportará con una nueva energía para lograr la internacionalización en el país, sobre todo teniendo en cuenta que la movilidad disminuirá en el futuro. ¿Esta alteración del status quo forzará a las instituciones a centrarse en los beneficios académicos y socioculturales de la IeC y redescubrirá los valores y los principios básicos de la internacionalización que han sido eclipsados por los aspectos económicos? ¿Los beneficios de un mayor acceso al aprendizaje global, una menor huella de carbono y una menor migración de profesionales facilitarán un nuevo impulso para la IeC? ¿La educación superior puede visualizar un enfoque integrado en lugar del método "uno u otro" para la IeC y la movilidad? El progreso hasta la fecha en la IeC ha sido irregular en muchas instituciones. Como se describe a continuación, se deberá tener presente una serie de condiciones para que ésta se realice.

Aprovechar el momento

La mayoría de las veces, se requiere un sentido de urgencia para generar la energía necesaria para llevar a cabo cambios importantes. Esta presión suele ser el resultado de una fuerza externa o un conjunto de circunstancias: crisis presupuestarias, cambios en la política gubernamental y ahora el COVID-19. Aunque la IeC ha avanzado lentamente en la mayoría de los campus, ahora hay una oportunidad para dirigir la atención del campus a la IeC. Si no habrá movilidad estudiantil en un futuro, ¿qué otras formas hay para que desarrollen conocimientos y habilidades del mundo? Un cambio generado internamente como la IeC por lo general comienza con la percepción de que algo no está funcionando (un problema) o al menos que podría estar funcionando mucho mejor (una oportunidad). Ésta presenta tanto una solución a un problema (la necesidad de entregar a los estudiantes un mayor conocimiento mundial y habilidades interculturales) como una oportunidad (llegar a un porcentaje mucho mayor de estudiantes,

profesores y personal). Un primer paso para los líderes del cambio es aprovechar el momento para desarrollar un reconocimiento y una definición compartidos del problema y de la oportunidad que presentan las circunstancias para abordar dicha dificultad. Lo anterior requiere que estos den visibilidad a la leC, inicien la conversación y catalicen los debates extensos entre los profesores, por lo general a nivel de departamento y programa. Estas conversaciones deben llevar a un acuerdo sobre la naturaleza del problema, los objetivos compartidos y una estrategia a llevar a cabo.

Replantear el debate: fines, no medios

Un tema del discurso de internacionalización actual es que ésta no es un fin en sí misma. Más bien, es un medio para promover los objetivos institucionales y sociales: mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, fomentar una ciudadanía educada y resolver problemas locales y mundiales. Reencuadrar el debate en términos de los objetivos de la internacionalización en lugar de los procesos debería permitir un enfoque en la leC como una metodología clave para fomentar el aprendizaje global. Esto disminuiría la dicotomía entre ésta y la movilidad, lo que permite un enfoque de “ambos/y” en lugar del método “uno u otro”. Cualquier cambio mental de este tipo nunca es fácil, y hacer que esto suceda requerirá un liderazgo sutil por parte de funcionarios extranjeros y un apoyo más visible de la leC por parte de los miembros del profesorado.

Dirección en varios niveles

Para tener un cambio académico permanente se requiere contar con una sólida dirección del profesorado, como también un apoyo retórico y práctico visible desde la jefatura. Al enfatizar más la leC, será necesario un nuevo pensamiento sobre lo que los estudiantes necesitan aprender y lo que sucede en la sala de clases de un profesor. Los decretos administrativos pueden llevar a algún nivel de cumplimiento, pero rara vez generan cambios en el pensamiento o la creencia de que el nuevo enfoque es cualquier cosa menos una moda pasajera. Del mismo modo, el cambio avalado por unos pocos defensores rara vez obtiene suficiente adhesión. Los docentes deben estar motivados por el apoyo, los recursos y los cambios políticos que los administradores pueden brindar. En resumen, un rumbo acelerado de la leC requerirá un grupo articulado de defensores que sean apoyados por un vigoroso respaldo institucional.

Acción colectiva e individual

Los infames silos de la academia y la falta de propiedad colectiva del plan de estudio, a veces incluso dentro de las facultades, han generado, en muchas instituciones, un plan curricular que no es mayor que la suma de sus partes. Los profesores son dueños de sus cursos, y las facultades pueden brindar o no un programa de estudio que sea coherente, progresando de tal manera que los estudiantes tengan conocimientos previos y conecten los conceptos de un curso a otro.

Así como un plan de estudio se fragmenta en gran medida por la falta de propiedad colectiva, la incapacidad de integrar la leC en el plan de estudio y en la vida universitaria de manera sistemática se puede atribuir en gran parte a la falta de acción colectiva. La internacionalización de cursos específicos es sin duda una buena idea, pero no garantizará que los estudiantes adquieran conocimientos globales o habilidades interculturales durante sus estudios. De manera similar, algunos proyectos internacionales de investigación mejorarán la calidad de estas gestiones, pero probablemente no tendrán ningún efecto en otros.

Los cambios curriculares y extracurriculares exigidos por la leC requerirán un análisis colectivo de los planes de estudio y la vida universitaria actuales, desarrollando un sentido compartido de objetivos y administración, y un acuerdo sobre un curso de acción que otorgue puntos generales en común y al mismo tiempo permita a cada docente y administrador lograr tales objetivos de manera autónoma.

Una agenda positiva

La mayoría de las instituciones aspiran tener titulados competentes y alfabetizados a nivel mundial: un objetivo que debería resonar sobre todo en la actualidad. En un mundo sacudido por el COVID-19, la peligrosa desigualdad y el aumento del nacionalismo y la xenofobia, las instituciones deben estar y ser vistas como modelos de progreso y esperanza. La pandemia representa una oportunidad para que las instituciones y sus profesores y administradores hagan una declaración sólida a los estudiantes y al público sobre sus valores y sus contribuciones a la sociedad. La leC representa una estrategia importante para hacer tal declaración y tiene el potencial para obtener un amplio apoyo.

En un mundo sacudido por el COVID-19, la peligrosa desigualdad y el aumento del nacionalismo y la xenofobia, las instituciones deben estar y ser vistas como modelos de progreso y esperanza.

Madeleine F. Greene es profesora emérita de la Asociación Internacional de Universidades y presidenta de la junta directiva del Programa Internacional de Intercambio Estudiantil (PIIE).

Si bien el COVID-19 puede presentar una oportunidad para la IeC, sin aprovechar el momento, un nuevo lenguaje y sentido de propósito, y compromiso y liderazgo en varios niveles institucionales, es probable que el progreso continúe siendo lento y la IeC seguirá teniendo una menor prioridad. Es un cambio ambicioso, que requiere que muchos profesores piensen de manera diferente sobre sus disciplinas y cursos, y que los administradores desarrollen un marco de referencia diferente para el funcionamiento de las instituciones y de la relación entre la IeC y la movilidad. El desafío es grande, pero está la oportunidad. ▲

Integración en los estudios en el extranjero: ¿programas de intercambio subvencionados?

