

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

Esta edición especial se ha hecho posible a través de un convenio de cooperación entre CIHE y el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) de la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. La revista es una reflexión de las misiones de ambos centros para incentivar una perspectiva internacional que contribuirá a políticas y prácticas informadas. A través de **International Higher Education**, en su edición trimestral regular y en esta edición especial, una red de distinguidos académicos internacionales y estudiantes de doctorado ofrecen comentarios e información en asuntos claves que forman la educación superior en todo el mundo. Esta edición especial proporciona un enfoque específico en uno de los pilares clave de la educación superior en esta era del conocimiento global: su internacionalización. IHE se publica en inglés, chino, ruso, portugués y español. Todas las ediciones se pueden encontrar en el siguiente vínculo <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

Edición especial sobre internacionalización de la educación superior

Tendencias clave

- 2 El futuro de la internacionalización de la educación superior en Europa
Hans de Wit and Fiona Hunter
- 4 ¿Por qué se debe internacionalizar la educación?
Robert Coelen
- 6 Integración de políticas institucionales y liderazgo para la internacionalización del siglo XXI
John K. Hudzik
- 8 “Internacionalistas” y “locales” en la investigación: patrones de productividad similares en toda Europa
Marek Kwiek
- 10 Aseguramiento de la igualdad en los convenios de educación superior donde participen universidades desiguales en contextos divergentes
Cornelius Hagenmeier

Internacionalización del currículum

- 11 La internacionalización, el currículum y las disciplinas
Hans de Wit and Betty Leask
- 13 Europa llama: Una nueva definición para la internacionalización en casa
Jos Beelen and Elspeth Jones
- 15 Internacionalización del currículum y el nuevo significado de “lo normal”: una perspectiva australiana
Craig Whitsed and Wendy Green
- 17 Compromiso entre facultades y compromiso internacional: ¿ha generado la internacionalización un cambio en la labor académica?
Douglas Proctor
- 19 Construcción de una comunidad inclusiva para estudiantes internacionales
Rachawan Wongtrirat, Ravi Ammigan, and Adriana Pérez-Encinas

Desarrollos nacionales

- 21 Movilidad internacional de estudiantes saudíes: una descripción general
Manail Anis Ahmed
- 23 Pasado, presente y futuro de la internacionalización de la educación superior en Rusia
Anna Chamchiyan
- 26 Las nuevas tendencias de los alumnos japoneses que estudian en el extranjero
Annette Bradford
- 28 Coordinación de Alemania en la internacionalización: ampliación de las perspectivas
Bernhard Streitwieser, Jennifer Olson, Simone Burkhart, and Niels Klabunde
- 30 Surgimiento de India como un centro regional educacional
Mona Khare
- 33 Tendencias en la internacionalización de la educación superior francesa: una mirada histórica
Guillaume Tronchet

Departamentos

- 36 Noticias del CHEI y CIHE
- 38 Nuevas publicaciones

El futuro de la internacionalización de la educación superior en Europa

HANS DE WIT Y FIONA HUNTER

Hans de Wit es director del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE, por sus siglas en inglés) de Boston College y previamente fue director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. Correo electrónico: dewitj@bc.edu. Fiona Hunter es directora adjunta del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. Correo electrónico: fionajanehunter@gmail.com.

La internacionalización de la educación superior (IoHE, por sus siglas en inglés) es un fenómeno relativamente nuevo, pero como concepto es amplio y variado. En los últimos 30 años, los programas europeos de investigación y educación –en particular el programa ERASMUS pero también programas de investigación como las becas Marie Curie– han sido el motor para un enfoque más amplio y estratégico en la internacionalización de la educación superior en Europa y han servido de ejemplos para instituciones, naciones y regiones en otras partes del mundo. La internacionalización de la educación superior ha sido influenciada por la globalización de nuestras economías y sociedades y el aumento en la importancia del conocimiento. Es impulsada por una combinación dinámica y en constante evolución de razones políticas, económicas, socioculturales y académicas. Estas razones toman diferentes formas y dimensiones en diferentes regiones y países, y en instituciones y sus programas. No existe un modelo que sirva para todas. Las diferencias regionales y nacionales son variadas y se encuentran en constante evolución, y sucede lo mismo entre instituciones.

En un estudio para el Parlamento Europeo –un proyecto del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) de la Università Cattolica del Sacro Cuore en conjunto con la Asociación Internacional de Universidades (IAU) y la Asociación Europa para la Educación Internacional (EAIE) – que incluyó 17 informes de países (diez de Europa y siete del resto del mundo), identificamos tendencias claves en las actuales estrategias

nacionales y para el futuro de la internacionalización en Europa.

Se pueden identificar diez desarrollos claves para Europa y el resto del mundo:

1. La creciente importancia de la internacionalización en todos los niveles (comprende un rango más amplio de actividades, más enfoques estratégicos y estrategias y aspiraciones nacionales emergentes);
2. Un aumento en las estrategias institucionales para la internacionalización –con los riesgos que conllevan, tales como la homogeneización y limitaciones, por ejemplo enfocarse sólo en resultados cuantitativos;
3. El desafío del financiamiento, en todas partes;
4. Una tendencia hacia mayor privatización en la IoHE a través de la generación de ingresos;
5. Los efectos de las presiones competitivas de la globalización, junto a una mayor convergencia de aspiraciones, si es que aún no son acciones;
6. Un cambio evidente desde (sólo) cooperación a (más) competición;
7. Regionalización emergente, donde Europa a menudo es vista como ejemplo para otras regiones del mundo;
8. Aumento en el número de actores y participantes involucrados en internacionalización en todas partes, dando como resultado un desafío de cantidad versus calidad;
9. Falta de datos suficientes para análisis comparativos y toma de decisiones;
10. Áreas de enfoque emergentes y considerables, en particular la internacionalización del currículum, educación transnacional y aprendizaje digital.

En Europa, es evidente que la internacionalización como proceso estratégico comenzó con ERASMUS. El programa creó las concepciones y motores para la internacionalización en la mayoría de los países y luego fue reforzado por el Proceso de Bolonia. La internacionalización ahora se está transformando en la línea central a nivel nacional e institucional en la mayoría de los países del mundo, y particularmente en Europa. El discurso habla de políticas más completas y estratégicas para la internacionalización, pero en la realidad aún queda un largo camino en la mayoría de los casos. Incluso en Europa, vista en todo el mundo como el ejemplo idóneo para la internacionalización, aún hay mucho por hacer y existe un grado desigual de logros entre los diferentes países, con desafíos importantes en Europa del Sur y, en particular, Europa Central y Oriental.

Dos encuestas sobre internacionalización en Europa y el mundo, una hecha por IAU y la otra por EAIE, muestran un panorama bastante alentador para Europa. Además, la encuesta de IAU mostró que otras partes del

mundo con frecuencia priorizaron las actividades de internacionalización institucionales de la región europea.

UN ESCENARIO PARA EL FUTURO

Un ejercicio de tipo Panel Delphi hecho entre expertos clave en educación superior internacional alrededor del mundo confirmó este panorama y dio como resultado un escenario para el futuro de la internacionalización de la educación superior en Europa. Este escenario ve la internacionalización como una respuesta en constante evolución a la globalización impulsada por un rango dinámico de fundamentos y un número creciente de actores. Si bien se espera que el intercambio y la oferta transfronteriza continúen creciendo, éste exige un enfoque más fuerte en el currículum y los resultados de aprendizaje para asegurar internacionalización para todos, y no sólo para los que realizan intercambio estudiantil. Éste identifica asociaciones y alianzas de distintas maneras a medida que se hacen más importantes para la educación e investigación y reconoce el rol fundamental de la Comisión Europea para el apoyo del desarrollo de la internacionalización de la educación superior.

Inevitablemente, hay barreras que superar, principalmente vinculadas a restricciones regulatorias y financiamiento, pero también a asuntos institucionales de competencias lingüísticas y la naturaleza del incentivo y compromiso académico. De igual forma, existen facilitadores como la tecnología, mayor colaboración (y más equitativa), mayor foco en resultados cualitativos, la promoción de iniciativas público-privadas y un mejor alineamiento entre educación e investigación así como también entre los diferentes niveles de educación.

La internacionalización como “el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global dentro del propósito, funciones y entrega de educación post-secundaria, para mejorar la calidad de la educación e investigación de todos los estudiantes y personal y para realizar una significativa contribución a la sociedad.”

El escenario prevé que, si se remueven las barreras y se activan los facilitadores, surgirá una educación superior europea cuyos estudiantes serán capaces de contribuir de manera significativa como ciudadanos y profesionales globales en una Europa que está mejor posicionada no sólo para competir pero también para cooperar.

REDEFINICIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Como resultado de este ejercicio tipo Panel Delphi, este estudio ha revisado la definición de Jane Knight que se acepta comúnmente para describir la internacionalización como “el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global dentro del propósito, funciones y entrega de educación post-secundaria, para mejorar la calidad de la educación e investigación de todos los estudiantes y personal y para realizar una significativa contribución a la sociedad.”

Esta definición refleja la mayor conciencia de que la internacionalización tiene que ser más inclusiva y menos elitista, no enfocarse predominantemente en el intercambio sino más en el currículum y los resultados de aprendizaje. El componente “extranjero” (intercambio) necesita transformarse en una parte integral del currículum internacionalizado para asegurar internacionalización para todos, y no sólo para la minoría de intercambio. Ésta resalta que la internacionalización no es una meta en sí misma, sino un medio para mejorar la calidad y que no debiese enfocarse solamente en fundamentos económicos.

La mayoría de las estrategias nacionales, incluyendo Europa, todavía se enfocan predominantemente en el intercambio, ganancias económicas a corto y largo plazo, reclutamiento y/o capacitación de estudiantes talentosos y académicos y reputación y proyección internacional. Esto implica que aún se necesitan esfuerzos mayores para incorporar estas iniciativas dentro de estrategias más completas, en las que la internacionalización del currículum y los resultados de aprendizaje como medio para mejorar la calidad de la educación e investigación reciben más atención. La inclusión de la “internacionalización en casa”, como tercer pilar en la estrategia de internacionalización de la Comisión Europea –Educación Superior Europea en el Mundo– así como también en varias estrategias nacionales, es un buen punto de partida, pero requerirá de acciones más concretas a nivel europeo, nacional y, en particular, institucional para que ésta se transforme en realidad.

La importancia del rol de la Unión Europea y el Proceso de Bolonia en el desarrollo de la IoHE en Europa, pero también alrededor del mundo, es indiscutible y tiene que desarrollarse aún más. Sin embargo, en este proceso

es esencial enfocarse en la cooperación y asociaciones que reconozcan y respeten los diferentes contextos, necesidades, metas, intereses asociados y las condiciones culturales y económicas predominantes. Europa sólo puede ser un ejemplo si está dispuesta a reconocer que también puede aprender de otros lugares; ofrece un modelo importante pero no es el único para la modernización de la educación superior.

En resumen, podemos decir que el futuro de la IoHE en Europa luce potencialmente brillante, pero su mayor desarrollo positivo e impacto sólo tomará lugar si los distintos actores y participantes mantienen un diálogo abierto sobre los fundamentos, beneficios, medios, oportunidades y obstáculos en este continuo proceso de cambio. No podemos ignorar el hecho de que la IoHE también enfrenta el desafío de los cada vez más profundos temas sociales, económicos y culturales, tales como la crisis financiera, tendencias demográficas desfavorables, inmigración y tensiones étnicas y religiosas. Aunque estos desafíos representan una amenaza, éstos también favorecen la concientización de la importancia de la IoHE en el desarrollo de una respuesta significativa. ■

¿Por qué se debe internacionalizar la educación?

ROBERT COELEN

Robert Coelen es profesor de Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad Stenden de Ciencias Aplicadas, Países Bajos. Correo electrónico: robert.coelen@stenden.com.

A pesar de una larga historia de actividades de internacionalización a nivel institucional y en ocasiones a nivel de programa, muchos académicos aún luchan con la exigencia de internacionalizar sus clases o programas. Dado los resultados de aprendizaje de la internacionalización –que debiese incluir efectividad intercultural, entre otros– y dada la enorme fuerza de la globalización que incluye una inmigración significativa (que, según datos de la ONU, involucra a 210 millones de personas el 2010), es difícil entender por qué alguien aún cuestionaría la necesidad de esta respuesta de parte de aquellos directamente responsables de entregar educación.

CAMBIO EN LAS FUERZAS GLOBALES

Desde el cambio de siglo, hemos estado presenciando cambios sin precedentes en los negocios internacionales. Hasta ese momento, había existido poca variación en el lugar geográfico de las 500 compañías de Fortune Global y alrededor del 95 por ciento de éstas se ubicaban en las conocidas regiones desarrolladas. Para el 2010, la proporción en las regiones desarrolladas había disminuido a un 83 por ciento y el 2014 a un 69 por ciento. Se espera que esta tendencia a la baja continúe hasta un 54 por ciento el 2015. Este dato es un claro indicador del cambio hacia un aumento de países “no tradicionales” con actividades financieras importantes.

McKinsey y Compañía han mostrado en varios informes cómo la distribución mundial de la clase media probablemente cambie. En el 2030, se espera que cerca de un 66 por ciento de la clase media mundial viva en la región del Asia-Pacífico. Países como India y China, y otros en Asia, llevarán la delantera, mientras que las regiones “tradicionales” –como Europa y América del Norte– sufrirán caídas proporcionales importantes. Para el 2030, la industria manufacturera de aviones predice un aumento significativo del transporte aéreo de pasajeros regulares en y hacia estos países no tradicionales –los destinos dentro de China experimentarán el mayor aumento. Estos aumentos se pueden ver como el resultado de actividades financieras mejoradas y más vuelos de placer de la creciente clase media.

Otra gran fuerza global es la urbanización y desarrollo de una red mucho mejor de centros urbanos globales importantes. El transporte aéreo durante el siglo pasado principalmente tomó lugar entre las grandes y bien establecidas capitales del mundo, pero ahora esto está sufriendo un cambio radical en dos formas. En primer lugar, más y más aeropuertos están ahora localizados en ciudades que no son capitales. Éstos se establecieron desde cero o bien modernizando aeropuertos ex militares o en desuso. En segundo lugar, y posiblemente más importante, su estatus ha sido ascendido al grado de puerto internacional, con frecuencia como resultado de aerolíneas económicas que buscan mejores conexiones de valor. Estas nuevas conexiones no sólo conducen a más viajes de placer, sino que también aumentan el intercambio comercial y estudiantil. Los centros urbanos recientemente conectados, por virtud de la naturaleza de la fuerza laboral urbana, también crean concentraciones de sociedades del conocimiento en esta nueva red global. Las predicciones indican que 440 ciudades emergentes de esta red global contribuirán el 47 por ciento del crecimiento económico global total para el 2025 y tendrán mil millones de nuevos consumidores. Esta red será gran parte del campo de juego de los profesionales del futuro y

requiere que estos profesionales sean internacionalmente conscientes e interculturalmente efectivos.