Mary MacKenty

Abstracto

En este artículo, se presenta una mirada crítica a los desafíos y las ventajas de los programas estadounidenses de intercambio para estudiar en el extranjero. Se cuestiona si existiera un mayor apoyo a los estudiantes de intercambio, habría una mayor integración en los estudios en el extranjero.

Los sitios web de estudios en el extranjero de las universidades están llenas de fotos de grupos de jóvenes estudiantes frente a importantes monumentos internacionales. Rara vez se les muestra realmente "estudiando en el extranjero" junto a estudiantes locales en una universidad de acogida. La mayoría de los estudiantes estadounidenses utilizan programas "islas" o "híbridos" administrados por instituciones de educación superior y proveedores externos estadounidenses, que organizan sus actividades académicas (muchas de ellas internas), viajes, alojamiento y actividades extracurriculares. La opción más independiente a través de un programa de intercambio es la menos utilizada, a pesar de ser la menos costosa. Al tener en cuenta que el costo es una de las principales barreras para la integración en los estudios en el extranjero, ¿por qué entonces las universidades no aprovechan mejor sus programas de intercambio?

Los acuerdos de intercambio permiten a los estudiantes estadounidenses matricularse directamente en una institución asociada mientras pagan el arancel en su universidad de origen y mantienen su ayuda financiera. Los estudiantes organizan sus vuelos y alojamiento y, por lo tanto, no pagan tarifas adicionales del programa. De hecho, los programas de intercambio son algo habitual en muchas partes del mundo, siendo el programa Erasmus en Europa el más conocido. Las instituciones anfitrionas cuentan con una amplia oferta académica que puede impulsar la integración en carreras y estudios secundarios con poca representación. Los programas de intercambio también abren puertas para los estudiantes de segunda generación que ya poseen las habilidades del idioma necesarias. Por último, a menudo se desarrollan con una mayor variedad geográfica de instituciones anfitrionas, lo que permite diferentes opciones.

Entonces, ¿por qué los estudiantes estadounidenses pagan más por estudiar en el extranjero? ¿Quizás es la opción más sencilla para garantizar la transferencia de créditos? ¿Quizás los programas de intercambio son demasiado complejos, tanto desde el punto de vista logístico como académico? ¿Quizás la cosmovisión etnocéntrica de los Estados Unidos ha creado una percepción de una educación superior de menor calidad en el extranjero, por lo que no vale la pena pagar los aranceles locales? ¿O quizás es la imagen que se ha comercializado y los estudiantes consideran estos programas como la única forma para estudiar en el extranjero? Si bien esta conceptualización socialmente aceptada de estudiar en el extranjero puede ser conveniente tanto para el estudiante como para la universidad, una consecuencia desafortunada es que crea "burbujas" estadounidenses que limitan la interacción con el entorno local. ¿No es el objetivo de ir al extranjero a sumergirse en otra cultura y formarse a partir de los desafíos que se puedan presentar, en lugar de refugiarse de las diferencias culturales? Con la incertidumbre actual en torno al impacto del COVID-19 en los estudios en el extranjero, una

Entonces ¿Por qué los estudiantes estadounidenses pagan más por estudiar en el extranjero?

menor cantidad de matrículas puede provocar que los programas se vuelvan insostenibles. Quizás sería pertinente analizar más a fondo los programas de intercambio, tanto por las oportunidades que brindan como por los desafíos que se presentan, como una alternativa viable para aumentar la integración en el futuro incierto que se avecina.

Una inmersión cultural más profunda

A menudo, los investigadores y los profesionales del campo plantean inquietudes sobre la falta de aprendizaje intercultural y de idiomas en los estudios en el extranjero, que se debe, al menos en parte, a la falta de inmersión cultural. Los programas fomentan la interacción con la cultura local a través de estadías, prácticas profesionales, voluntariado, intercambios de idiomas y cursos que apoyan el aprendizaje intercultural y/o global. Sin embargo, sigue siendo difícil lograr que los estudiantes desarrollen amistades locales, ya que eligen pasar tiempo hablando en inglés con sus compañeros nacionales. Las estructuras de los programas albergan a los estudiantes de forma inherente colocándolos en un cómodo centro estadounidense, mientras que los programas de intercambio los desafían a navegar en el entorno extranjero interactuando con personas e instituciones locales.

Los estudiantes en los programas de intercambio deben organizar su convenio académico, planes de viaje, alojamiento y vida social por sí mismos. La ausencia de personal en terreno que actúe como interlocutor de los estudiantes del programa los obliga a comunicarse con el personal de las instituciones anfitrionas para organizar su estadía. La institución anfitriona también otorga orientación, por lo que sus primeros contactos son los estudiantes locales y extranjeros en lugar de sus contrapartes estadounidenses. Los estudiantes toman clases junto con los estudiantes locales, así obtienen otra oportunidad de interacción social y descubren nuevas perspectivas. La experiencia de aprender en un nuevo entorno les ayuda a desarrollar habilidades transversales como la adaptabilidad, la flexibilidad y la capacidad intercultural de trabajo en equipo, que son competencias valiosas en los empleos del siglo XXI. No pueden vivir con familias de acogida; sin embargo, los acuerdos de alojamiento por lo general son en dormitorios o departamentos compartidos con estudiantes locales. Los estudiantes aprenden a resolver sus problemas en otro país, lo que puede llevar a una mayor confianza en sí mismos e independencia. La inmersión cultural es intrínsecamente mayor, lo que brinda más oportunidades para el aprendizaje intercultural, lingüístico y académico.

¿Demasiado el desafío?

Sin embargo, los programas de estudios en el extranjero son populares por una razón. Garantizan que los temas logísticos funcionen sin problemas y brinden apoyo emocional para el impacto cultural, como también apoyo práctico para cualquier problema que surja. Además, para aquellos que asisten a algunas clases locales, los programas mantienen una lista preaprobada de cursos en los que los estudiantes anteriores han tenido éxito. Se podría suponer que los estudiantes deben exigir estos apoyos, ya que la mayoría de los programas están cobrando por ellos; sin embargo, sería prudente reexaminar cuáles son realmente necesarios y, además, si pudieran ser brindados por las instituciones de origen y de acogida.

En el caso de temas logísticos, si suponemos que los estudiantes son lo suficientemente independientes como para organizar viajes de ocio, seguramente con la tecnología actual, los millennials pueden reservar el viaje y organizar el alojamiento estudiantil en línea. Las instituciones de acogida también entregan información logística específica de la ciudad a los estudiantes. Por otro lado, la asesoría académica y el reconocimiento de créditos representan un desafío mayor. En la universidad de origen, los asesores gestionan numerosos convenios que les dificultan obtener una comprensión profunda de las complejidades del sistema académico, los programas de las carreras y los cursos específicos de cada universidad anfitriona. Las instituciones anfitrionas no pueden ofrecer asesoramiento académico más que entregar listas de cursos y horarios. Esto puede provocar que los estudiantes se inscriban en cursos incompatibles para su formación académica solo para obtener la aprobación de créditos. Por último, el apoyo a la integración social y cultural de los estudiantes de intercambio ha mejorado en las instituciones de acogida gracias a la prevalencia de programas de tutoría entre pares y una oferta de cursos de historia y cultura locales; sin embargo, no hay personal en terreno que brinde asistencia las 24 horas.

Apoyo para los programas de intercambio

Los programas de intercambio tienen el potencial de mejorar la integración en los es-

Mary MacKenty es estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: mary.mackenty@estudiante.uam.es.

tudios en el extranjero. Sin embargo, se requiere más apoyo para superar los desafíos culturales y curriculares. Se necesita más información sobre los programas académicos de las instituciones anfitrionas para garantizar que los estudiantes se inscriban en clases académicamente importantes que les permitan tener éxito. Las instituciones deben tomar conciencia de sus propias culturas académicas para transmitir las adecuadamente a sus socios. Los cursos diseñados para facilitar el aprendizaje intercultural en los estudios en el extranjero podrían modificarse para los programas de intercambio impartiendo en línea durante el semestre. También sería pertinente agregar módulos relacionados con las diferencias culturales en los entornos académicos, creando un espacio para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia. También se debe investigar más sobre los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes de intercambio para mejorar sus experiencias. Finalmente, se necesita un cambio en la percepción de lo que constituye un programa estadounidense de estudios en el extranjero y no como un modelo de proveedor de servicios, si queremos fomentar con éxito los programas de intercambio como una opción viable, rentable y culturalmente inmersiva para estudiar en el extranjero. ▲

La misión docente y la pedagogía en universidades africanas

Harris Andoh

Abstracto

Los conceptos teóricos y la metodología aplicada de las materias académicas son fundamentales para la misión docente de las universidades africanas. Sin embargo, es un área que estas universidades solo han pasado por alto en sus planes estructurales y direccionales. En este artículo, se evalúa la primera misión de las universidades africanas, la docencia y el estado de la formación pedagógica entre los académicos africanos. Además, se analizan si los programas y las gestiones actuales son suficientes para resolver los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

El mandato otorgado a todas las universidades africanas durante su puesta en marcha en los años 40 fue la docencia, la investigación y la participación comunitaria. A principios de los años 70, la mayoría de estas universidades se enfocaron más en la docencia que en otras actividades principales como el servicio comunitario y la investigación. Aunque nunca fueron consideradas "instituciones docentes" de forma tradicional, está claro que esta descripción era apropiada hasta finales de los años 80. Entre las misiones, los planes estratégicos y las políticas más recientes de estas instituciones, son pocas las universidades africanas que incluyen la docencia como un mandato central. Por ejemplo, la Universidad Eduardo Mondlane en Mozambique se declara a sí misma una "institución basada fundamentalmente en la docencia", la Universidad de Ghana busca ser una institución "docente de mayor calidad", y la Universidad de Ibadán en Nigeria menciona "enseñanza y aprendizaje excelentes" como su nueva misión. Por otro lado, la Universidad de Namibia y la Universidad de Botsuana tienen como objetivo enfocarse en la investigación transnacional además de la educación de calidad, mientras que la Universidad de Asuán, universidad líder en Egipto, ni siquiera menciona la docencia en su nueva declaración de misión.

Las nuevas políticas y los planes estratégicos de las universidades africanas claramente no consideran la docencia como misión principal ni tampoco el desarrollo de métodos de enseñanza y habilidades de los profesores como objetivo explícito. Sin embargo, para garantizar una docencia eficaz en todos los niveles, las capacidades pedagógicas son esenciales para transferir conocimiento a los estudiantes. Cuando las universidades africanas consideren la docencia como primera misión, podrán mejorar sus estructuras docentes.

Los desafíos clave

Para mejorar la docencia en las universidades africanas, será necesario identificar los desafíos clave relacionados con las políticas de enseñanza y las debilidades de las gestiones pedagógicas actuales. Estas universidades no buscan fortalecer la enseñanza de teorías y conceptos relevantes en los diversos campos de estudio. Los profesores universitarios enfocan sus debates docentes dentro y fuera de las salas de clases en conceptos sociales generales, no en teorías y conceptos pedagógicos. Hay varios desafíos clave relacionados con la docencia y los problemas pedagógicos en las universi-

dades africanas, como la designación de personal académico sin experiencia docente o calificación formal, la falta de formación obligatoria para el personal como parte del desarrollo pedagógico y la ausencia de políticas docentes que orienten a las universidades sobre cómo mejorar las habilidades de desarrollo de su personal.

El desarrollo de competencias del personal académico de las universidades africanas se centra en la metodología de la investigación en lugar de la enseñanza y el aprendizaje. Solo en Sudáfrica, por su pasado histórico, el gobierno ha priorizado la distribución de una "Beca para el desarrollo docente" (TDG, por sus siglas en inglés) a las universidades. Sin embargo, cuando se han entregado becas, el tipo y la calidad de la formación pedagógica ofrecida al personal son insuficientes para dotar a los beneficiarios con competencias adecuadas para una carrera docente a nivel universitario.

Las políticas docentes guiarán a las universidades a fomentar una enseñanza de calidad entre sus profesores. Una búsqueda en línea sobre las políticas de las universidades africanas revela que solo la Universidad de Stellenbosch, en Sudáfrica, tiene una política docente adoptada en 2018, la que busca contribuir a lograr su "Visión y marco estratégico institucional". Otras universidades destacadas como la Universidad de Ghana, la Universidad de Ibadán y la Universidad de Ciudad del Cabo carecen de una política docente o no la han publicado en línea. Por el contrario, las universidades europeas destacan la importancia de que el personal académico posea títulos docentes.

En una investigación de Scopus sobre "pedagogía" y "África", se señala que, aparte de Sudáfrica, que tiene 635 artículos publicados, Ghana, Kenia y otros países africanos tienen un promedio de 5 en los últimos 30 años. Investigaciones posteriores señalan que 62% de estas publicaciones son principalmente sobre investigación educativa.

La Universidad de Ibadán no ofrece ninguna formación oficial sobre habilidades pedagógicas a su profesorado, sino que ofrece talleres sobre enseñanza y aprendizaje para el personal académico recién contratado. En la Universidad de Ghana, hay un programa de formación inicial para el personal nuevo que le guste la docencia. La Universidad Kwame Nkrumah de Ciencia y Tecnología en Ghana ofrece habilidades pedagógicas a los profesores, pero si lo solicitan. En la Universidad de Ciudad del Cabo, el Programa de nuevos profesionales académicos solo ofrece capacitación básica sobre habilidades docentes a sus profesores. El Desarrollo del Personal Académico (DPA) de la universidad, un programa que incluye iniciativas de mejora de la enseñanza, también tiene como objetivo desarrollar una cultura de práctica reflexiva y aprendizaje continuo para los docentes. La Universidad Tecnológica de Tshwane en Sudáfrica ha colaborado con la Universidad de Ciencias Aplicadas Haaga Helia en Finlandia desde 2015 para ofrecer al personal un título de postgrado en Docencia profesional y, por extensión, se la considera líder en el campo.