Además de poder financiar viajes de placer, la clase media también se identifica con la búsqueda de una buena educación para sus hijos, además de vivienda, asistencia sanitaria y jubilación. Por lo tanto, uno esperaría ver un aumento en la demanda de educación superior.

Es probable que, en ese futuro, nuestros egresados trabajarán con gente de, o en, otra cultura.

De hecho, los datos de la OCDE muestran que, en base a las tendencias actuales, la mitad de los egresados que se proyectan para el 2030 (con edades entre los 25 y 34 años) vendrán de China e India exclusivamente, mientras que Europa y Estados Unidos en conjunto representarán menos del 25 por ciento. Es probable que, en ese futuro, nuestros egresados trabajarán con gente de, o en, otra cultura. En efecto, incluso hoy muchas compañías en Europa tienen que recurrir a la contratación de egresados de otros países debido a la falta de egresados internos apropiados, de ese modo ya creando lugares de trabajo interculturales importantes.

EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA

Una cuarta gran fuerza global es el avance de la tecnología. En una encuesta reciente de expertos en educación realizado por la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación (WISE, por sus siglas en inglés), el 50 por ciento de aquellos encuestados predijeron que para el 2030 la fuente más importante de conocimiento estará disponible como contenido en línea. Este dato no es sorprendente dado el enorme aumento de información en Internet y la creciente facilidad con que ésta se puede publicar. Los materiales educativos que están disponibles en formato electrónico se distribuyen y se pueden adaptar fácilmente, transformándolos en una propuesta atractiva para el desarrollo continuo y también para la creación de programas mixtos con entrega de cursos en línea junto con periodos limitados de asistencia al campus.

Otro efecto de la tecnología que es relevante para esta discusión es el fenómeno descrito por Carl Benedikt Frey y Michael A. Osborne sobre la polarización del trabajo. Ellos notaron que, con los actuales avances de la computación, se podría esperar que ocurran cambios importantes en la naturaleza de los trabajos en veinte años aproximadamente,

donde algunos trabajos serán realizados completamente por computadores. Sin embargo, muchos trabajos no cabrán dentro de esta categoría: los trabajos que tendrán menos posibilidades de ser reemplazados por la computación serán aquellos donde la heurística, la interacción social humana, el trabajo en espacios reducidos y la innovación juegan un rol importante.

Todos los cambios globales combinados crean un futuro en el que el contacto intercultural será la norma, más que la excepción. Así, lo que sigue es que el conocimiento competencias y posturas que se requieren para ser interculturalmente efectivo debiesen transformarse en una parte más importante del desarrollo del estudiante de la que ha sido hasta ahora.

LA RESPUESTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La congruencia del número de predicciones sobre el desarrollo global –que incluye la expansión de una red de centros urbanos interconectados globalmente, un cambio en la actividad económica hacia las economías emergentes, una redistribución de la clase media a nivel mundial, polarización del trabajo y tecnología– alimenta un movimiento hacia un contexto muy diferente y que cambia rápidamente y en el que nuestros egresados eventualmente trabajarán y vivirán. Las instituciones de educación superior deben asegurar que los futuros egresados estén bien equipados para lidiar con los desafíos que este mundo les presentará. Los atributos que estos egresados deberán tener incluyen aquellos que son un resultado necesario de la internacionalización de la educación superior, es decir, conciencia internacional y competencia intercultural. Un bono adicional sería el mayor desarrollo de las denominadas competencias del siglo 21 que resultan del intercambio internacional. Estos atributos prepararán a nuestros egresados más adecuadamente para el futuro. A pesar de los numerosos cambios mencionados en este artículo, las actividades actuales de la humanidad están creando otros desafíos, como el calentamiento global, la disponibilidad y distribución desigual del agua dulce y alimentos, descenso de la biodiversidad e inmigración humana considerable producto de los conflictos. Si los cambios económicos mundiales no están impulsando la necesidad de nuestros egresados de ser internacionalmente conscientes e interculturalmente efectivos, entonces estos otros desafíos ciertamente impulsarán esta agenda. Depende de nosotros hacer lo que podamos para pavimentar el camino y asegurar que nuestros egresados estén preparados para el desafío. Con esta agenda tan masiva, uno tendría que preguntarse si no debiésemos comenzar con internacionalización a nivel de educación básica, más que introducirla sólo a nivel de educación superior. ■

Integración de políticas institucionales y liderazgo para la internacionalización del siglo XXI

JOHN K. HUDZIK

John K. Hudzik es investigador principal para la Internacionalización en la Universidad de Michigan State en NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales y presidente del Comité Científico del Centro para la Internacionalización de la Educación en la Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, Italia. Correo electrónico: hudzik@msu.edu.

La educación superior tiene como desafío responder a una serie amplia de motivaciones y propósitos para la internacionalización. Existe presión para incorporar a los estudiantes, personal y cuerpo docente en la perspectiva internacional que involucra a todas las misiones institucionales centrales y que hace ubicuos a quienes se espera que contribuyan y que estén comprometidos. En consecuencia, se hacen necesarios más esfuerzos para generar políticas institucionales sistemáticas y liderazgo con el fin de mantener una internacionalización más generalizada.

Las motivaciones que subyacen la internacionalización actualmente comprenden propósitos diversos y resultados esperados, incluyendo acceso a las fuentes globales de conocimiento de vanguardia y colaboración, construcción de conocimiento intercultural y competencias, desarrollo de una ciudadanía informada y mano de obra para un entorno global, mejora en la posición global de la institución de educación superior y fomento de la paz y entendimiento mutuo, por mencionar algunos.

Las expectativas de resultados para la internacionalización se han expandido más allá de la enseñanza y el aprendizaje para también fortalecer las becas transfronterizas, la investigación y las misiones de servicios de solución de problemas. Son diversos los actores contemporáneos relacionados con la internacionalización, cada uno con sus preferencias particulares acerca del resultado (por ejemplo, becas, oportunidades profesionales y reputación para el cuerpo docente; aprendizaje, trabajos y acceso a oportunidades a nivel mundial para estudiantes y familias; acceso a financiamiento y mejor reputación institucional y desarrollo de capacidad para líderes institucionales; crecimiento de la mano de obra y conexiones

con el mercado mundial para los gobiernos).

Los gobiernos pueden contribuir a que la educación superior se internacionalice por medio de políticas y financiamiento, pero la variable decisiva tiene que ver con lo que pasa dentro de la misma institución de educación superior. Como se detalla en mi publicación de 2015, *Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success*, hay un argumento sólido para el éxito en la internacionalización institucional que depende de la interacción de (a) un claro liderazgo para el cambio, (b) una fuerte cultura institucional para la internacionalización, (c) una inclusión estratégica y (d) prácticas administrativas y políticas claves. Estas cuatro estrategias necesitan ser integradas y reforzadas recíprocamente. Ninguna resulta suficiente por sí sola; todas son necesarias.

Las expectativas de resultados para la internacionalización se han expandido más allá de la enseñanza y el aprendizaje para también fortalecer las becas transfronterizas, la investigación y las misiones de servicios de solución de problemas.

LA EXTENSIÓN DEL EQUIPO DE LIDERAZGO

El liderazgo es necesario desde lo alto (presidentes, vicescancilleres, rectores, decanos); desde el centro (directores y jefes); y desde la base (profesorado influyente, personal y estudiantes). Un liderazgo eficaz para la internacionalización no es únicamente de arriba hacia abajo, ni tampoco de abajo hacia arriba, más bien es en ambos sentidos. Los dirigentes máximos establecen el carácter institucional, reafirman los valores institucionales y coordinan las prioridades generales, pero el trabajo y la creatividad de la internacionalización depende del profesorado, los funcionarios claves y de las unidades académicas y de apoyo.

Si bien la oficina internacional puede desempeñar un rol facilitador y coordinador importante, la internacionalización no será sólida sin un equipo de liderazgo diverso y oficinas de toda la institución involucradas completamente. La oficina internacional, independientemente de su forma particular, debe asociarse con el liderazgo de manera eficaz en todos los niveles de la institución.

EL DESARROLLO DE UNA CULTURA INSTITUCIONAL DE APOYO

La cultura institucional define los valores y prioridades esenciales en práctica. La internacionalización integral y estratégica se frena si no existe una cultura generalizada que la sostenga. El desarrollo de dicha cultura depende en parte del diálogo de toda la institución para educar y llamar la atención con el fin de integrar las dimensiones internacionales en todas las misiones fundamentales – creando mayor comprensión sobre lo que esto significa, su importancia y cómo fortalecer una institución y su núcleo intelectual en el siglo XXI. Un vasto diálogo genera apreciación por todo para ejercer roles en el proceso de internacionalización.

LA PARTICIPACIÓN EN LA INCLUSIÓN ESTRATÉGICA

La inclusión estratégica incorpora la internacionalización en procesos institucionales clave y decisiones relacionadas con misiones y valores, políticas y planificación de presupuesto, marca institucional y administración de recursos humanos, y contribuye a momentos cruciales de cambio institucional durante las transiciones de liderazgo, revisiones de calidad, ajustes curriculares y planificación estratégica. No es que la internacionalización predomine en la toma de decisiones de estos ámbitos, si no que se va incorporando completa y conscientemente en estos.

LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS CLAVES

Los casos institucionales reales y la literatura revelan varias acciones que refuerzan aún más la posición y el rol de la internacionalización en la educación superior. Las políticas y prácticas de gran importancia incluyen:

DEFINICIÓN DE METAS, ÉXITO Y RESULTADOS ESPERADOS.

Un claro sentido de metas y resultados valiosos esperados entrega la base para dirigir a las personas a través de la acción y definición del éxito. Las diferentes entidades interesadas tienen prioridades particulares para definir el éxito; y las instituciones también discrepan en cómo lo definen. La clave está en identificar los motivadores del éxito para la institución particular; mejor aún son las evaluaciones para demostrar los resultados actuales en este sentido.

RETRIBUCIÓN DEL ÉXITO. Aquello que se cuenta y retribuye es lo que vale y motiva a la acción. Los estudiantes buscan lo que cuenta en sus programas de estudio y requisitos de matrícula y en lo que favorecerá a su aprendizaje y carreras. El profesorado quiere avanzar en sus carreras, fortalecer su reputación intelectual y mejorar el acceso al financiamiento y a las oportunidades

académicas. Las instituciones quieren construir su categoría, prestigio, reputación y obtener respaldo. ¿Serán retribuidos los esfuerzos de las personas y de las unidades por internacionalizar de manera congruente sus objetivos? Si el esfuerzo internacional ni siquiera es considerado en los programas de estudio o en las medidas relativas al personal, en el mejor de los casos solo tolerado, las motivaciones son débiles; si son impulsadas, avaladas y previstas, las motivaciones se fortalecen. ¿Retribuye la institución el compromiso y la actividad internacional de los estudiantes y personal?

INTEGRACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN MISIONES VIGENTES Y FINANCIAMIENTO DE DOBLE OBJETIVO.

Si se añade la internacionalización como otra misión más de las tres tradicionales (enseñanza, beca y servicio), será marginada. Si la internacionalización se vuelve integral para fortalecer las misiones existentes, se hace mucho más sustentable. No hay fondos nuevos disponibles en casi ninguna institución que sean suficientes para poder financiar la internacionalización completamente por sí misma. Hay muchos ejemplos de instituciones que han financiado de manera exitosa la internacionalización mediante programas existentes de doble objetivo y gastos para incluir una dimensión internacional: por ejemplo, expandiendo la experiencia nacional actual del profesorado y las prioridades de investigación para incluir trabajo transfronterizo y asociaciones; tomando los cursos y programas de estudio vigentes; e integrando contenido y dimensiones internacionales.

DESAFÍO AL STATU QUO Y FOMENTO DE UNA BUROCRACIA

ADAPTABLE. Es casi cierto que la internacionalización estratégica e integral requiere un cambio organizacional. Pese a ello, en la mayoría de las organizaciones el statu quo y la comodidad de lo familiar es un potente narcótico inhibidor de cambios. Sin embargo, las fuerzas de internacionalización cambian en programas de estudio, focos de investigación e inclinaciones hacia el establecimiento de convenios en el extranjero. Los convenios con instituciones en otros países y culturas requerirán adaptabilidad y disposición para reconocer que “nuestra forma” no es la única de hacer las cosas; un facilitador clave de cambio es desarrollar una apertura institucional para examinar políticas, procedimientos y normas que fueron diseñadas para una época diferente y por actores principalmente locales.

RECLUTAMIENTO Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN. La internacionalización es impulsada y entregada por el profesorado, personal y

estudiantes quienes como mínimo están interesados y ven la importancia de la participación internacional. Por lo tanto, una condición habilitadora importante es si la institución tiene y busca atraer dichas personas. ¿Existe un compromiso institucional con la participación internacional en su marca, en sus mensajes a los futuros estudiantes y al anunciar vacantes para docentes? Por otra parte ¿qué compromiso la institución está dispuesta a realizar para seguir formando y desarrollando al profesorado y personal vigente para la actividad internacional?

EN RESUMEN

Las instituciones varían considerablemente en las formas exactas que plantean una internacionalización más integral y estratégica. No existe el mejor modelo propiamente tal; más bien, hay varios modelos válidos. El “mejor” modelo para una institución es el que se adapta a una cultura particular, competencias, valores fundamentales y misiones. La práctica debe ser formada desde adentro, pero prestando atención al liderazgo y a factores normativos antes mencionados en términos institucionalmente relevantes que ayuden a alcanzar el éxito. ■

“Internacionalistas” y “locales” en la investigación: patrones de productividad similares en toda Europa

MAREK KWIEK

Marek Kwiek es director del Centro de Estudios de Políticas Públicas y presidente UNESCO en Investigación Institucional y Política en Educación Superior en la Universidad de Poznan, Polonia. Correo electrónico: kwiekm@amu.edu.pl.

Las relaciones entre la cooperación internacional y la productividad en investigación se han discutido ampliamente en la bibliografía de investigación y existe un supuesto general de que las actividades de colaboración internacionales en investigación producen un aumento en la productividad de ésta.

Algunos de los problemas más evidentes y usuales de Un estudio reciente investigó qué tan estrechamente se

relaciona la colaboración internacional en investigación con la productividad en investigación mayor al promedio y si la relaciones encontradas se mantienen a través de todas las disciplinas académicas. El análisis se condujo con referencia a dos grupos separados de académicos, denominados internacionalistas y locales. Definimos “internacionalistas” como académicos que indican su participación en asuntos de colaboración en investigación internacional y “locales” como académicos que indican falta de participación en esta iniciativa. Usamos los datos creados por los proyectos globales CAP y EUROAC europeo sobre la profesión académica – “la Cambiante Profesión Académica” y “la Profesión Académica en Europa: Respuestas a los Cambios Sociales,” respectivamente. Los datos principales vienen de 11 países europeos con 17.211 casos utilizables.

PRODUCTIVIDAD EN LA INTERNACIONALIZACIÓN Y LOS CAMPOS ACADÉMICOS

Nuestra investigación muestra que a través de todos los grupos mayores de campos académicos, la diferencia en la tasa de productividad entre los “internacionalistas” y “locales” europeos es estadísticamente significativa. Aquellos académicos europeos que colaboraban con colegas internacionales en investigación habían publicado, en promedio, substancialmente más artículos en libros académicos o revistas especializadas que sus colegas en el mismo campo académico pero que no estaban recientemente colaborando de forma internacional.

El porcentaje de académicos que colabora internacionalmente en investigación a través de Europa es alto y, en promedio, dos tercios de los académicos informan que realizan esta actividad. Sin embargo, hay diferencias enormes a través de las disciplinas y naciones. La participación de “internacionalistas” varía significativamente a través de los cinco grupos mayores de campos académicos que estudiamos: ciencias y ciencias médicas, ciencias físicas y matemáticas, ingeniería, humanidades y ciencias sociales y las profesiones (formación docente y ciencia de la educación y administración, economía y leyes). Los académicos del grupo de las ciencias físicas y matemáticas son por lejos los más internacionalizados (tres cuartos de éstos están colaborando a nivel internacional) y los académicos del grupo de las profesiones son los menos internacionalizados (sólo alrededor de la mitad de éstos está colaborando a nivel internacional).

Los “internacionalistas” de once países europeos y de todos los campos académicos habían publicado, en promedio, alrededor del doble de artículos que

los “locales”. En algunos campos académicos, los “internacionalistas” produjeron, en promedio, alrededor de 140 por ciento más de artículos (el grupo de ingeniería) o alrededor de 120 por ciento más (el grupo de las ciencias físicas y matemáticas), mientras que en otros (las humanidades, ciencias sociales y profesiones) éstos produjeron alrededor de 70 por ciento más de artículos en un periodo de referencia de tres años (2005-2007 para CAP y 2008-2010 para los países EUROAC). Los “internacionalistas” de las ciencias biológicas y ciencias médicas –los campos académicos con la mayor tasa de productividad– produjeron, en promedio, 8,80 artículos que representan alrededor de un 80 por ciento más que los “locales”, quienes produjeron 4,91 artículos en promedio.

Los “internacionalistas” de once países europeos y de todos los campos académicos habían publicado, en promedio, alrededor del doble de artículos que los “locales”.

El campo académico con la mayor tasa de diferencial de productividad entre “internacionalistas” y “locales” en Europa es la ingeniería, con tasas de productividad promedio de 6,67 artículos para el primer grupo y 2,91 artículos para el último.

En los 11 países europeos estudiados, la colaboración internacional en investigación se correlaciona con un número substancialmente mayor de publicaciones. Sólo en los Países Bajos, el sistema más internacionalizado de Europa, los resultados no son estadísticamente importantes. Si asumimos que el promedio de publicaciones de los “locales” es 100 por ciento, entonces el promedio para los “internacionalistas” varía desde alrededor de 240 a más de 400 por ciento. La colaboración internacional se compensa al máximo en términos de producción de conocimiento en ingeniería (en promedio, los académicos que colaboran a nivel internacional producen cuatro veces más publicaciones) y al mínimo en las humanidades, ciencias sociales y profesiones (se producen alrededor de dos veces y media más publicaciones).

Existen diferencias entre naciones: los sistemas relativamente pequeños de Irlanda y Países Bajos son los líderes en internacionalización (donde en promedio más de cuatro de cada cinco académicos colabora

a nivel internacional), seguidos por Austria, Suiza y Finlandia (donde tres de cada cuatro académicos colabora a nivel internacional). Los sistemas relativamente grandes de Alemania y Polonia son los sistemas menos internacionalizados, donde un poco menos de la mitad de todos los académicos colabora a nivel internacional (alrededor de 48 por ciento). Los países restantes se pueden considerar como moderados con respecto a la internacionalización.

ADVERTENCIAS

Existen dos salvedades: una referente a la dirección de la causalidad en la relación entre productividad y cooperación internacional en la investigación y otra referente a la cantidad de publicaciones. La identificación de altos correlatos de productividad en investigación (por ejemplo, colaboración internacional) no necesariamente implica la identificación de relaciones causales. Puede ser que la cooperación internacional en investigación la asuman académicos más productivos, ya que éstos son buscados por los académicos más productivos a través de todos los sistemas. Además, los académicos más productivos tienden a tener más acceso a financiamiento para cooperación internacional. También hay que hacer una importante diferencia entre el número de publicaciones y su significancia científica. La cantidad no necesariamente define el valor científico, pero se asume en los estudios de estratificación social en ciencias que un mayor número de publicaciones tiende a conducir a más investigación consecuente que un número bajo.

CONCLUSIONES

La productividad en investigación de los académicos europeos se relaciona altamente con la colaboración en investigación internacional: la tasa promedio de productividad en investigación de los académicos europeos involucrados en colaboración internacional (“internacionalistas”) es consistentemente más alto que la tasa de académicos europeos que no están involucrados en colaboración internacional (“locales”) en todos los grupos de campos académicos y en los 11 países estudiados.

La distinción entre “internacionalista” y “locales” se impregna en la investigación europea. Algunos sistemas, instituciones y académicos son consistentemente más internacionalizados en investigación que otros. Para los “internacionalistas”, la comunidad académica internacional es un grupo de referencia, mientras que los “locales” publican predominantemente para la comunidad académica nacional.

Sin embargo, la internacionalización juega un

rol estratificador cada vez mayor en la academia –más colaboración internacional tiende a relacionarse con tasas de publicación mayores, y aquellos que no colaboran a nivel internacional podrían estar perdiendo más que nunca antes en términos de recursos y prestigio.

La competencia se está transformando en una característica permanente de la investigación europea, y el prestigio local combinado con publicaciones locales quizás ya no sea suficiente en la carrera por recursos (tanto nacionales como internacionales) y reconocimiento académico más amplio. Existen grandes diferencias entre disciplinas y naciones, pero, en general, el rol de la internacionalización en investigación en las universidades europeas está creciendo considerablemente. ■

Aseguramiento de la igualdad en los convenios de educación superior donde participen universidades desiguales en contextos divergentes

CORNELIUS HAGENMEIER

Cornelius Hagenmeier es director de Relaciones Internacionales en la Universidad de Venda, Sudáfrica. Correo electrónico: chegenmeier@gmail.com, Cornelius.hagenmeier@univen.ac.za.

Un enfoque colaborativo en la internacionalización a través de convenios internacionales se practica ampliamente y se considera esencial para la educación superior. Sin embargo, los fundamentos teóricos de los convenios universitarios aún se deben analizar y entender totalmente. La declaración Nelson Mandela Bay sobre el futuro de la internacionalización (2014) declara que la futura agenda para la internacionalización debiese concentrarse en “lograr un compromiso a nivel global con convenios en educación superior igualitarios y éticos.”

IGUALDAD EN LOS CONVENIOS

Si bien la igualdad se cita comúnmente como un principio fundamental que subyace los convenios en educación superior, la doctrina aún no se define claramente y el discurso académico sobre el desarrollo de conceptos

adecuados y estrategias para lograrlo está en pañales. Las desigualdades son inherentes en muchos convenios en educación superior, y especialmente en aquellos entre universidades de poder desigual. Las desigualdades son especialmente aparentes cuando el financiamiento es facilitado por un donante externo, que a menudo puede encontrarse en el contexto de la universidad con más “poder” y que otorga financiamiento exclusivamente a su socio porque comparten el mismo contexto.

IGUALDAD FORMAL

Generalmente, se recurre a una concepción formal de la igualdad en los convenios de educación superior, basados en ese aspecto de la lógica aristotélica sobre igualdad que propugna que “los elementos que son parecidos debiesen ser tratados del mismo modo.” Esto funciona bien y logra resultados igualitarios en instancias donde la igualdad se logrará entre entidades que son similares en sus características fundamentales, pero tiene limitaciones cuando se produce igualdad entre entidades con características diferentes.

En los convenios de educación superior donde un socio realiza una contribución financiera mayor que el otro, de conformidad a su poder económico superior, la influencia del socio más fuerte en los procesos de toma de decisiones es probable que tenga más peso. Esta dinámica en ocasiones es usada por las universidades para asegurar una ventaja competitiva, especialmente cuando los socios son universidades que varían mucho en tamaño, forma, resultados de investigación, reputación y poder económico. La ausencia de igualdad formal representa una amenaza para el éxito y sustentabilidad de los convenios y puede resultar en el dominio de uno socio sobre el otro en la relación. La influencia prevalente del socio dominante y económicamente más fuerte sobre los procesos de toma de decisiones en un convenio con frecuencia se justifica haciendo alusión a las mayores contribuciones económicas.

Si bien la igualdad se cita comúnmente como un principio fundamental que subyace los convenios en educación superior, la doctrina aún no se define claramente y el discurso académico sobre el desarrollo de conceptos adecuados y estrategias para lograrlo está en pañales.

IGUALDAD SUBSTANTIVA

Existe un consenso de que los convenios de educación superior debiesen ser iguales o al menos equitativos, pero aún no se puede determinar cómo esto se puede lograr en un panorama global que se caracteriza por los recursos desiguales y fuerzas divergentes de las universidades y sistemas de educación superior. Como se demostró más arriba, la igualdad formal es problemática como base conceptual para la igualdad en los convenios de educación superior. Es necesario cuestionar si la igualdad no debiese definirse de forma distinta, por ejemplo usar una interpretación que enfatice el segundo elemento de la concepción aristotélica sobre igualdad –a saber que “los elementos que no son parecidos debiesen ser tratados de modo distinto según la proporción de su diferencia.” Una concepción substantiva de igualdad basada en este principio se ha usado ampliamente en los discursos sobre derechos humanos, trabajo y género. Ésta contempla el trato desigual de casos fundamentalmente diferentes y quizás se use en el contexto de la educación superior para evitar tendencias injustas aludidas anteriormente.

Un entendimiento sustantivo sobre la igualdad en los convenios podría proveer un marco teórico adecuado para alcanzar el intercambio equitativo de los beneficios de los esfuerzos en conjunto y consecuentemente llevar a una igualdad real en los convenios. Tal entendimiento reflejaría las diferencias entre las entidades involucradas en la relación y proveería un marco que reconoce que la diversidad puede servir como base para estructuras de gobernanza igualitarias para los convenios. Éste considera que la naturaleza y cantidad de contribuciones a los convenios debiesen depender del poder respectivo del socio individual, pero la relación debiese permanecer recíproca.

Para crear certeza y promover equidad, sería deseable adaptar una concepción de igualdad que defina claramente la extensión de las contribuciones requeridas por los socios. Un ejemplo práctico para la aplicación del principio de igualdad substantiva es la política de internacionalización de la Universidad de Venda en Sudáfrica (2013), que adopta un entendimiento substantivo de igualdad y lo define para indicar que “cada socio de la relación debiese realizar contribuciones que sean igualmente significativas, tomando en consideración el contexto del socio.”

CONCLUSIÓN

Para contrarrestar las desigualdades e incluso el trasfondo explotador, que caracteriza a muchos de los convenios en educación superior contemporáneos, es necesario desarrollar una concepción teóricamente sólida sobre igualdad en las

alianzas entre universidades de fuerza divergente, una que va más allá de la igualdad formal y más bien observa la igualdad substantiva. Se necesitará más investigación para lograr un entendimiento profundo del actual paradigma, lo que podría servir para conceptualizar apropiadamente un modelo que pueda promover igualdad genuina en los convenios en educación superior. Parece, prima facie, que la adopción de un entendimiento substantivo de igualdad podría facilitar el desarrollo de un paradigma igualitario, lo que aseguraría que la igualdad genuina se pueda lograr en convenios de educación superior mutuamente beneficiosos y recíprocos. ■

La internacionalización, el currículum y las disciplinas

HANS DE WIT Y BETTY LEASK

Hans de Wit es director del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College. Correo electrónico: dewitj@bc.edu. Betty Leask es pro vicerrectora de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad La Trobe, Melbourne, Australia. Correo electrónico: b.leask@latrobe.edu.au. Esta contribución está basada en nuestro prólogo para Wendy Green y Craig Whitsed, 2015, Perspectivas Críticas sobre la Internacionalización del Currículum en las disciplinas. Editorial Sense, Dordrecht.

En la última década, las instituciones de educación superior, gobiernos nacionales y organizaciones (inter) nacionales se han vuelto más proactivas, integrales, diversas e innovadoras para abordar la internacionalización. La reflexión crítica sobre sus resultados –en particular su impacto en el aprendizaje del estudiante– ha derivado en una búsqueda de enfoques de internacionalización que tengan un significado más profundo y de mayor impacto.

La búsqueda de nuevos enfoques es evidente en el mayor uso de términos como “internacionalización profunda”, “internacionalización transformativa” e “internacionalización integral”. Si bien estos términos están aumentando y se están usando con frecuencia, el desafío es alinear la retórica con la práctica. Estos términos son consistentes con el uso de la internacionalización como propulsor de calidad e innovación y reflejan el creciente interés por asegurar que la mayoría de los estudiantes y personal estén comprometidos y sean transformados por

la agenda sobre internacionalización. También tienen el potencial de estimular el desarrollo de enfoques que aborden las desigualdades existentes en las oportunidades educacionales y resultados en el mundo actual. Enfoques al azar en internacionalización que se enfocan en una minoría de estudiantes o en generar ganancias en lugar de educar no son consistentes con tales términos y son insuficientes en universidades que operan en un mundo globalizado. En este mundo súper complejo, se requiere que tanto individuos como instituciones tengan dimensiones múltiples del ser. En este mundo, se necesita urgentemente contar con enfoques relacionados y coherentes en educación internacional, que aborden elementos de praxis, epistemológicos y ontológicos del desarrollo de todos los estudiantes. Centrar la atención en estas metas tiene la capacidad de transformar el enfoque en internacionalización y la identidad de la institución.

El currículum es el vehículo por el cual el desarrollo de elementos de praxis, epistemológicos y ontológicos puede incorporarse en la vida y aprendizaje de los estudiantes de hoy, asegurando que éstos se gradúen listos y dispuestos a hacer una diferencia positiva en el mundo de mañana. Recientemente, se han formulado preguntas con respecto a la relación entre la internacionalización de la educación superior, el currículum y las disciplinas. Algunas de estas preguntas se discuten brevemente más abajo.

¿ES LA CIUDADANÍA GLOBAL UN RESULTADO POSIBLE Y DESEABLE?

El desarrollo de ciudadanos globales responsables quizás sea una forma en la que las universidades puedan tener un impacto en la sociedad global y las comunidades locales. Pero ¿cómo definimos “ciudadanía global” como resultado de la internacionalización? ¿Qué conocimiento, competencias y valores exhibirá el ciudadano global? ¿Cómo desarrollaríamos y mediríamos esto en el contexto del currículum de un programa de estudio? ¿Es la ciudadanía global en realidad posible en un mundo en el que la nación-estado domina políticamente y la brecha entre ricos y pobres del mundo se está expandiendo?