Estos ejemplos de universidades africanas destacadas revelan que las gestiones para mejorar la pedagogía no han tenido un impacto significativo. Para superar los desafíos en los niveles de la institución y del profesorado, se deben priorizar los cambios estructurales mayores en la misión docente y enfatizar las políticas docentes y la formación pedagógica enfocadas en la calidad. La buena docencia debe ser el resultado de enfoques pedagógicos sólidos y aceptados, como el conductismo, el constructivismo y el constructivismo social.

El camino que seguir

Las universidades africanas deben diseñar y aplicar planes estructurados para mejorar las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se han realizado gestiones en la Universidad de Ghana, donde los debates han llevado a la decisión de establecer un centro de enseñanza y aprendizaje, pero aún no se ha hecho.

Una política de enseñanza mejor estructurada debe abordar temas teóricos clave como la descolonización de los planes de estudio, la integración, la correcta orientación de la docencia con el contenido específico de las asignaturas y el fortalecimiento de la docencia de conceptos teóricos y enfoques pedagógicos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Una política docente también debería incluir aspectos administrativos como el peso de la docencia como criterio para el ascenso del personal, y centrarse en la calidad y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje más que en la cantidad de años dedicados a la docencia.

Las universidades africanas deben reconocer que una docencia sin las capacidades pedagógicas suficientes tiene un efecto adverso en los resultados del aprendizaje y que la formación pedagógica adecuada y sistemática debe incluirse en los planes estratégicos futuros y las agendas de transformación de las universidades africanas. Tal medida es primordial para lograr el verdadero éxito académico. Finalmente, como un

Estos ejemplos de universidades africanas destacadas revelan que las gestiones para mejorar la pedagogía no han tenido un impacto significativo.

Harris Andoh es un experto invitado en evaluación de políticas de investigación y educación superior en la Dirección de Investigación y Títulos Superiores de la Universidad de Tecnología de Vaal, Vanderbijlpark, Sudáfrica, y en el Instituto de Investigación de Políticas en Ciencia y Tecnología (STEPRI) del Consejo para la Investigación Científica e Industrial (CSIR), Acra, Ghana. Correo electrónico: andoharris@gmail.com.

Abstracto

Durante los últimos 25 años, el sistema de educación superior de élite de China ha sido desarrollado y apoyado sistemáticamente por proyectos constructivos, como los Proyectos 211 y 985, la Liga C9 y el Plan doble de primera clase. Las universidades chinas de élite también han proliferado durante este proceso, y algunas de ellas ya se encuentran entre las mejores universidades del mundo. En este artículo, se introducen los proyectos de la educación superior china de élite.

medio para revisar y evaluar el progreso de la pedagogía en las universidades africanas, los informes anuales de enseñanza y aprendizaje presentados al rectorado o a la entidad administrativa deben incluir información sobre las actividades realizadas por el personal para obtener reconocimiento. ▲

La educación terciaria de élite de China

Guo Congbin

Muchos estudiantes ponen sus esperanzas en una educación de la Liga de la Hiedra, aunque es probable que solo unos pocos hagan realidad sus sueños debido a la naturaleza competitiva de estas universidades. En China, el equivalente de la Liga de la Hiedra son las universidades del "Proyecto 211", "Proyecto 985" y la última actualización, "Plan doble de primera clase".

Los proyectos 211 y 985

A principios de los años 90, China fijó una estrategia nacional para "rejuvenecer el país a través de la ciencia y la educación". El Proyecto 211 fue presentado en 1995, estableciendo un objetivo visionario de crear aproximadamente 100 instituciones de educación superior y especialidades esenciales para el cambio de siglo. Los fondos necesarios para establecer este proyecto provinieron del Estado, los departamentos, las localidades y las propias instituciones de educación superior. Se establecieron disciplinas de vital valor nacional con carácter prioritario y también se construyeron infraestructuras en las instituciones seleccionadas.

Tras el resultado positivo del Proyecto 211, el gobierno central estableció una meta más alta para la educación superior: el Proyecto 985. El proyecto recibió su nombre durante su presentación en mayo de 1998, en el centenario de la Universidad de Pekín. De 1999 a 2013, el Proyecto 985 se llevó a cabo en tres fases, de las cuales la primera fue entre 1999 y 2002, con una fase de transición en 2003; el segundo entre 2004 y 2008, con una fase de transición en 2009; y el tercero entre 2010 y 2013. Cabe señalar que no se hicieron públicas descripciones o directrices específicas sobre cómo se podría incluir una universidad para el Proyecto 985. En la primera fase, la Universidad de Pekín, la Universidad de Tsinghua, la Universidad de Fudan, la Universidad Jiao Tong de Shangái y algunas otras fueron seleccionadas para formar parte del primer grupo del Proyecto 985, seguido de la Universidad de Wuhan, la Universidad de Xiamen, la Universidad Sun Yat-sen, la Universidad de Nankai y otras para el segundo grupo. En la segunda fase, la Universidad de Agricultura de China, la Universidad Central para las Nacionalidades y la Universidad Normal del Este de China accedieron al Proyecto 985. En términos generales, cuanto antes se unían las universidades e institutos al Proyecto 985, más apoyo financiero recibían. Los proyectos 211 y 985 obtuvieron algunos resultados sorprendentes. En dos décadas, se impulsó el rápido crecimiento de las universidades chinas como instituciones y de especialidades específicas. Como resultado, China se ha convertido en la segunda nación líder después de Estados Unidos en términos de publicaciones científicas mundiales, incluso en Science Citation Index (SCI), Engineering Index (EI) y Conference Proceedings Citation Index – Science (CPCI-S). Además, en la década posterior a 1995, el número de profesores y estudiantes aumentó en gran medida y las universidades ubicadas en zonas remotas y subdesarrolladas consiguieron atraer más talentos.