Algunos sostienen que la búsqueda de la ciudadanía global como resultado de la educación internacional ni siquiera es deseable, que ésta inevitablemente excluirá a algunos. Esto podría llevar a la creación de una élite transnacional más fuerte y aumentar los privilegios y el poder de algunos grupos en comparación con otros.

Estos son asuntos importantes que a menudo se pasan por alto en la búsqueda de la ciudadanía global como resultado de la internacionalización del currículum.

¿CUÁL ES EL ROL DEL INTERCAMBIO?

El intercambio es aún el principal foco de muchos enfoques institucionales de internacionalización. Esto es en parte porque el intercambio es fácil de traducir en números, porcentajes y objetivos. Los objetivos medibles se necesitan para los rankings de universidades a nivel nacional, regional y mundial. No obstante, incluso si se logra cumplir con las ambiciosas metas establecidas por los ministerios de educación de los países firmantes del tratado de Bolonia, alrededor del 80 por ciento de los estudiantes no será capaz o no estará dispuesto a estudiar en el extranjero. Esto destaca la importancia del componente “en casa” (at home) de la internacionalización, que no sólo mira los resultados, impacto y calidad de la internacionalización, sino que se enfoca en resultados de aprendizaje internacionalizados para todos los estudiantes en lugar de enfocarse en el intercambio de la minoría. Esto plantea la pregunta: “¿Cómo podemos cambiar, en muchas instituciones, desde un enfoque casi exclusivo en el intercambio de la élite hacia un enfoque en el currículum y resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, sean de intercambio o no?”

¿CÓMO INFLUYE EL CONTEXTO EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM?

La misión institucional, la ética, las políticas y prioridades influyen en los enfoques que se eligen para la internacionalización. El contexto local –las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas– provee oportunidades y desafíos para la internacionalización del currículum. Los requerimientos de acreditación nacional para el registro de profesiones con frecuencia se enfocan en la legislación y política locales. Los diferentes contextos nacionales y regionales proveen opciones diferentes para la internacionalización del currículum. El contexto global también es importante. La globalización ha contribuido al aumento en la brecha entre ricos y pobres del mundo, y en la explotación del “Sur” por parte del “Norte”. El dominio no es sólo económico, también es intelectual: la supremacía de los modelos educacionales occidentales, qué preguntas de investigación se harán, quién las investigará y cómo y si es que se aplicarán los resultados. Las comunidades disciplinarias son un motor poderoso para enfoques de selección de contenido, enseñanza, aprendizaje y diseño de currículum en contextos nacionales e internacionales.

Se necesita urgentemente contar con enfoques relacionados y coherentes en

educación internacional, que aborden elementos de praxis, epistemológicos y ontológicos del desarrollo de todos los estudiantes.

Las decisiones críticas sobre el conocimiento de quién será incluido en el currículum y cómo enseñar y evaluar el aprendizaje son determinadas por la comunidad disciplinaria. Los factores disciplinarios, institucionales, locales, nacionales, regionales e internacionales interactúan de diferentes maneras para facilitar e inhibir, mover y darle forma a los enfoques de internacionalización, incluyendo la forma en que los resultados de aprendizaje se definen, enseñan y evalúan. Por consiguiente, vemos enfoques de internacionalización del currículum que son tanto similares como diferentes dentro y en todas las disciplinas.

¿CÓMO DEFINIMOS LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM?

¿Podemos llegar a un consenso internacional, si no global, sobre al menos las características generales del concepto y proceso de internacionalización del currículum? La definición necesita ser lo suficientemente amplia para permitir interpretaciones específicas por disciplina y sensibles al contexto. Interpretaciones que sean lo suficientemente detalladas para asegurar que los componentes claves del currículum sean abordados y todos los estudiantes sean influenciados e incluidos. La definición de Betty Leask (2015) aborda estos puntos: “La internacionalización del currículum es el proceso de incorporar dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículum así como también en los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, metodologías de enseñanza y servicios de apoyo en un programa de estudio.”

UN CAMBIO DE FOCO

Estas preguntas sin responder destacan un cambio de foco en los enfoques de internacionalización –lejos de las actividades ad hoc, marginales y fragmentadas y hacia procesos más amplios, más diversos, más integrados y más transformativos. Aunque aún existe un fuerte enfoque en el aspecto extranjero de la internacionalización, hay un llamado de atención más fuerte que nunca para internacionalizar el currículum en casa. Hay un creciente reconocimiento de la necesidad que tienen las instituciones de prestar más atención para involucrar más, e incluso a todos, estudiantes en la internacionalización. Sin embargo,

el enfoque es cambiar lentamente, y se imagina más de lo que se logra.

La internacionalización no es un objetivo por sí misma, sino que es un medio para mejorar la calidad de la educación, investigación y funcionamiento de los servicios de educación superior. El contexto influye en el por qué, el qué y en el cómo de la internacionalización; por lo tanto, la forma en que la internacionalización del currículum se interpreta y promulga es tanto similar como diferente a través de las disciplinas y campos de estudio. No existe un modelo de internacionalización que se ajuste a todas las disciplinas, instituciones y sistemas de educación superior. ■

El llamado que hace Europa para crear una nueva definición de internacionalización

JOS BEELEN Y ELSPETH JONES

Jos Beelen es presidente de la Comunidad de Expertos en Internacionalización en Casa de la Asociación Europea de Educación Internacional, Países Bajos. Correo electrónico: j.beelen@hva.nl. Elspeth Jones es profesora emérita de Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad Leeds Beckett, Reino Unido, y miembro en visita honorario en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior en la Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia. Correo electrónico: ej@elspethjones.com.

La constante introducción de nuevos términos y definiciones ha sido justamente criticada en discusiones recientes sobre la internacionalización de la educación superior. Aunque los autores están completamente al tanto de este hecho, consideran que la importancia de clarificar el concepto de Internacionalización en Casa (IeC) supera la necesidad de limitar el número de definiciones. Recientemente han propuesto una nueva definición de internacionalización en casa y, aunque definir el término no garantiza su implementación (ya que existen desafíos fundamentales que superar), esperamos que esta redefinición nos acerque un poco más a la implementación.

LA ATENCIÓN CONTINUA Y CRECIENTE HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

El concepto de internacionalización en casa juega un importante rol en ciertos contextos, particularmente en donde el énfasis de los esfuerzos de internacionalización ha estado tradicionalmente en la movilidad. Cada vez está más claro el hecho de que la movilidad puede entregar beneficios sustanciales a sus participantes y por esa razón los países alrededor del mundo están buscando aumentar el número de estudiantes que forman parte del proceso de internacionalización. Sin embargo, también se debe reconocer que el número de estudiantes que cursa estudios en el extranjero va a continuar constituyendo una proporción relativamente pequeña del cuerpo estudiantil y que la internacionalización en casa es un concepto conveniente usado para designar la internacionalización dirigida a todo el cuerpo estudiantil. Ahora que, desde 2013, la internacionalización en casa ha sido incluida en las políticas de educación de la Comisión Europea (La educación superior europea en el mundo), podría decirse que la internacionalización ha recibido un impulso y se ha dirigido al centro del debate sobre la internacionalización de la educación superior.

“La internacionalización en casa corresponde a la integración deliberada de las dimensiones internacionales e interculturales al currículum formal e informal de todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje domésticos”

La internacionalización en casa está ahora en vías de convertirse en un elemento importante en las políticas educacionales de los miembros que conforman la Unión Europea. Por ejemplo, los dos estudios publicados por la organización Nuffic en Holanda el año 2014 pretendían formar la base para la creación de políticas nacionales holandesas para la internacionalización en casa.

Pareciera ser que, por una vez, las políticas siguen a la práctica. En los Países Bajos, 76 por ciento de las universidades ya han incluido en sus políticas la internacionalización del currículum nacional. Para Europa, el porcentaje es algo más bajo que el 56 por ciento de acuerdo al recientemente

publicado Barómetro de la EAIE. Sin embargo, esto no se trata solo de formular políticas. La mayoría de las universidades europeas afirma estar realizando actividades para implementar la internacionalización en casa. De acuerdo a Trends 2015, la encuesta publicada recientemente por la Asociación de Universidades Europeas, 64 por ciento de las instituciones de educación superior europeas lo están haciendo de esa manera.

AMBIGÜEDAD CONCEPTUAL

Debido a la mayor atención puesta en la internacionalización en casa, es de suma importancia que el concepto sea entendido claramente y que no se asuma una definición. La definición original de internacionalización en casa, que data del año 2001, no fue de mucha ayuda: “Cualquier actividad relacionada con el ámbito internacional, exceptuando el intercambio de estudiantes nacionales y la movilidad académica.” La confusión se centra en la superposición de los conceptos de internacionalización en casa y de internacionalización del currículum, concepto desarrollado particularmente en Australia y el Reino Unido.

La internacionalización del currículum, por otro lado, se refiere a ciertos aspectos del currículum sin considerar el lugar donde se entrega. En este sentido, podría incluir movilidad para los estudiantes que escogen esa opción o podría referirse al currículum para la educación transnacional u otro tipo de educación transfronteriza. La confusión acerca de los dos términos también se refleja en las encuestas. El Barómetro de la EAIE, por ejemplo, incluye ambos conceptos como ítems en la misma pregunta sobre contenido de las políticas para la internacionalización.

OTROS PROBLEMAS DE IMPLEMENTACIÓN

Incluso cuando se aclara la ambigüedad conceptual, queda un gran desafío: apoyar a los profesores para que puedan capturar la internacionalización prevista de los resultados del aprendizaje. Este es el sistema que forma la base del proyecto europeo CeQuInt (Certificado Europeo de la Calidad en la Internacionalización), establecido en 2015. La expresión de estos resultados es una tarea fundamental. Cuando vemos en la Cuarta Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades que la internacionalización de los resultados de la enseñanza está en auge, hablamos principalmente a nivel institucional. En ese nivel es sencillo apoyar la introducción de nuevos resultados para el aprendizaje internacional e intercultural, ya que no es aquí donde se evalúan. El verdadero desafío radica en contextualizar los resultados del aprendizaje internacional en programas de estudio individuales y respaldar al cuerpo docente al realizar las evaluaciones y

analizar los resultados. Para esto, se necesita apoyo tanto de expertos en educación como en internacionalización. Esperamos que la nueva definición contribuya a llegar a un acuerdo sobre lo que significa la internacionalización en casa, la cual nos podría asistir en esta desafiante tarea.

La nueva definición, acuñada por los autores y propuesta en una publicación del 2015, *El área de la educación superior: reflexiones fundamentales y futuras políticas* afirma que “La internacionalización en casa corresponde a la integración deliberada de las dimensiones internacionales e interculturales al currículum formal e informal de todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje domésticos”.

La definición destaca la inclusión de aspectos internacionales e interculturales dentro de los programas de estudio de forma deliberada. Esto implica que agregar o incorporar elementos internacionalizados aleatorios o electivos sería insuficiente para internacionalizar un programa. También destaca el rol de la internacionalización para todos los estudiantes en todos los programas y no se basa únicamente en la movilidad para ofrecer perspectivas internacionales e interculturales. Al referirse a “entornos de aprendizaje domésticos”, la definición deja en claro que éstos se podrían extender más allá del campus local y el contexto de aprendizaje formal para incluir otras oportunidades de aprendizaje internacional y/o intercultural dentro de la comunidad local. Éstos pueden incluir trabajar con grupos culturales, étnicos o religiosos locales; usar un sistema de aprendizaje en conjunto u otros medios para involucrar a los estudiantes locales con los internacionales; o explotar la diversidad dentro del aula. También incluye movilidad a través de tecnología o virtual, como por ejemplo la iniciativa Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea.

Es necesario resaltar una vez más, que estos contextos pueden ser vistos como entornos de aprendizaje, pero son la articulación y la evaluación de los resultados del aprendizaje internacionalizado enmarcado en un contexto específico de una disciplina que permitirá que tales entornos sean empleados para lograr un aprendizaje internacional e intercultural significativo. ■

Internacionalización del currículum y el nuevo significado de “lo normal”: una perspectiva australiana

CRAIG WHITSED Y WENDY GREEN

Craig Whitsed es profesor titular en el Centro de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad, Universidad Murdoch, Australia. Correo electrónico: c.whitsed@murdoch.edu.au. Wendy Green es profesora titular, Educación Superior, en el Instituto Tasmano de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad de Tasmania, Australia. Correo electrónico: w.j.green@utas.edu.au.

El adjetivo “normal” es a menudo empleado para describir el estado actual de las condiciones, en términos coloquiales, para decir que algo es aceptable o que está bien. Sin embargo, “el problema de lo normal es que siempre empeora”, o algo así escribió el cantautor de folclor canadiense Bruce Cockburn en 1993, reflexionando sobre las condiciones sociales y políticas del periodo, el cual coincide con los comienzos de la era moderna de la internacionalización de la educación superior.

EL PROBLEMA DE LA PROBLEMATIZACIÓN DE LO NORMAL

En el contexto de la educación superior y la internacionalización del currículum, quizás el problema no es tanto el hecho de que lo normal se vuelva peor, sino que es más un problema que refleja la necesidad de problematizar lo normal de nuevas y desafiantes formas. Si la educación internacional ha de permanecer siendo relevante, ésta debe ser significativamente reflexiva, idea que elaboraremos en este artículo.

Durante las últimas tres décadas, el mundo ha sido testigo de radicales cambios en la tecnología, las comunicaciones, los avances científicos y las estructuras socio-políticas. Paradójicamente, la globalización ha reducido y ampliado, capturado y liberado, restringido y ofrecido el imaginario social y las oportunidades a nivel nacional e individual. Durante este tiempo, la globalización ha influenciado y moldeado el mundo en nuevas y a menudo impredecibles formas. Esto no se hace menos evidente en el sector de la educación superior.

Esta fuerza disruptiva, como algunos han denominado a la globalización, nos desafía a reconsiderar las suposiciones que han llegado a respaldar lo normal en las bases, los enfoques y las prácticas para el aprendizaje

y la enseñanza en las universidades. A medida que los procesos transformativos ejercen mayor influencia, es importante reflexionar de manera más crítica y expresa sobre lo que significa actualmente “lo normal”. Una definición, que sugiere a qué puede referirse “lo normal”, la entrega Urban Dictionary y explica lo siguiente: lo normal hace referencia al estado actual del ser luego de la ocurrencia de un cambio dramático. Lo que reemplaza el estado esperado, usual, típico, después de acontecido un evento. Lo normal hoy en día alienta a las personas a lidiar con las situaciones actuales.

A medida que los procesos transformativos ejercen mayor influencia, es importante reflexionar de manera más crítica y expresa sobre lo que significa actualmente “lo normal”.