La Liga C9

Nueve rectores de universidades del Proyecto 985 llevaron a cabo el primer seminario de Formación de universidades de primera clase en 2003, durante el cual se estableció

la Liga C9. La liga incluye la Universidad de Pekín, la Universidad de Tsinghua, la Universidad de Fudan, la Universidad Jiao Tong de Shangái, la Universidad de Nanjing, la Universidad de Zhejiang, la Universidad de Ciencia y Tecnología de China, el Instituto de Tecnología de Harbin y la Universidad de Xi'an Jiaotong. Representa el segmento líder del sistema de educación terciaria del país. El Ministerio de Educación y el Ministerio de Hacienda han otorgado fondos importantes a las universidades de la Liga C9 para convertirlas en universidades de clase mundial mediante la reforma de su administración institucional, el fortalecimiento de sus plataformas de investigación y el fomento del intercambio y la cooperación internacionales. Las universidades de la Liga C9 recibieron aproximadamente la mitad del financiamiento total del Proyecto 985 en cada una de sus etapas. La Universidad de Pekín y la Universidad de Tsinghua recibieron el equivalente a aproximadamente \$250 millones de dólares para el Proyecto 985 durante la primera etapa, casi la misma cantidad en la segunda etapa, y un aumento de unos \$375 millones de dólares en la tercera etapa. Además, en 2009, estas universidades firmaron un acuerdo de "Cooperación e intercambio de élites entre universidades de primera clase" para compartir recursos académicos y cultivar estudiantes de primer nivel. Según este acuerdo, pueden intercambiar estudiantes de pregrado y postgrado, realizar escuelas de verano para lograr un efecto de marca y atraer estudiantes talentosos, como asimismo establecer ficheros web colaborativos para compartir recursos académicos y revisar disertaciones.

El resultado ha sido notable. En términos de rankings mundiales, las universidades de China continental que entraron en el top 200 del Ranking QS de las Universidades del Mundo de 2012 a 2019 y las 200 mejores de los Rankings de Universidades del Mundo del THE de 2018 a 2019 fueron todas universidades de la Liga C9. En los rankings QS, la Universidad de Pekín y la Universidad de Tsinghua en particular subieron del puesto 46 y 47 respectivamente en 2012 al puesto 41 y 25 en 2015, y continuaron mejorando hasta el puesto 30 y 17 en 2019. En los rankings THE, la tendencia fue la misma para la Universidad de Pekín y la Universidad de Tsinghua, del puesto 49 y 71 en 2012 al 42 y 47 en 2015, respectivamente. En 2019, ambas universidades alcanzaron el puesto 31 y 22.

El Plan doble de primera clase

Después del final del Proyecto 985 en 2013 y un período de transición de 3 años de 2014 a 2016, China presentó su última estrategia en 2017, el "Plan doble de primera clase" (PDPC), con la intención de establecer un gran número universidades y especialidades de clase mundial para fines de 2050. Actualmente hay 137 entidades del PDPC, de las cuales 42 son universidades y 95 son especialidades de primera clase. Las universidades del PDPC están distribuidas geográficamente de manera más uniforme que las universidades del Proyecto 985. De las universidades del Proyecto 985, la Universidad de Zhengzhou en la región de las llanuras centrales, la Universidad de Yunnan en la región suroeste y la Universidad de Sinkiang en la región noroeste fueron seleccionadas como universidades del PDPC. Hasta cierto punto, esto compensó la insuficiencia del Proyecto 985 en términos de institutos y universidades de las regiones central y occidental. El proceso de selección del PDPC es más transparente, con un consejo y participación de terceros. Además, es un mecanismo competitivo que considera el desempeño de las universidades en los últimos años. Las universidades del PDPC se dividen en Clase A y Clase B como un estímulo para continuar con las medidas de mejora.

Este plan se ha convertido ahora en un referente imprescindible para que el gobierno, las empresas y las universidades busquen talentos. En comparación con los proyectos 985 y 211, el PDPC ha cambiado el modo de inversión de recursos y el sistema de administración. Está cambiando el modo de inversión de recursos de ser gubernamental a volverse más diversificado. También busca crear un sistema de administración que sea creado en conjunto por el gobierno, las universidades, las organizaciones sociales, el público y terceros, para permitir que el mercado impulse gradualmente la asignación de recursos a la educación superior. En otras palabras, el gobierno quiere cambiar su rol de tomar decisiones a coordinar y crear un entorno más justo para incentivar la competitividad del mercado de las universidades. Además, el PDPC aplica un sistema dinámico de administración presupuestaria escalonado, para supervisar y evaluar regularmente la efectividad de cómo se utilizan los fondos, de forma interna y externa. Finalmente, en lugar de distribirse equitativamente como antes, la inversión del PDPC es asignado preferentemente a universidades y disciplinas con altos estándares y características distintivas, para desarrollar especialidades ventajosas y fortalecer las materias requeridas por las industrias emergentes y la estrategia nacional.

Este plan se ha convertido ahora en un referente imprescindible para que el gobierno, las empresas y las universidades busquen talentos.

Guo Congbin es profesor de la Escuela de Postgrado de Educación y director del Centro de Investigación sobre Datos Educativos de la Universidad de Pekín, China.

*Correo electrónico:
cbguoquo@pku.edu.cn.*

Abstracto

Desde los años 90, Vietnam ha utilizado e incentivado las contribuciones de diversas fuentes de capital humano como factores clave para crear una ventaja competitiva nacional para el desarrollo sostenible. El capital humano se ha convertido en un componente indispensable en los procesos de desarrollo del Estado. Si bien el capital humano es considerado por lo general un bien individual, ahora es una propiedad social utilizada por el gobierno vietnamita para mejorar su imagen política como país socialista democrático y progresista.

En el camino del progreso, ¿importa el dinero?

En 1995, cuando se presentó el Proyecto 211, los ingresos fiscales de China eran de aproximadamente \$75,2 mil millones de dólares. Avanzando rápidamente hasta 2017, cuando se estableció el PDPC, esta cantidad se disparó a alrededor de \$2,69 billones. Si bien la estimación del presupuesto total de las mejores universidades es una cifra complicada de aproximar, el porcentaje de fondos dedicados a la educación ha aumentado de manera considerable. Esto es impresionante, ya que hace solo siete décadas, cuatro quintas partes de la población eran pobres y analfabetas.

Si bien la situación financiera ha mejorado mucho, la educación superior de China todavía tiene algunos problemas que deben ser resueltos. La administración del sistema de financiación universitaria debe optimizarse, por ejemplo, simplificar el proceso de postulación y el procedimiento de evaluación, otorgar a los investigadores más derechos para la toma de decisiones y un entorno de investigación más relajado para elegir y ajustar los enfoques de investigación, conceder propiedad o pleno derecho para utilizar los resultados de las investigaciones, etc. Aunque las universidades chinas ya no sufren una escasez extrema de presupuesto, una mayor autonomía en el uso de los fondos para los investigadores estimulará su sentido de iniciativa e innovación. ▲

Vietnam: capital humano como bien público

Chi Hong Nguyen

Vietnam enfrenta una escasez de mano de obra calificada. A pesar de su gran población de 90,7 millones en 2014, solo un 6,9% y un 0,2% ha obtenido un título universitario y de postgrado, respectivamente. En 2011, el gobierno vietnamita emitió la Decisión 579/QĐ-TTg, que ratificó varias estrategias para desarrollar un capital humano desde el año 2011 al 2020. Esta decisión consideró tal capital como el activo más importante para el desarrollo sostenible y la ventaja competitiva nacional.