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN UN MUNDO GLOBALIZADO

El mundo está globalizado; esta es una realidad del siglo XXI. No obstante, no existe una clara comprensión sobre cómo los procesos y productos de la globalización están moldeando, y pueden modelar potencialmente el aprendizaje y la enseñanza en las universidades.

Como respuesta a la cambiante realidad mundial, la Asociación de Educación Internacional para la Internacionalización del currículum australiano Special Interest Group celebró un foro en Melbourne (2 de Julio de 2015) titulado: Aprendizaje y enseñanza en un mundo globalizado: internacionalización del currículum. Fazal Rizvi, profesor en Estudios sobre Educación Global en la Universidad de Melbourne, en su discurso inaugural “Internacionalización del currículum: Los desafíos de lo “normal hoy en día”, invitó a la audiencia a reconsiderar las suposiciones dominantes y continuas que han marcado la comprensión que se tiene de los estudiantes extranjeros, el compromiso internacional y las aproximaciones a la internacionalización del currículum durante las últimas tres décadas. De acuerdo a Rizvi, estas suposiciones hegemónicas sobre el mundo (fundadas en lo que alguna vez fue normal), moldearon las primeras ideas acerca del rol, función y propósito de la educación internacional; las ideas que se tenían acerca de los estudiantes extranjeros; y cuál era la mejor forma de enseñarles e integrarlos al sistema universitario y su

estructura. En el contexto australiano, donde se han ido reclutando estudiantes extranjeros por razones económicas, la mayoría de la atención ha sido compensatoria. Las instituciones y los profesores reconocieron los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes extranjeros y se adaptaron para asegurarse que los estudiantes se sintieran cómodos, recibieran apoyo y por último se integraran. A pesar de que el desarrollo de políticas de internacionalización del currículum en las universidades australianas ha respaldado la inclusión de contenido internacional a los materiales del curso y el reconocimiento de la diversidad cultural, también ha respaldado la difusión del pensamiento dominante (altamente anglo-europeo) y de las habilidades para participar en la economía de conocimiento global, bajo la suposición que es esto lo que los estudiantes extranjeros deseaban y de lo que carecían. Como consecuencia, ha habido una tendencia a generar obstáculos a los estudiantes extranjeros en las universidades australianas.

Rizvi sostiene que, aunque estas suposiciones continúan dominando los discursos, estrategias y prácticas prevalentes en las universidades australianas, ahora es el momento de problematizar y desafiar las suposiciones acerca de lo que es considerado “normal”.

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS SUPOSICIONES NORMALIZADAS

La globalización (con sus perturbadores cambios en el área de la tecnología junto al crecimiento de una clase media trabajadora en el “sur global” y la facilidad cada vez mayor de traspasar fronteras en todo el mundo) debiera motivarnos a reconsiderar el constructo de “estudiante extranjero”. Rizvi reafirma el enmarcado normal de los estudiantes extranjeros (reflejado en las políticas gubernamentales y universitarias y en investigación empírica) y extiende la idea de que los estudiantes extranjeros son “seres nacionales” que necesitan conformarse como “seres internacionales”. En otras palabras, dice, estos estudiantes son vistos como un tipo de tabula rasa cultural. Los primeros acercamientos a la internacionalización del currículum (el cual moldea a los estudiantes en términos de déficit) son desafiados por las distintas realidades de lo normal globalizado, donde incluso hasta la aldea más remota de India (o Australia) se hace “local” y los futuros estudiantes pueden establecer contacto con las universidades y sus ubicaciones mucho antes de llegar.

LA RESPUESTA A LA NUEVA NORMALIDAD

Desde que Hans de Wit y Jane Knight escribieron Estrategias para internacionalización de la educación superior: perspectivas históricas y conceptuales en 1995,

Rizvi observa que han surgido nuevas realidades que demandan una respuesta dentro del currículum. Estas nuevas realidades incluyen comunidades cada vez más diversificadas; mayor intercambio cultural, hibridación de pueblos, culturas y prácticas; nuevos patrones de interconectividad; “poligamia de lugares de estudio”; mayor capacidad para mantener la conexión transnacional; y cambios en la noción de ciudadanía. La globalización y la digitalización han influenciado al mundo de manera profunda y sutil, pero las universidades no han avanzado lo suficientemente rápido. Los estudiantes extranjeros de hoy no son iguales a los pioneros que los antecedieron. Las tecnologías como Skype los conectan de manera constante e instantánea con sus padres y amigos en sus casas, pueblos y ciudades. Algunos de ellos ya han tenido la experiencia de viajar al extranjero o de estudiar en otro país antes de empezar los estudios universitarios, pero todos han tenido encuentros con el mundo. Twitter, Weibo y Whatsapp, por ejemplo, están llevando nuestro mundo al de ellos en nuevas, emocionantes y con frecuencia desconcertantes formas.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM: IMAGINANDO NUEVAS POSIBILIDADES

Betty Leask, en su artículo del 2009 “El uso de los currículos formales e informales para mejorar las interacciones entre los estudiantes nacionales y los extranjeros”, definió la internacionalización del currículum como la “incorporación de una dimensión internacional e intercultural en la preparación, entrega y resultados de un programa de estudios”. Es importante el hecho de que esta definición describe a la internacionalización del currículum como un proceso continuo que involucra y afecta a todos los estudiantes a través de estrategias que les permiten “estar más conscientes de la cultura propia y la de otros”. Como tal, representa una invitación abierta para comprometerse en el dominio de lo transformativo, es decir, el potencial de la transformación. Por lo demás, en nuestra publicación del 2015 Reflexiones críticas sobre la internacionalización del currículum: recuentos narrativos para la reflexión sobre los negocios, la educación y la salud, argumentamos que para que se desarrolle el potencial transformador de la internacionalización del currículum, se debe involucrar y cambiar al profesorado individual (docentes), sus disciplinas e instituciones. Es tiempo ahora, esperamos, de soñar con nuevas posibilidades aún no realizadas en todos los niveles de la universidad a medida que se comprometen con el currículum.

En el contexto de la internacionalización del currículum actual, el problema no radica en que lo normal esté

empeorando, sino que en el peligro de perder su relevancia. En la nueva normalidad, todo profesor y todo estudiante es al mismo tiempo conocedor e ignorante, y tienen mucho que aprender del otro. De acuerdo a Michael Singh, el conocimiento y la ignorancia pueden entremezclarse productivamente en nuestras “nuevas y normales salas de clases”: al reconocer la ignorancia podemos estimular la producción de conocimientos a través de un diálogo intercultural y podemos debatir y, a su debido momento, crear nuevos campos de ignorancia. Para seguir siendo relevante, necesitamos imaginar el rico potencial que “lo normal” proporciona y debemos responder de manera reflexiva con nuestras mentes abiertas a la ignorancia y el conocimiento. ■

Compromiso entre facultades y compromiso internacional: ¿ha generado la internacionalización un cambio en la labor académica?

DOUGLAS PROCTOR

Douglas Proctor es candidato a doctorado en educación superior internacional en la Universidad de Melbourne, Australia, y es miembro de la Asociación de Educación Internacional del Comité de Investigación de Australia. Correo electrónico: dproctor@unimelb.edu.au.

Académicos, profesionales y organismos profesionales en educación internacional pudieran no estar de acuerdo con la definición de internacionalización, pero todos concuerdan en que la participación del cuerpo docente es fundamental para tener éxito. Ciertamente, a nivel institucional y debido a la adopción de exhaustivas estrategias para la internacionalización, las facultades ahora son activamente fomentadas a reconsiderar su trabajo bajo una nueva perspectiva. Sin embargo, aún no está claro hasta qué punto la internacionalización de la educación superior ha influenciado o transformado el trabajo emprendido por el personal académico.

RECONFIGURACIÓN DE LA LABOR ACADÉMICA

La internacionalización es considerada una de las influencias contemporáneas más transformadoras en la educación superior, sus instituciones y comunidades, incluyendo los académicos dedicados a la enseñanza y aquellos enfocados en la investigación. Dado que el cuerpo docente está situado en el corazón del desarrollo, aplicación y diseminación de conocimientos, es razonable esperar que la internacionalización haya influenciado su labor académica en la educación superior.

Durante el último cuarto del siglo, dos estudios sobre la profesión académica (el Estudio Carnegie en 1992 y el proyecto para la Cambiante Profesión Académica CAP –Changing Academic Profession) han buscado recolectar datos sobre la actitud del profesorado hacia su trabajo, y hacia el ámbito internacional. En virtud de la tecnología, estos dos estudios se han enfocado en aspectos de la internacionalización que pueden medirse fácilmente, como patrones de movilidad del profesorado. Cuando ha sido posible, se han realizado comparaciones longitudinales entre ambos estudios, aunque la relativa falta de enfoque en dimensiones internacionales en el estudio Carnegie previo no ha facilitado la tarea.

Solo considerando los datos entregados por el proyecto CAP en 2007, los principales descubrimientos en relación a la internacionalización de las instituciones de educación superior están basados en una serie de indicadores indirectos. Estos incluyen características personales como país de nacimiento, nacionalidad y el lugar de emisión del título universitario más alto del encuestado. Si bien el análisis de estos factores indirectos ha permitido sacar conclusiones en relación a la movilidad y la migración de los profesores (así como encontrar posibles patrones de cambio generacional), los resultados proveen pocas luces acerca de la opinión de los docentes sobre la internacionalización o las razones que tienen para participar en actividades internacionales y por ende, existe poca información acerca de la internacionalización en la labor académica.

Aunque más de la mitad de las variables disponibles estaban relacionadas con la movilidad académica y la migración, la encuesta CAP mostró una marcada inclinación hacia la movilidad internacional como resultado de la internacionalización. Esto presupone tanto que la internacionalización de los profesores puede ser descrita de acuerdo a su movilidad, como que la circulación transfronteriza de profesores es un componente significativo de la internacionalización.

LA REACCIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Más que hablar de la movilidad internacional del equipo docente (la cual ha sido una práctica generalmente aceptada en el sector académico por siglos), varios estudios empíricos han buscado confirmar los factores y barreras clave para que el cuerpo docente se comprometa con la internacionalización. Estos estudios, principalmente llevados a cabo en Norteamérica, han delineado una serie de factores motivacionales y de resistencia que afectan a los profesores y han mostrado que los contextos institucionales y disciplinarios son determinantes al momento de dar forma al comportamiento académico en esta área.

Mientras que el personal directivo ha sido reconocido como un factor que influye en la internacionalización del personal académico (por ejemplo, al entregar información clara a los profesores acerca de las razones de su participación), muchos de los factores directos que motivan al profesorado a comprometerse con las dimensiones internacionales del trabajo académico se relacionan con características personales o intrínsecas, como experiencia personal o profesional en un contexto internacional. Los docentes parecieran estar motivados por factores relacionados con “el bien mayor” de la internacionalización más que por factores económicos. La participación existente en actividades internacionales también lleva a tener una mejor percepción de la importancia y el beneficio de esas actividades.

No obstante, también se ha identificado una gran variedad de factores de resistencia y obstáculos individuales que afectan el compromiso con la comunidad educativa internacional. Muchos de estos factores pueden ser definidos en términos de respaldo institucional para que el profesorado pueda comprometerse internacionalmente. Dentro de los obstáculos a enfrentar, se encuentran: la naturaleza de las políticas laborales, los incentivos para la participación del personal, los problemas en el manejo de la carga laboral y horaria, la limitación de fondos, la falta de personal de apoyo y la disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional relevante. Otros factores que generan resistencia derivan de barreras personales más que institucionales, tales como: miedo al futuro, indecisión para colaborar internacionalmente o la negativa a cuestionar los paradigmas dominantes internacionales de una disciplina en particular por miedo a la censura por parte de otros colegas.

Sin embargo, la barrera más común que dificulta la participación activa de los docentes en la internacionalización, deriva de los diferentes puntos de vista y múltiples definiciones de internacionalización que hay en uso. La

fluidez con la que los individuos comprenden y le dan sentido a la internacionalización, tanto entre profesores como entre ellos y sus instituciones, ha demostrado presentar un impedimento significativo para el compromiso internacional del profesorado.

Sin embargo, la barrera más común que dificulta la participación activa de los docentes en la internacionalización, deriva de los diferentes puntos de vista y múltiples definiciones de internacionalización que hay en uso.

Resulta interesante, pero quizás no sorprendente, el hecho de que los estudios anteriores sobre el compromiso de los profesores con la internacionalización se han enfocado casi únicamente en la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje en lugar de centrarse en la internacionalización de la investigación u otros aspectos del trabajo académico. Si bien la sofisticación cada vez mayor empleada en analizar los datos citados ahora puede proveer datos sobre los niveles de participación de los profesores en procesos de investigación internacional, aún no existen suficientes análisis de datos. De igual manera, no queda claro cómo se conecta el compromiso del cuerpo docente con los aspectos internacionales de la investigación, con la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje, así como tampoco está claro que estos aspectos de la internacionalización hayan servido realmente para generar un cambio en el trabajo académico.

LA INTERNACIONALIZACIÓN Y LA LABOR ACADÉMICA

Aunque el análisis de los datos arrojados por la investigación pueda resaltar el cambio en los patrones de trabajo académico en términos de colaboración internacional, los estudios anteriores sobre el compromiso de los académicos con la internacionalización no siempre arrojan nuevas luces sobre las formas en que la internacionalización ha cambiado o influenciado el trabajo académico. Por otro lado, el análisis de los datos entregados por los estudios sobre la profesión académica sugiere que la internacionalización de la educación superior puede haber sido más retórica que real, considerando los pocos cambios en los patrones

demográficos y comportamiento del cuerpo docente por 15 años, desde 1992 a 2007.

Queda claro, sin embargo, que las estrategias internacionales de varias instituciones ahora comprenden un enfoque holístico o exhaustivo para llevar la internacionalización a todas las áreas. Aunque estas estrategias asumen que los académicos estarán activamente involucrados, aún queda por ver si el cuerpo docente está motivado a ajustar su trabajo como respuesta y si factores en particular pudieran influenciar esta siguiente fase de internacionalización del cuerpo docente. ■

Construcción de una comunidad inclusiva para estudiantes internacionales

RACHAWAN WONGTRIRAT, RAVI AMMIGAN Y ADRIANA PÉREZ-ENCINAS

Rachawan Wongtrirat es subdirectora de Iniciativas en Educación Internacional en la Oficina de Programas Internacionales en la Universidad de North Carolina, Charlotte, Estados Unidos. Correo electrónico: rwongtri@unc.edu. Ravi Ammigan es director de la Oficina de Estudiantes y Docentes Internacionales en la Universidad de Delaware, Newark, Estados Unidos. Correo electrónico: rammigan@udel.edu. Adriana Pérez-Encinas es docente e investigadora en educación superior y organizaciones comerciales en la Escuela de Economía y Negocios, Universidad Autónoma de Madrid, España. Correo electrónico: adriana.perez.encinas@uam.es.