Ambiciones para mejorar la fuerza laboral calificada

Para lograr este objetivo, el gobierno vietnamita aumentó los gastos en educación de 3,57% en 2000 a 5,7% en 2013, y la educación siguió siendo el elemento más importante del presupuesto estatal. Se ha invertido una gran parte de los fondos en mejorar la calidad de 10 instituciones nacionales de educación superior para alcanzar un nivel internacional, y otras 4 para alcanzar un nivel de clase mundial para el año 2020. Se abrieron las puertas a la educación superior, con un aumento del número de instituciones de educación superior de 103 en 1993 a 322 en 2007 y 419 en 2014. El número de estudiantes matriculados en institutos y universidades aumentó de 133.000 en 1987 a 2,12 millones en 2015. Esto se logró a través de relaciones académicas con universidades extranjeras, inversiones del sector privado, programas académicos impartidos en inglés y con la colaboración de universidades de clase mundial. El gobierno también incentivó a los profesores y los estudiantes a estudiar en el extranjero con becas nacionales e internacionales, o mediante financiación privada.

Se espera que el número de docentes universitarios que obtengan títulos de doctorado aumente a 35% en 2020. El Proyecto 911 (la continuación del Proyecto 322) patrocina becas completas para que 10.000 profesores cursen programas de doctorado en universidades de primer nivel y 3.000 profesores estudien programas de doctorado "sándwich" (programa que incluye un período de investigación en el país de origen) y otros 10.000 para que cursen programas de doctorado en universidades nacionales de 2010 a 2020. El Proyecto 165, que se inició en 2008, brinda becas de estudio en el extranjero para directores (o personas que quieren convertirse en directores) en educación. A través de sus programas de estudios en el extranjero, su objetivo es mejorar el idioma extranjero y sus habilidades de dirección, así como explorar oportunidades de coope-

ración internacional. Si los candidatos en este programa son admitidos en un programa de postgrado en una universidad extranjera, se les otorga una beca completa.

En octubre de 2005, el Ministerio de Educación y Formación firmó la Decisión 6143/QĐ-BGD & DT, patrocinando a 1.015 estudiantes de la región del Delta del Mekong para estudiar en el extranjero (81,3% para estudiar programas de magíster y el resto para cursar doctorados). Desde su inicio en 2005 hasta abril de 2015, este proyecto envió 502 estudiantes a estudiar programas de magíster y otros 50 a estudiar programas de doctorado en 160 instituciones de educación superior en 23 países (51% en Europa, 24% en Asia, 19% en Australia, y 6% en América del Norte).

Otra estrategia del gobierno vietnamita es enviar mano de obra calificada a otros países. A los trabajadores calificados se les ofrece trabajar en el extranjero durante un período para ayudar al país a profundizar sus relaciones multilaterales con amigos extranjeros y aumentar los ingresos nacionales. En 2011, las remesas obtenidas por la mano de obra vietnamita calificada y semicalificada que trabaja en el extranjero alcanzaron los 2 mil millones de dólares. Las remesas de los expatriados vietnamitas alcanzaron los 9 mil millones de dólares, lo que representa el 8% del PIB de Vietnam. Si bien cruzar las fronteras era un privilegio muy selectivo antes de la reforma económica de 1986, estudiar o trabajar en el extranjero es aprovechado actualmente para mejorar la calidad de la fuerza laboral nacional y cambiar la imagen política de Vietnam en la arena global, como un país comunista democrático y progresista.

Otra estrategia del gobierno vietnamita es enviar mano de obra calificada a otros países.

Un enfoque doble

Para facilitar y controlar el retorno de estos recursos humanos, el gobierno practica un enfoque doble. Por un lado, incentiva y apoya a las personas para que estudien o trabajen en el extranjero. Por otro, para minimizar la posible falta de retorno de estudiantes y trabajadores, el gobierno ha emitido varios decretos (por ejemplo, los Decretos 81/2003/ND-CP y 144/2007/ND-CP) que introducen una sanción financiera a sus familias en Vietnam, confiscando sus ahorros y, si regresan mucho después, se les prohíbe ir al extranjero en los siguientes 5 años. El Ministerio de Educación y Formación exige que los estudiantes que hayan obtenido con éxito becas internacionales y/o nacionales firmen contratos de trabajo en Vietnam. Al finalizar sus estudios, se les pide trabajar en Vietnam por un período tres veces más largo que el tiempo dedicado a estudiar en el extranjero, aunque esta duración es negociable de acuerdo con las demandas locales de mano de obra. Cualquier violación de estos contratos da lugar al enjuiciamiento y la confiscación de los bienes familiares.

El gobierno también ha pedido las contribuciones económicas y de conocimiento de los expatriados vietnamitas a través de estrategias dirigidas a la diáspora. La resolución 40/2004/QH11 de 2004 propuso planes generosos para que los extranjeros de ascendencia vietnamita buscaran residencia temporal o permanente. Por ejemplo, pueden arrendar casas en Vietnam a largo plazo, establecer sucursales de sus empresas, como también recibir reducción de impuestos y apoyo legal. Esta decisión también anunció el establecimiento de centros de investigación avanzada en 2 universidades nacionales en Ho Chi Minh y Hanói, con el objetivo de atraer a destacados investigadores de Vietnam y del extranjero para enseñar y realizar investigaciones científicas.

Desde julio de 2009, los expatriados vietnamitas han podido conservar su ciudadanía vietnamita si los países donde residen permiten la doble ciudadanía. Tienen todos los derechos como ciudadanos vietnamitas. Desde 2014, el Decreto 87/2014/ND-CP permite a las provincias contratar miembros altamente calificados de la diáspora vietnamita si estas personas han obtenido patentes en agricultura y tecnología, han realizado publicaciones en el extranjero o tienen un doctorado. A cambio, estas personas reciben beneficios económicos, de alojamiento y condiciones de trabajo prometedoras.