Con el deseo de conectar los campus con el mundo, las instituciones de educación superior están matriculando mayores cantidades de estudiantes internacionales, con la visión de mejorar las perspectivas globales y enriquecer el ambiente universitario para toda la comunidad del campus. Al mismo tiempo, se ha incrementado la demanda de parte de la población estudiantil internacional. El proyecto Atlas, conducido por el Instituto de Educación Superior, señala que hubo 2,1 millones de estudiantes internacionales alrededor del mundo el 2001 y para el año 2012 la matrícula de estudiantes internacionales se duplicó hasta alcanzar los 4,5 millones, lo que representa una tasa de crecimiento anual de casi el 6 por ciento. Dentro

de los competidores por la cuota de mercado global, los países anfitriones con el número más alto de estudiantes internacionales matriculados fueron los Estados Unidos (886.052), el Reino Unido (481.050), China (356.499), Francia (259.092) y Alemania (282.201). Si bien estas cifras representan buenas noticias para la educación superior en general, a nivel institucional, la matrícula de estudiantes internacionales con frecuencia aumenta sin la adecuada consideración de cómo el crecimiento en la matrícula afectará la capacidad de los campus para servir y asistir a los estudiantes.

Matricular estudiantes internacionales, ya sea por intercambio de título o por intercambio de créditos, viene con responsabilidades institucionales relacionadas con su desarrollo y éxito. Los autores creen que los servicios de apoyo al estudiante internacional y una experiencia co-curricular positiva son esenciales para la creación exitosa de una comunidad inclusiva para estudiantes internacionales. Si bien podríamos asumir que un número mayor de matrículas internacionales sería reforzado con mejor apoyo y servicio al estudiantes en un campo en particular, este no es necesariamente el caso. El desafío de proporcionar servicios adecuados es que, si bien la población de estudiantes internacionales se mezcla bajo la etiqueta “estudiantes internacionales”, existe gran diversidad entre los estudiantes, que vienen de diferentes países de todo el mundo, y esto tiene que tomarse en cuenta.

SERVICIOS DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE INTERNACIONAL

La provisión de servicios de apoyo para el estudiante es de interés primordial en el desarrollo de un programa de estudiantes internacionales sólido. Considerando el rápido aumento de estudiantes de intercambio internacional, es importante que los servicios de apoyo para estos estudiantes crezcan de igual forma.

La gestión exitosa y el funcionamiento de los servicios de apoyo para los estudiantes internacionales pueden validar el compromiso que tiene una institución con la internacionalización del campus y la provisión de servicios de calidad. La internacionalización por sí misma es un indicador de calidad en la educación superior, como lo señala Hans de Wit en el libro *Trends, Issues and Challenges in Internationalization of Higher Education* (2011), pero no es el único. Una institución que reconoce la importancia de matricular estudiantes internacionales en sus campus también debe reconocer que tiene una responsabilidad ética de proveer una variedad de servicios de apoyo para mejorar el bienestar de los estudiantes internacionales y asegurarles su éxito. Según el Estudio de Impacto Erasmus

de la Unión Europea (2014), el aumento en el número de estudiantes entrantes y salientes a través del programa Erasmus ha llevado a una mayor conciencia de la necesidad de proveer servicios de apoyo y procedimientos administrativos optimizados. En muchas universidades, esto ha llevado al establecimiento y/o mayor fortalecimiento de los servicios de apoyo para estudiantes entrantes y salientes.

Existe una variedad de estructuras organizacionales para los servicios de apoyo para el estudiante internacional y no existe un modelo perfecto para todos los campus. Algunas instituciones confían en que la internacionalización del campus funciona mejor si las actividades internacionales se unen bajo un mismo alero internacional, mientras que otras creen que la descentralización funciona mejor para sus campus y marco político. Independientemente de la estructura organizacional, las actividades de educación internacional en general son iguales en todo el sistema, si bien hay diferencias de un país a otro y de un campus a otro. Los autores sostienen que una institución debiese considerar tres factores que afectan los servicios de apoyo institucional para estudiantes internacionales: contratación de profesionales en educación internacional, asignación de recursos para la gestión y funcionamiento del programa y desarrollo profesional del personal.

EXPERIENCIA CO-CURRICULAR DEL ESTUDIANTE INTERNACIONAL

Una comunidad inclusiva se refiere a una comunidad que proporciona un ambiente acogedor donde sus miembros se sienten conectados, seguros y experimentan un sentido de pertenencia. La participación del estudiante en actividades co-curriculares puede ser un instrumento poderoso que afecta el sentido de pertenencia y éxito de los estudiantes internacionales. Por consiguiente, muchos campus implementan y desarrollan programas de participación para el estudiante deliberadamente, con el objetivo de construir una comunidad inclusiva para los estudiantes internacionales.

La provisión de servicios de apoyo para el estudiante es de interés primordial en el desarrollo de un programa de estudiantes internacionales sólido.

Los autores sostienen que la planificación de alto impacto para estudiantes internacionales debiese desarro-

llarse con al menos dos objetivos principales: participación y retención de estudiantes internacionales; y educación internacional y conexión global. Un administrador cuyo rol principal es responder a las actividades extracurriculares de los estudiantes internacionales debiese considerar cuatro componentes clave: participación cultural y social, aspectos educacionales, desarrollo profesional y/o personal y experiencia en liderazgo global.

Se pueden ver ejemplos claros de planificación extra-curricular para estudiantes internacionales en la Universidad Old Dominion (E.E.U.U.), la Universidad de Delaware (E.E.U.U.) y la Universidad Autónoma de Madrid (España). Los programas que se centran en la participación y retención de los estudiantes internacionales incluyen recepciones de bienvenida, viajes de estudio y excursiones, una hora de café a la semana, reuniones sociales para tomar helado (ice-cream socials), mezcladores de vida residencial y reuniones sociales Erasmus. Los programas educacionales en estas tres instituciones incluyen programas de orientación, capacitación en comunicación intercultural, talleres de aptitudes académicas y sesiones de atletismo. Los programas de desarrollo personal/profesional incluyen talleres en redacción de currículum, gestión del tiempo, habilidades de estudio, opciones de empleo y redacción de un trabajo de investigación. Los programas de experiencia en liderazgo global incluyen el acceso a un consejo asesor para estudiantes internacionales y tutorías globales. Otros programas que se centran en educación internacional y conexión global abarcan festivales internacionales, proyección de películas y eventos para celebrar fiestas tradicionales locales. Los programas educacionales incluyen café con otros estudiantes internacionales (global cafés), oradores invitados, semana de la educación internacional, competencias de ensayos y programas Erasmus in Schools. En el lado del desarrollo personal/profesional, los programas incluyen presentaciones de educadores internacionales, asuntos universitarios y eventos sobre reglas de etiqueta internacionales. La experiencia en liderazgo global es apoyada por los programas de embajadores globales y programas de liderazgo estudiantil.

CONCLUSIÓN

Se puede crear una comunidad de estudiantes internacionales inclusiva en la medida que la institución esté comprometida con el desarrollo de un ambiente para asuntos estudiantiles internacionales fuerte en el campus. En última instancia, una institución que desea conectar el campus con el mundo a través de la matrícula de estudiantes internacionales también debe ayudarlos a lograr el éxito y retenerlos, para que el compromiso continúe.

Los servicios efectivos para estudiantes internacionales y las actividades extra-curriculares pueden ser poderosas y tener un fuerte impacto en el éxito, desarrollo y experiencia general de los estudiantes internacionales. Mientras el enfoque sea en los servicios e implementación y desarrollo del programa, también es importante que los educadores internacionales tomen en consideración la participación de los estudiantes internacionales, permitiéndoles que contribuyan a los programas que fueron creados para ellos. En cuanto a la experiencia, las instituciones han adquirido personal capacitado profesionalmente y han asignado más oficinas y recursos para apoyar los servicios y actividades extra-curriculares para estudiantes internacionales. Por último, cuando se evalúen los servicios proporcionados por las oficinas de apoyo para el estudiante internacional y cuando se abogue por financiamiento futuro, es importante que los educadores internacionales lleven a cabo una evaluación crítica de los programas internacionales y experiencia del estudiante internacional. ■

Movilidad internacional de estudiantes saudíes: una descripción general

MANAIL ANIS AHMED

Manail Anis Ahmed es profesional en administración de la educación superior internacional con experiencia trabajando con instituciones en los Estados Unidos, Asia Meridional y Oriente Medio. Se desempeña como Jefa de Desarrollo de Recursos Internacionales de la Universidad Habib, una universidad privada de humanidades en Karachi, Pakistán. Correo electrónico: manailahmed@gmail.com.

Desde que el primer grupo de seis estudiantes saudíes fue enviado por el Rey Abdul Aziz para obtener educación en el Cairo en 1927, Arabia Saudita ha llegado muy lejos en términos de movilidad estudiantil internacional a nivel universitario. La primera universidad del país no fue establecida sino hasta 1957, es decir, muchas décadas antes de esto, y efectivamente hasta la fecha en ciertas áreas los estudiantes saudíes no han tenido otra elección más que irse al extranjero para recibir educación universitaria. Tanto

el gobierno como los ciudadanos han estado conscientes de esta necesidad y han asignado importantes sumas de dinero –y la correspondiente cantidad de energía y esfuerzo– para formar estudiantes universitarios en el extranjero.

EL PROGRAMA DE BECAS SAUDÍ

El aspecto más significativo de la movilidad internacional de los estudiantes universitarios saudíes ha sido el Programa de Becas Custodio de las Dos Mezquitas Sagradas. Esto ha sido una iniciativa multimillonaria –y seguramente el programa nacional de becas más grande a nivel mundial. Iniciada por el último Rey Abdullah en 2005, este programa formalizó el antiguo y ya activo flujo internacional de estudiantes saudíes hacia universidades en todo el mundo. Su objetivo era enviar 50.000 hombres y mujeres saudíes a instituciones de educación superior en el extranjero. Renovado con el posterior plan de desarrollo saudí de cinco años en 2010, ha formado hasta la fecha un número bastante mayor de ciudadanos de lo que se preveía anteriormente.

El periodo de tiempo más reciente en que el gobierno saudí ha hecho públicas las cifras es el anuario estadístico del año musulmán 1433-1434, correspondiente al año académico 2012-2013. Éstas incluyen estadísticas de demografía general, salud, servicios sociales, transporte, comunicaciones, agua, energía, mercado laboral, etc. Una sección importante aborda la educación, en esta se incluye la educación superior tanto dentro como fuera del país. En total, para el año académico 2012-2013, casi 200.000 estudiantes saudíes fueron al extranjero para recibir educación superior (199.285 para ser exactos). De todos ellos, extraordinariamente unos 165.908 fueron financiados por becas del gobierno y el resto de forma privada.

ALUMNAS SAUDÍES EN EL EXTERIOR

El anuario entrega estadísticas de ambos sexos. Una de las cosas más notables sobre la distribución de los estudiantes por género es la proporción considerable de mujeres saudíes estudiando en el extranjero (150.109 hombres y 49.176 mujeres –aproximadamente una proporción de 3:1). Es un testimonio del compromiso del Reino con la educación de las mujeres que el programa generosamente patrocina a un familiar acompañante varón para cada mujer becada. Las oficinas culturales y las misiones saudíes en los países de acogida proveen orientación y asistencia a estos ciudadanos en cada etapa del proceso educacional. Esto ha sido una forma creativa de asegurar que las saudíes reciban la misma educación

de clase mundial que sus homólogos masculinos, sin alterar principios religiosos ni trastocar el statu quo. Las expectativas culturales y sociales de las saudíes son así mantenidas, mientras aprovechan las oportunidades de la educación de clase mundial.

DISTRIBUCIÓN POR PAÍS DE DESTINO

Los estudiantes saudíes viajan a sistemas más familiares como el de Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia –pero también a países europeos como Países Bajos, Alemania e Italia y también a muchos países en Asia como China, India, Malasia, Singapur, Corea del Sur y Japón. Además, existe un número importante de estudiantes saudíes en otros países árabes tales como Egipto, Líbano y Jordania. La inmensa mayoría de los estudiantes previsiblemente va a países de habla inglesa, siendo Estados Unidos el país de acogida con la mayor afluencia de estudiantes saudíes en todo momento, con Gran Bretaña inmediatamente después.

DISTRIBUCIÓN POR CAMPO DE ESTUDIO

El subsecretario de Becas de en ese entonces Ministerio de Educación Superior, Abdullah bin Abdil Aziz Al-Mousa, escribió una reflexión sobre el propósito de las becas en universidades extranjeras, siendo éste para “entrenar y desarrollar los recursos humanos saudíes con miras de capacitarlos para que sean competitivos en el mercado laboral y la investigación científica, y proporcionar un importante apoyo a las universidades públicas y privadas saudíes”. Esto ha sido garantizado, según él, destacando campos críticos para el desarrollo económico del país y promoviendo a que los estudiantes saudíes lleven a cabo programas de estudios dentro de éstas.

Por consiguiente, el gobierno saudí promueve becas en ciencias médicas/de la salud y ciencias de ingeniería, seguido de información/comunicación, informática y ciencias básicas. Los estudios empresariales –en disciplinas tales como contabilidad, administración, finanzas, comercio electrónico, seguros, comercialización y legislación regulatoria– también son fomentados; no obstante, este campo es más preferido por estudiantes que se autofinancian y que provienen de contextos empresariales e industriales. Por tanto, si se mira por distribución de disciplinas, el principal campo de estudio resulta ser comercio y administración –con ingeniería y otras ciencias relacionadas siguiéndoles de cerca. El tercer campo de estudio predominante tiene que ver con ciencias médicas y de la salud, el cuarto es informática. Es muy sorprendente que alrededor de 7.000 estudiantes saudíes se matricularon en las disciplinas de humanidades entre

2012 y 2013, otros 3.644 en ciencias sociales y 1.496 en artes. Sin embargo, hay un número desafortunadamente bajo para formación docente (un mero 1.899), siendo un factor que contribuye a explicar la razón de la lenta mejora en la calidad general de la enseñanza en el sistema educacional estatal saudí. Por otro lado, aunque es bajo, las matrículas en los estudios de protección medioambiental, agricultura, silvicultura, piscicultura, estudios de productividad y manufacturación industrial, educación científica y estudios de medios de comunicación marcan pasos importantes en la dirección correcta para el Reino.

El aspecto más significativo de la movilidad internacional de los estudiantes universitarios saudíes ha sido el Programa de Becas Custodio de las Dos Mezquitas Sagradas.

DISTRIBUCIÓN POR NIVEL ACADÉMICO

Dentro de la educación superior, los estudiantes saudíes en el exterior son agrupados en su mayoría en el nivel de licenciatura (60 por ciento). Un 24 por ciento está estudiando para su título de magister y otro 5 por ciento para doctorado. Del número total de becarios, el gobierno patrocina una proporción considerable (8 por ciento) de becas de investigación y otras formaciones profesionales avanzadas. El resto cursa estudios de grado de asociado, grado intermedio y superior, y otros programas de formación.

REPERCUSIONES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL

El impacto social y cultural de este movimiento estudiantil internacional masivo es claramente evidente para cualquier residente del Reino. El país ha cambiado y sigue cambiando aceleradamente como resultado de esta internacionalización de la educación superior. Se ha visto un fuerte aumento en el espíritu empresarial, nuevas ideas y nuevas instituciones de todo tipo, cuando los estudiantes saudíes regresan a su país de origen. La localización de la fuerza de trabajo está lentamente tomando lugar y los ciudadanos saudíes están emplazados para reemplazar poco a poco la fuerza de trabajo de los profesionales expatriados. No obstante, mucho depende de la continuación del programa de becas en los años

venideros. Con el fallecimiento del Rey Abdullah y la unificación de los ministerios de educación y educación superior por el Rey Salman, queda por ver si el programa continuará en su forma actual o será subsumido en nuevas prioridades y, en última instancia, en nuevas realidades por el Reino de Arabia Saudita. ■

Pasado, presente y futuro de la internacionalización de la educación superior en Rusia

ANNA CHAMCHIYAN

Anna Chamchian se encuentra realizando un doctorado y trabaja como jefa del Departamento de Movilidad Académica y Programas Internacionales en la Universidad Técnica Estatal Ulyanovsk, Rusia. Correo electrónico: a.chamchian@gmail.com.

Los trabajos de investigación actuales en el campo del desarrollo y la internacionalización de la educación superior rusa están llenos de contradicciones. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Rusia tiene el segundo lugar mundial en el número absoluto de estudiantes de educación superior y es uno de los cuatro principales países (junto a Estados Unidos de América, India y China) que reciben más del 40 por ciento del alumnado de educación superior a nivel mundial. Pero es difícil disponer de una evaluación completa de procesos que acontecen en el sistema de educación universitario, particularmente en la internacionalización de la educación superior, debido a la falta de recursos adecuados y a un desacuerdo manifiesto entre las aspiraciones y las funciones del sistema de educación superior ruso y el nivel real de su internacionalización y competitividad.

En el siglo XX, la educación superior rusa (o educación superior soviética durante el periodo de la Unión Soviética) era considerada como una de las estructuras académicas más sólidas del mundo. Actualmente, las principales universidades rusas ni siquiera están listadas entre las 100 mejores universidades del mundo, aunque algunas universidades han mantenido el reconocimiento a la excelencia en algunos campos específicos de estudio,

tales como física y matemática. Para entender la naturaleza de los cambios producidos en la educación superior rusa en el contexto de la globalización general y la internacionalización de la educación superior, deberíamos dar una mirada a la génesis e historia de la internacionalización de la educación superior en Rusia.

PRIMERAS INICIATIVAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

La internacionalización de la educación superior en Rusia abarca los últimos 70 años, comenzando desde el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Entre 1950 y 1960, como resultado de la transición hacia la independencia en varios países alrededor del mundo, las naciones con economías desarrolladas contribuyeron a la capacitación de profesionales para las antiguas colonias –mediante movilidad académica, enseñanza a estudiantes internacionales y desarrollo de programas educacionales específicos. Este fue el caso tanto para Oriente como para Occidente. El ejemplo más significativo en la Unión Soviética fue el establecimiento de la Universidad de la Amistad de los Pueblos en 1960 dedicada a la educación de estudiantes de todo el mundo. Considerando el contexto geopolítico de aquel tiempo, la mayoría de los alumnos de países socialistas de Asia, Latinoamérica y África estudiaron en la Unión Soviética. Sólo el 3,2 por ciento de todos los estudiantes en la Unión Soviética provenían de Norte América y Europa.

El reconocimiento mundial de logros científicos y académicos de universidades y academias soviéticas de ciencias permitieron a la Unión Soviética seguir siendo extremadamente competitiva a nivel internacional.

EL AUMENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DURANTE LA ÉPOCA DE LA UNIÓN SOVIÉTICA

Durante el periodo comprendido entre 1960 y 1991, se volvieron factores claves para el desarrollo científico fenómenos tales como la competencia científica internacional, intercambios académicos sistemáticos, premura por la

dotación de científicos talentosos y gran reconocimiento a la cooperación científica internacional –no sólo para los institutos académicos y científicos como universidades y academias de ciencias, sino que también para países y economías. Los proyectos internacionales en los campos de espacio, investigación nuclear, medicina y otras áreas fundamentales de investigación pueden ser mencionados como ejemplos. El reconocimiento mundial de logros científicos y académicos de universidades y academias soviéticas de ciencias permitieron a la Unión Soviética seguir siendo extremadamente competitiva a nivel internacional.

Al mismo tiempo, la expansión de la dimensión internacional en la educación superior siguió y trajo algunas formas nuevas de exportación educacional, tales como universidades de servicios comunes, franquicias académicas y desarrollo de filiales. Con el apoyo de la unión soviética se establecieron 66 universidades, institutos, centros educacionales y departamentos de especialidades en más de 30 países, proporcionando educación a más de 100.000 estudiantes y siguiendo estándares soviéticos de educación, utilizando material de enseñanza de la Unión Soviética junto al apoyo de equipo docente adscrito. Algunos ejemplos de estos establecimientos educacionales son las universidades politécnicas en Kabul, Afganistán (1963), Mumbai (antiguamente Bombay), India (1961-1966), Conakry, Guinea (1963), el Instituto Rangún de Tecnología, Myanmar (establecido en 1961 en la base estructural de una escuela existente, de acuerdo con la historia oficial del Instituto Rangún de Tecnología), así como la Escuela Técnica Superior en Phnom Penh (Camboya) y el Instituto de Ingeniería Minera en Annaba (Argelia). La apertura de filiales también era común para las universidades soviéticas –p. ej. El Instituto Estatal de Lengua Rusa de Pushkin tuvo filiales en 14 países– que formaban miles de profesores de lengua rusa cada año. Luego de la disolución de la Unión Soviética en 1991, la mayoría de las filiales cerró y se puso fin al apoyo a las universidades de los países socios. Desde esa fecha, otros países –incluyendo los Estados Unidos de América, Francia y el Reino Unido– han reemplazado a la Unión Soviética como el actor principal en muchas regiones.

PERIODO INICIAL DE LA FEDERACIÓN RUSA

El tercer periodo comprendió entre los años 1991 y 2010. Durante este tiempo la internacionalización de la educación superior se volvió un reflejo del proceso de globalización que ocurría en todo el mundo. También dio lugar al Proceso de Bolonia con respecto a crear

un Área de Educación Superior europea, en la que Rusia se hizo parte el 2003, y a la idea que la armonización de la educación superior en Europa impulsara lo mismo en otras partes del mundo. El desarrollo de una sociedad postindustrial y la transferencia a una economía del conocimiento requiere, entre otras cosas, reformar el sistema de educación superior. Este periodo fue crucial para la educación superior rusa por varias razones, ya que tuvo que gestionar asuntos de modernización internos y adaptarse a los requisitos de Bolonia durante los cambios críticos en los contextos políticos, económicos y sociales de Rusia, sin el apoyo financiero del gobierno.

En términos de internacionalización, las universidades rusas estaban enfocadas principalmente en proyectos de investigación en conjunto, manteniendo el nivel existente de cooperación internacional y dando oportunidades de movilidad académica a estudiantes y profesorado. La interconexión, la formación de alianzas y organizaciones regionales y mundiales eficaces reemplazaron los acuerdos dobles en cooperación y homologación de títulos. El interés por asuntos fundamentales de internacionalización de la educación superior y la estrategia de internacionalización aparecieron sólo al final del siglo veinte a medida que este fenómeno se extendía por todo el mundo y se convertía en un proceso objetivo en el contexto del sistema moderno de educación superior. El tercer periodo pasó a ser una oportunidad para definir la internacionalización y reconocer su valor para el desarrollo de la economía del conocimiento, comparar y competir por cifras de internacionalización e intentar exitosamente (y con menor éxito) formar y gestionar el proceso de internacionalización dentro de una universidad o sistema nacional.

INICIATIVAS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES RECIENTES

Actualmente, y mirando al futuro, la internacionalización de la educación superior rusa está llena de desafíos, contradicciones y planteamientos y perspectivas prometedoros. Su interés principal es triple: la formación de jóvenes talentos, la exportación educacional y la clasificación internacional. Por el momento, el instrumento principal para la formación de jóvenes talentos es el Programa Global de Educación que comenzó en 2014 y permite por lo menos a 1.500 postulantes recibir becas para estudiar a nivel de magister o doctorado dentro de las mejores universidades del mundo. La exportación de servicios educacionales es realizada de acuerdo con el Concepto de Exportación de la Educación, un proyecto

de la Federación Rusa para el periodo 2011-2020 y que incluye no sólo enseñar a estudiante no residentes fuera de Rusia, sino que también atraer más alumnos internacionales a que estudien en universidades rusas por medio de estrategias de reclutamiento más eficaces, modernización de la infraestructura de las universidades, enseñanza a través del inglés, desarrollo de cursos en línea abiertos y masivos, etc. Mejorar la reputación de la educación superior rusa forma parte del Proyecto 5-100, un nuevo proyecto que tiene por objetivo maximizar la posición competitiva de un grupo de instituciones principales de educación superior de Rusia en la investigación mundial y mercado educativo. De acuerdo con Quacquarelli Symonds, pasado el año académico 2014-2015, las universidades participantes del proyecto 5-100 mejoraron significativamente sus posiciones en la clasificación internacional en 36 áreas de conocimiento, las cuales pueden ser consideradas como la base para llevar por lo menos a cinco universidades rusas dentro del listado de las 100 mejores universidades para el 2020.

Al mismo tiempo, la tarea fundamental que las instituciones de educación superior tienen que cumplir hoy en día es hacer que la internacionalización sea una base fundamental para buena parte de su actividad que requiere un enfoque internacional. En otras palabras, debería existir un claro entendimiento de la importancia de generar procesos, políticas y estrategias de internacionalización integral en cada universidad. Con el propósito principal de expandir el proceso de internacionalización por todo el sistema de educación superior, la internacionalización del currículo y de resultados de aprendizaje debiesen ser integrados a la estrategia de desarrollo de la educación superior rusa para hacer partícipes a todos los estudiantes, equipo docente y administradores en el proceso de internacionalización y entregarles instrumentos adecuados para aprender sobre cómo estudiar, vivir y trabajar eficazmente en este periodo globalizado. ■

Las nuevas tendencias de los alumnos japoneses que estudian en el extranjero

ANNETTE BRADFORD

Annette Bradford es profesora asistente de la Universidad de Meiji, Tokio, Japón. Su investigación se enfoca en la internacionalización de la educación superior en Japón. Correo electrónico: bradford@meiji.ac.jp.

El gobierno japonés hace ya tiempo que considera importante la movilidad estudiantil internacional. Los estudiantes extranjeros son vistos como principales actores en la estrategia para la internacionalización de la educación superior y son posicionados en el centro de numerosas iniciativas impulsadas por el gobierno. Sin embargo, en años recientes, siguiendo la dramática disminución del número de estudiantes japoneses en el extranjero y el aumento de la atención de los medios a las tendencias de la juventud japonesa, la atención del gobierno y la mayor parte de las instituciones de educación superior se ha enfocado en la movilidad estudiantil internacional. Las iniciativas para aumentar el número de alumnos japoneses en el extranjero han comenzado a implementarse seriamente y, quizás como resultado, los últimos dos años han mostrado un repunte en el número de estudiantes que cursan estudios académicos en el extranjero.

EL PROBLEMA DE LA INTROVERSIÓN

De acuerdo a los datos obtenidos por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (MEXT), el número de estudiantes japoneses que cursa estudios en instituciones de educación superior en el extranjero llegaba a 82.945 en 2004. En el año 2010, ese número se había reducido a 58.010 y en el 2011 el número de estudiantes había disminuido aún más, alcanzando un total de solo 57.501. Cerca del 2010, los informes entregados por los medios (los que indicaban que los estudiantes japoneses “tenían miedo de estudiar en el extranjero” y “entorpecían el crecimiento económico de la nación”) se hicieron constantes. Estos informes fueron apoyados por los resultados arrojados por una publicitada encuesta llevada a cabo por el Instituto Sanno de Gestión en 2010, la cual reveló que casi la mitad de los nuevos empleados de compañías japonesas no querían trabajar

en el extranjero. Los estudiantes japoneses se ganaron la reputación de ser de mente cerrada, estar muy encerrados en sí mismos y de no estar interesados en cursar estudios en el extranjero.

Gran parte del discurso que resalta la naturaleza introvertida de la juventud japonesa podría ser el resultado de una excesiva dependencia en los datos relacionados con el número de estudiantes en Estados Unidos. De hecho, el número de estudiantes japoneses en Estados Unidos disminuyó más rápidamente que la cantidad de alumnos estudiando en otros países. Entre los años 2004 y 2011, la cifra de estudiantes nipones en Estados Unidos cayó en un 53 por ciento. Sin embargo, hubo un considerable aumento en el número de estudiantes japoneses en América Latina (600 por ciento), en el Medio Oriente (200 por ciento) y Asia (41 por ciento). Estas cifras muestran cómo varían las tendencias en la movilidad estudiantil y cómo cambian las áreas de interés de los estudiantes. Los resultados, además, sugieren la existencia de un cuerpo estudiantil japonés abierto a nuevas experiencias internacionales.

La disminución del número total de estudiantes cursando estudios de educación superior en el extranjero esconde otras prometedoras tendencias en la educación japonesa internacional. Los factores que alguna vez pueden haber conducido a los alumnos nipones a cursar estudios a largo plazo en el extranjero, han disminuido. Una experiencia educacional mucho más internacional está ahora disponible dentro de Japón. Cada vez existe una mayor diversidad en el país, tanto en relación a la gente que vive y estudia dentro del país, como en relación a los tipos de instituciones de educación superior disponibles. Por ejemplo, cada vez son más las instituciones de educación superior que proveen un currículo con proyección internacional y que imparten cursos en inglés. Los estudiantes que participan en estos modelos de educación superior tienen muchas más probabilidades de cursar estudios a corto plazo en el exterior y, por ende, pueden tomar distintas modalidades de estudios que no se considerarían al contabilizar el número total de estudiantes que cursan estudios en el extranjero.

Los análisis de datos y los informes de investigación han concluido en gran parte que la disminución del número de estudiantes en el extranjero no tiene relación con un cambio de perspectiva por parte de los alumnos, sino que es resultado de varios obstáculos que simplemente no incentivan los estudios en el extranjero. Las deficiencias del sistema de educación para preparar estudiantes para que estudien en el ex-

trajero; el exceso de matrículas en instituciones de educación superior en Japón; las restricciones institucionales relacionadas con el calendario académico y la transferencia de créditos cursados en el extranjero; y las políticas de contratación de las compañías japonesas que no consideran una ventaja el haber estudiado en el extranjero, han sido factores citados como razones que han afectado la baja del número de estudiantes japoneses en el extranjero. Los estudiantes simplemente sopesan las oportunidades y los riesgos de estudiar en el extranjero y muchos de ellos favorecen la ruta convencional de empleabilidad nacional.