El capital humano como activo social multifuncional

En Vietnam, el capital humano es desarrollado, utilizado y retenido como una materia prima para aumentar la ventaja competitiva nacional. En otras palabras, este bien no es de propiedad individual únicamente, es un bien social compartido. Es mensurable y representa los esfuerzos del gobierno por participar en la carrera mundial por el talento y cambiar la imagen política de Vietnam por la de un país democrático. Esta materia prima es producida por un esfuerzo conjunto del Estado, los gobiernos de los países que mantienen relaciones bilaterales con Vietnam, las universidades nacionales y extranjeras, y los propios estudiantes y trabajadores, quienes son guiados por la ideología política del Estado. Según éste, una fuerza laboral altamente calificada debe poseer dominio de un idioma extranjero, experiencia profesional y relaciones en el extranjero

Chi Hong Nguyen es jefe del Departamento de Inglés en la Universidad FPT, Campus Can Tho, Vietnam. Correo electrónico: chinh6@fe.edu.vn.

que puedan traer beneficios al desarrollo nacional. En ese sentido, la inversión y el uso del capital humano tienen una orientación política. El capital humano, como tal, no es propiedad exclusiva de los individuos, es un activo multifuncional que es socialmente representativo. Permite al país ampliar su imagen de nación socialista amiga en temas políticos y diplomáticos. ▲

Cómo medir el acceso a la educación superior en India

Pankaj Mittal y Bhushan Patwardhan

Abstracto

La tasa bruta de matrículas (TBM) es un indicador universalmente aceptado para medir el nivel de participación en la educación superior. India ha adoptado políticas para aumentar la TBM al ampliar su capacidad de educación superior y promover los modos de estudio a distancia y en línea. Sin embargo, el bajo número de estudiantes aptos para entrar a la educación superior es un factor limitante importante. La tasa de matrículas admisibles (TMA) es un indicador más realista.

La TBM es la relación entre el número de matrículas en la educación superior y la población total del grupo de edad de 18 a 23 años. Una TBM alta indica un alto grado de participación. Según datos de la UNESCO de 2017, la TBM en la educación superior en India es relativamente baja, del 27,4%, en comparación con el promedio mundial (29%), y es sustancialmente más baja que la TBM de países con ingresos más altos como Estados Unidos (88,2%), Alemania (70,3%) y el Reino Unido (60%). Es baja incluso en comparación con otras economías de ingresos medianos bajos como Brasil (51,3%) y China (49,1%). En este artículo, analizamos la idoneidad de la TBM para un país como India.

¿Por qué la TBM de India es baja?

En India, el término del 12º curso en la escuela secundaria otorga el derecho básico para matricularse en la educación superior. La TBM relativamente baja en la educación superior en India se debe principalmente a la escasez de postulantes aptos. Esta escasez se debe principalmente a la baja admisión y las altas tasas de deserción universitaria. Varios factores, como el género, el idioma de instrucción y las limitaciones socioeconómicas, son responsables de la disminución gradual del número de estudiantes durante la secundaria. Esta escasez de postulantes representa un obstáculo que dificulta el aumento de la TBM en la educación superior.

Obviamente, esto no se puede resolver con un aumento de institutos o universidades, o con una propuesta de educación superior a distancia o en línea. Para aumentar el número de estudiantes que estén calificados para matricularse en la educación superior, India debe centrarse en aumentar la cantidad de jóvenes que terminen la secundaria. La disponibilidad, la accesibilidad, la asequibilidad y la calidad de la educación superior y su importancia para el empleo también influyen en gran medida en la TBM. Muchos países con una brecha enorme entre el número bruto de personas en el grupo de edad de 18 a 23 años y el número de personas que realmente pueden acceder a la educación superior se enfrentan a una situación similar. Para los países de ingresos medianos bajos como India, es posible que la TBM no sea el indicador más apropiado para medir el acceso.

La tasa de matrículas admisibles (TMA)

Para una comparación más justa entre países de ingresos altos y bajos, la TMA puede ser un indicador más apropiado. Ésta se define como la relación entre el número de estudiantes matriculados en la educación superior y el número de estudiantes del grupo de edad de 18 a 23 años que han completado con éxito el 12vo año. La TMA es una medida acertada de las matrículas porque toma en cuenta el parámetro de admisibilidad, mejorando así la precisión del indicador.

Dado que en la mayoría de los países no se dispone de datos sobre el número de estudiantes que han aprobado el 12vo año en el grupo de edad correspondiente, utilizamos datos relacionados con la tasa de término de estudios (TTE) para nuestra investigación para comparar la TBM y la TMA (datos obtenidos de Measuring Access, Quality and Relevance in Higher Education [Medición del acceso, la calidad y la importancia de la educación superior]). Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, la TTE se define

como el número de personas del grupo de edad correspondiente que han terminado el último año de un nivel de educación dado, expresado como un porcentaje de la población total de ese mismo grupo de edad. La TMA se puede expresar en la siguiente fórmula: $TMA = TBM / TTE$. Usamos esta fórmula para determinar la TMA de 10 países con economías de ingresos altos y bajos/medios, como Brasil, China, Francia, Alemania, India, Indonesia, Pakistán, Sudáfrica, Reino Unido y Estados Unidos.

Comparación entre la TBM y la TMA

Analizamos los datos recopilados durante 5 años (2013-2017) por el Instituto de Estadística de la UNESCO. Los datos faltantes para la TTE se calcularon con una herramienta de proyección que incorpora un modelo de regresión lineal. La TMA obtenida para los 10 países seleccionados fue comparada con sus respectivas TBM. Descubrimos que la diferencia absoluta entre los valores de la TMA de los países con ingresos más altos y de los países con ingresos medianos bajos era mucho menor que las respectivas diferencias en los valores de la TBM.

De forma curiosa, también notamos que, si bien la TBM y la TMA fueron consistentemente altos para los países de ingresos más altos como los Estados Unidos (TBM 88,2% y TMS 93,5%), Francia (65,6% y 75,5%) y el Reino Unido (60,0% y 63,1%), la diferencia entre la TBM y la TMA para estos mismos países fue de menos de 10 puntos porcentuales, lo que es una señal de que son sistemas educativos relativamente estables y maduros. Nuestro estudio revela que India (TMA 64,3%) ofrece un mejor acceso a la educación superior que el Reino Unido (TMA 63,1%). La TBM de Indonesia (36,4%) es más alto que en India; sin embargo, su TMA (57,7%) es más bajo. Pakistán ocupa el último lugar entre los países seleccionados tanto en términos de TBM (9,4%) como de TMA (43,3%). India ocupa el octavo lugar en términos de TBM, pero ocupa el sexto lugar cuando se utiliza la TMA como indicador. Una gran diferencia entre TBM y TMA indica una gran brecha entre el grupo de edad y la población admisible. En 2017, la diferencia entre TBM y TMA en India fue de 37,5, la más alta entre todos los países seleccionados. Éste es un indicio del mal estado del sistema escolar, agravado por una baja tasa de acceso a la educación superior. Para un país como India, la TMA ofrece un cálculo más realista: considerar la admisibilidad educativa además de la edad brinda una mayor precisión al medir el nivel de participación en la educación superior.

El sello distintivo de la política de cualquier país es la calidad de su educación superior. Los países de ingresos más altos como Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos pueden participar de manera eficaz en la economía del conocimiento gracias a su educación de alta calidad enfocada en la adquisición de habilidades y la preocupación por la empleabilidad. Estos países también atraen a una gran cantidad de estudiantes extranjeros, lo que contribuye a impulsar sus matrículas. Además, con la tendencia actual de hacer uso de la educación continua junto con los rápidos cambios en la tecnología y los mercados laborales, la población activa superior a los 23 años constituye una parte cada vez mayor de las matrículas. Por lo tanto, es necesario reconsiderar la definición de la TBM, que está vinculada a un grupo de edad específico.

Conclusión

Los países de ingresos más altos y los de ingresos más bajos deben ser comparados en igualdad de condiciones. La TBM no es un indicador adecuado para medir el nivel de participación en países de bajos ingresos, donde los sistemas escolares están menos desarrollados y el número de estudiantes extranjeros es mínimo. La TMA es un indicador más importante, ya que tiene en cuenta los desequilibrios a nivel de acceso. Es necesario realizar un estudio más profundo para optimizar la TMA como nuevo indicador para medir el nivel de participación en la educación superior. ▲

Nuestro estudio revela que India (TMA 64,3%) ofrece un mejor acceso a la educación superior que el Reino Unido (TMA 63,1%).

Pankaj Mittal es secretaria general en la Asociación de Universidades de la India, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: pankajjugc@gmail.com. Bhushan Patwardhan es vicepresidente de la Comisión de Becas Universitarias, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: bpatwardhan@gmail.com.

*En este artículo, se extrajeron datos del estudio *Measuring Access, Quality and Relevance in Higher Education [Medición del acceso, la calidad y la importancia de la educación superior]* de la revista académica *Economic & Political Weekly*, 2020. Los autores agradecen a sus coautores Anjali Radkar, Anitha Kurup y Ashwani Kharola.*

PUBLICACIONES DE CIHE

Evaluación anual de CIHE, 2019-2020

En su colección Puntos de vista de CIHE, el centro publicó el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, Evaluación anual, 2019-2020, editado por Tessa DeLaquil y Hans de Wit. Este cuarto informe anual contiene una colección de artículos del personal, asistentes titulados, académicos visitantes y becados para investigaciones de CIHE, como también una descripción general de las actividades del centro en el área de la docencia y la formación, la investigación y la difusión.

Tendencias y problemas en la educación de doctorado, una perspectiva global

En su colección *Estudios en educación superior*, SAGE publicó "Tendencias y problemas en la educación de doctorado, una perspectiva global", editado por María Yudkevich, Philip G. Altbach y Hans de Wit. Esta publicación contiene una descripción comparativa y un análisis de las políticas, las prácticas y los desarrollos en la educación doctoral en 16 países de todo el mundo.

Nuevas publicaciones en CIHE Brill/Sense, serie: perspectivas globales sobre la educación superior

Tendencias globales en el control de calidad de la educación superior: desafíos y oportunidades en el control de calidad interno y externo

Serie: Perspectivas globales sobre la educación superior, volumen: 48

Editores: Susanna Karakhanyan y Bjørn Stensaker

ISBN de edición de bolsillo: 978-90-04-44030-2

ACTUALIZACIONES DE CIHE

Conferencia de CIHE

El 23 y 24 de octubre de 2021, CIHE organizará su primera Conferencia Internacional de Educación Superior, un evento originalmente planificado para octubre de 2020 para celebrar el 25 aniversario del centro y su publicación insignia International Higher Education. La conferencia abarcará dos temas: Educación superior internacional e internacionalización de la educación superior. Te invitamos a enviarnos una propuesta de artículo, con un título, una síntesis con un máximo de 500 palabras y una breve biografía de 175 palabras. Se debe enviar a internationalhighered@bc.edu antes del **15 de mayo de 2021**. El asunto del correo electrónico debe decir "Presentación para la conferencia".

NOTICIAS DE CIHE

El 1 de julio de 2020, el profesor asociado Gerardo Blanco se unió a CIHE como director asociado, y la profesora asociada de práctica Rebecca Schendel fue ascendida a directora general de CIHE. A partir del 1 de noviembre de 2020, Hans de Wit dejará de ser director a tiempo completo de CIHE y, junto con el director fundador Philip G. Altbach, asumirá la responsabilidad a tiempo parcial del centro como director académico.

Forman el equipo a cargo de las actividades del centro en el área de la docencia y la formación, la investigación y la publicación, con el apoyo de los actuales asistentes titulados de CIHE: Tessa DeLaquil, Jo Wang, Maia Gelashvili y Mathew Rombalski, y la asistente administrativa Salina Kopellas.

Consejo asesor de IHE

International Higher Education cuenta con un consejo asesor formado por destacados expertos en educación superior para brindar información, sugerir temas y mejorar la notoriedad de la publicación.

El Consejo Asesor Editorial está compuesto por los siguientes miembros:

- ✔ **Andrés Bernasconi**, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- ✔ **Eva Egron-Pollack**, exsecretaria general, Asociación Internacional de Universidades, Francia
- ✔ **Ellen Hazelkorn**, consultores de Asesoría BH, Irlanda
- ✔ **Jane Knight**, Universidad de Toronto, Canadá
- ✔ **Marcelo Knobel**, Universidad de Campinas, Brasil
- ✔ **Betty Leask**, Universidad La Trobe, Australia
- ✔ **Nian Cai Liu**, Universidad Jiao Tong de Shangái, China
- ✔ **Laura E. Rumbley**, Asociación Europea para la Educación Internacional, Países Bajos
- ✔ **Jamil Salmi**, experto en educación terciaria global, Colombia
- ✔ **Damtew Teferra**, Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica
- ✔ **Akiyoshi Yonezawa**, Universidad de Tohoku, Japón
- ✔ **Maria Yudkevich**, Universidad Nacional de Investigación - Escuela Superior de Economía, Rusia

Directora del proyecto: Alicia Heim

Ilustración de la portada: axeptdesign.de

De acuerdo con los autores, los editores y la editorial, la información contenida en esta edición es correcta al momento de ser publicada. Sin embargo, no hacen declaraciones ni dan garantías acerca de la exactitud o del contenido de este trabajo o los materiales incluidos en el, y específicamente renuncian a cualquier garantía implícita o comercialización o conveniencia para un propósito en particular, y en ningún caso serán responsables por cualquier pérdida de ganancias o cualquier otro daño comercial, como daños particulares, indirectos, consecuentes o de otros tipos.

Marcas registradas: Todos los nombres de marcas y productos utilizados en esta publicación son marcas, marcas registradas o nombres comerciales de sus respectivos propietarios, y son utilizadas solo con fines de identificación.

DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH

DUZ Academic Publishers

Kaiser-Friedrich-Straße 90

10585 Berlín

Alemania

Teléfono: +49 (0)30 21 29 87-0

Fax: +49 (0)30 21 29 87-20

Internet: www.internationalhighereducation.net

International Higher Education es la publicación trimestral del Centro de Educación Superior Internacional de Boston College.

La revista es un reflejo de la misión del Centro para incentivar una perspectiva internacional que contribuya a informar políticas y prácticas. A través de International Higher Education, una red de distinguidos académicos internacionales ofrece sus comentarios e información actual sobre temas claves que dan forma a la educación superior en todo el mundo.