La disminución del número de la población joven japonesa también se cita a menudo como una de las razones detrás de la disminución del número de estudiantes en el extranjero. Sin embargo, este argumento no es particularmente válido cuando se consultan los datos de matriculación. A pesar de una baja del 20 por ciento en el número total de jóvenes de 18 años en la población, ha habido un aumento en el número de jóvenes que se matriculan en programas universitarios de cuatro años como en el número total de estudiantes universitarios (hubo un alza del 5 por ciento entre los años 2000 y 2010).

LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los estudios que han examinado las perspectivas japonesas sobre los estudios en el extranjero han descubierto que los estudiantes universitarios se encuentran más interesados en cursar estudios en el extranjero de lo que los análisis de los medios populares sugieren. Se pueden encontrar entonces estudiantes que desean tener experiencias interculturales, mejorar su nivel de inglés y contar con perspectivas globales. Un nuevo estudio nacional en base a una muestra representativa de 2.004 estudiantes y recién graduados llevado a cabo por el Consejo Británico, descubrió que el 45 por ciento desearía cursar, o ya había cursado, un semestre en el extranjero. Este hecho sugiere que los estudiantes nipones podrían estar más favorablemente inclinados a estudiar en el extranjero que los estudiantes del Reino Unido (37 por ciento) o los de Estados Unidos (44 por ciento). El informe concluye que el interés de los japoneses de estudiar en el extranjero no se debe a una mentalidad exclusivamente japonesa.

POLÍTICAS RECIENTES

La retórica enfocada en los estudiantes más introvertidos ha, sin embargo, servido como una herramienta útil para revitalizar el debate sobre la movilidad estudiantil

internacional. MEXT y otros organismos gubernamentales se han apropiado del concepto y han activado la implementación de iniciativas diseñadas para internacionalizar el sistema educacional japonés. En el 2012, el financiamiento entregado por el gobierno para apoyar la movilidad hacia el extranjero aumentó y desde entonces se han estado lanzado nuevas iniciativas que incluyen programas de movilidad cooperativa, programas de titulación conjunta, mecanismos de transferencia de créditos y becas para estudiar en el extranjero. El 2013, la Estrategia de Revitalización de Japón anunció que uno de los objetivos del gobierno consistía en doblar a 120.000 el número de estudiantes en el extranjero en el 2020. Estas iniciativas reconocen el interés estudiantil y apuntan a revitalizar la movilidad estudiantil internacional al remover algunos de los obstáculos que los estudiantes enfrentan cuando deciden estudiar en el extranjero. Es demasiado pronto para evaluar completamente los resultados de programas como el proyecto “Reinventando Japón” (2011), la campaña para promover estudios en el extranjero “Tobitate!” (¡Despega Japón!, 2013) y la campaña TeamUp (2015). No obstante, el reciente aumento del número de estudiantes cursando programas en el extranjero muestra una tendencia prometedora. MEXT contabilizó 60.138 estudiantes japoneses que se encontraban estudiando en el extranjero en el período académico 2012 y 2013, mientras que los resultados entregados por la Organización de Servicios Estudiantiles de Japón en los años 2013 y 2014 (empleando otro conjunto de datos) indican un aumento continuo en la cantidad de jóvenes que cursan estudios en otros países. ■

Coordinación de Alemania en la internacionalización: ampliación de las perspectivas

BERNHARD STREITWIESER, JENNIFER OLSON, SIMONE BURKHART Y NIELS KLABUNDE

Bernhard Streitwieser es profesor asistente de Educación Internacional en la Universidad George Washington, Estados Unidos. Correo electrónico: streitwieser@qwu.edu. Jennifer Olson es becaria de post-doctorado en el Departamento de Educación en la Universidad de Oslo, Noruega. Correo electrónico: j.r.olson@iped.uio.no. Simone Burkhardt encabeza la División de Planificación Estratégica en el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Correo electrónico: burkhardt@daad.de. Niels Klabunde es asesor de investigación en la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Correo electrónico: nklabunde@gmx.de. Este artículo es una versión abreviada de "Internacionalización en Alemania (Internationalization in Germany)", en el estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior (IP/B/CULT/IC/2014-002) para el Parlamento Europeo: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf.

En la última década, gracias a los esfuerzos en el estado federal y a nivel institucional, Alemania ha redefinido constantemente sus objetivos y ha alineado sus prioridades para promover con éxito la internacionalización de su sistema de educación superior. Estos esfuerzos han estado enfocados principalmente en: mejorar la posición de Alemania en los rankings institucionales, participar en el intercambio global de talentos, desarrollar un sentimiento mayor de identidad europea entre sus habitantes y diversificar una población que enfrenta un desafío debido a la baja tasa de natalidad y el envejecimiento de la población. Las discusiones más recientes en Alemania se han enfocado en evaluar los beneficios económicos de la creciente internacionalización de las instituciones de educación superior del país y el potencial impacto que este hecho tendrá en las economías locales y globales.

UN CAMBIO EN EL ENFOQUE

De acuerdo a un informe recientemente publicado por las Organizaciones Stifterverband y McKinsey, el enfoque se encuentra en el impacto actual y anticipado que los estudiantes extranjeros tendrán en la economía alemana. Visto más de cerca, el informe está a favor de la forma en que las universidades manejan los problemas de

deserción estudiantil –actualmente la tasa de deserción en las carreras de pregrado es de un 41 por ciento; en las maestrías la tasa es menor con solo un 9 por ciento– y de mejorar las tasas de graduación como una forma de conservar profesionales talentosos que Alemania necesitará en el futuro, sin mencionar los 4.3 miles de millones de euros que los estudiantes extranjeros pueden aportar a la economía en la próxima década. Más recientemente, la llegada de cientos de miles de refugiados sirios (muchos de ellos con certificaciones y entrenamiento educacional avanzados) ha agudizado aún más la pregunta sobre cuál es la mejor manera de emplear e integrar a inmigrantes calificados. Varias decenas de universidades alemanas han anunciado recientemente planes para admitir a refugiados sirios al concederles autorización para asistir a cursos como oyente mientras su estado de refugiado sea procesado.

Al abordar directamente el positivo impacto económico de los estudiantes extranjeros en Alemania, es posible que también resurja un debate latente sobre el hecho de cobrar o no cobrar matrículas y aranceles, aunque el informe Stifterverband-McKinsey solo trata este tema superficialmente. De acuerdo a la encuesta realizada en el estudio a 230 hombres de negocios, 45 por ciento apoyaba la idea de cobrar matrículas y aranceles a los estudiantes extranjeros, mientras que 30 por ciento discrepaba (un resultado un poco más alto que los de las encuestas a la población votante del país, quienes continuamente han rechazado la medida de cobrar matrículas y aranceles a todos los estudiantes, incluidos los extranjeros). La gran pregunta es qué tan sostenible será la educación superior alemana gratuita a largo plazo.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN

Alemania ocupa actualmente el quinto lugar como país anfitrión más atractivo para estudiantes extranjeros. El panorama de la educación superior está rápidamente diversificándose a medida que la población de estudiantes extranjeros continúa aumentando rápidamente. Desde el 2010, el número de estudiantes extranjeros matriculados en universidades alemanas ha ido creciendo sustancialmente y ahora llega a 319.283, mientras que hace cinco años el número de alumnos llegaba a 244.775. Esta cifra combina dos categorías de estudiantes extranjeros en Alemania: los llamados Bildungsinländer (estudiantes extranjeros que han estudiado en Alemania generalmente y han vivido en el país desde antes de ingresar a la universidad) y Bildungsausländer (estudiantes extranjeros

que antes de ingresar a una universidad en Alemania han obtenido ya un título fuera del país).

Actualmente Alemania además envía cada año a un tercio de sus estudiantes a estudiar en el extranjero, aunque esta cifra ha permanecido algo estancada en la última década. Hoy, más de la mitad de las instituciones de educación superior en Alemania (57 por ciento) ofrecen programas de magíster impartidos en inglés y tienen como principal objetivo atraer estudiantes extranjeros. El gobierno hace un seguimiento de este hecho al ofrecer atractivos incentivos para los estudiantes extranjeros para que se queden a trabajar por un período a largo plazo. Sin embargo, el factor que genera mayor interés en el tema de la internacionalización es la educación superior gratuita que ofrece Alemania, no solo para estudiantes nacionales, sino también para estudiantes extranjeros que están buscando estudiar una carrera completa en Alemania. En este país, la continua creencia de que la educación es un derecho público pareciera que no va a cambiar en una era en que otros países están, ya sea introduciendo sistemas de cobro de matrículas y aranceles o, en caso de que ya existan, incrementando los montos año a año.

DEFINICIÓN DE OBJETIVOS Y ALINEACIÓN DE PRIORIDADES

La internacionalización en Alemania puede ser caracterizada como un proceso más coordinado que la mayoría de los sistemas educacionales en Europa y el mundo. Esto se debe al liderazgo y apoyo de cinco poderosos partidarios de la internacionalización alemana: el Ministerio Federal de Educación e Investigación Alemán, la Fundación Alemana de Investigación, la Conferencia de Rectores de Alemania, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y la Fundación Alexander von Humboldt. Durante las últimas décadas, los principales programas de internacionalización han sido definidos por estos cinco actores a nivel federal, quienes han propuesto amplios objetivos que luego han sido llevados a nivel estatal y local por agencias, instituciones de investigación, fundaciones e instituciones académicas.

PRÁCTICAS Y POLÍTICAS FEDERALES, ESTATALES E INSTITUCIONALES

La estrategia conjunta para internacionalizar las instituciones de educación superior alemana, anunciada el 2013 por los ministros federales y estatales de educación y ciencias, continúa desarrollándose hoy en importantes maneras. Esa estrategia identificó nueve objetivos comunes que trataban temas relacionados con la movilidad estu-

diantil, la internacionalización, desarrollo del personal, cooperación internacional en la investigación, aumento del número de servicios para los estudiantes, marcos de acción estratégicos y propósitos para la educación transnacional. A nivel institucional, varias universidades alemanas posteriormente desarrollaron o revisaron sus propias estrategias internacionales para enfocarse no solo en prioridades nacionales (como el aumento de la movilidad estudiantil, el fomento de la cooperación internacional en el área de investigación e internacionalización del currículo), sino también en la expansión del perfil internacional del personal administrativo o en la mejora de los servicios entregados a los estudiantes extranjeros recién llegados y a estudiantes nacionales que están terminando sus estudios. Para ayudar a implementar esas estrategias, en la Conferencia de Rectores de Alemania, gracias al financiamiento y colaboración del Ministerio Federal de Educación e Investigación alemán, se creó una auditoría para la internacionalización de las universidades. Esta auditoría es un servicio de doce meses que junta a una comisión de expertos externos con un equipo designado por la institución, para que evalúen en conjunto el proceso de internacionalización de la institución y para formular recomendaciones concretas dirigidas a cada perfil, necesidades e intereses.

LA INICIATIVA POR LA EXCELENCIA

En la última década, grandes montos de fondos públicos destinados a grupos específicos para actividades claramente definidas, han ayudado a acelerar el paso y la percepción sobre la internacionalización de la educación superior alemana. De estos esfuerzos, el más visible internacionalmente ha sido la multibillonaria "Iniciativa por la Excelencia" lanzada el 2004 y renovada el 2012. En su segundo período, estas subvenciones entregaron 2.7 miles de millones de euros adicionales a 45 escuelas de posgrado, 43 grupos de excelencia y 11 estrategias institucionales para financiar el creciente número de actividades relacionadas con la internacionalización, para así desarrollar instituciones de clase mundial en el mercado de la educación internacional. Mientras que algunos críticos han lamentado que la iniciativa por la excelencia sea demasiado sensible a las presiones que ejercen los rankings globales y la competencia internacional e ignore la diversidad institucional y el acceso, pocos han cuestionado el éxito de la iniciativa al identificar un grupo de instituciones de investigación de primer nivel que han influenciado la percepción internacional sobre Alemania, ofreciendo nuevamente un sistema de educación superior competitivo a nivel mundial.

INDICADORES DE ÉXITO

De acuerdo a un reciente estudio llevado a cabo por el Consejo Británico, en el cual se evaluó el progreso en el campo de la internacionalización de la educación superior de 11 países, Alemania figuraba en primer lugar, con 8,4 puntos de un total de 10. Se consideraron una serie de criterios: la transparencia, el acceso y la equidad, garantía de la calidad y reconocimiento de grados universitarios. La Carta Europea de Calidad para la Movilidad de 2011/2012, ubicó a Alemania como el único país (entre 36) que cumplía con los cuatro objetivos establecidos: 1) estrategias e iniciativas nacionales y regionales y organismos gubernamentales o financiados públicamente comprometidos con la entrega de información y orientación sobre la movilidad estudiantil; 2) recursos de información en línea apoyados por el público; 3) servicios personalizados de orientación, guía e información y 4) participación de “multiplicadores” apoyados públicamente para seguir entregando información y orientación. El informe de Eurydice de enero de 2014 (Hacia un marcador de la movilidad: condiciones para aprender en el extranjero en Europa) que califica las políticas para promover la movilidad estudiantil en la educación superior de los 28 países miembros de la UE, distinguió tanto a Alemania como a los Países Bajos, Italia y Australia por proveer el mejor apoyo financiero y el monitoreo más exhaustivo a los estudiantes en situación de vulnerabilidad que buscan oportunidades para hacerse parte del intercambio estudiantil.

DESAFÍOS FINANCIEROS Y TEMÁTICOS

Alemania como sistema de educación superior federal, sin embargo, enfrenta desafíos definidos evidentes para continuar promocionando la educación internacional. Si bien las iniciativas nacionales han hecho mucho para adelantar el ritmo de la internacionalización domésticamente hablando, aún no existe un indicador claro de que la ayuda que el Estado le entrega a las universidades continuará asegurando la sustentabilidad de actividades internacionales a nivel institucional. Por un lado, el desbalance de las altas cifras de dinero proporcionadas por terceros y la disminución de fondos para la investigación y la enseñanza en las universidades por otro, amenazan ciertas actividades relacionadas con la internacionalización a largo plazo. Asimismo, en algunos casos el dinero que aportan los estados federales es insuficiente como para generar un impacto significativo en los esfuerzos por internacionalizar la educación. Por otro lado, tal como se ha mencionado, la sustentabilidad de un sistema de educación superior gratuito continúa siendo una pregunta sin contestar.

Además de estos problemas financieros, aún deben ser tratados otros desafíos identificados por el DAAD y otras entidades. Dentro de los desafíos se incluyen: asegurar que los estándares para la investigación, instrucción y estudio de calidad se mantengan en aras de una mayor competencia; asegurar que el currículo y la experiencia de aprendizaje para los estudiantes que no pueden estudiar en el extranjero vaya incorporando sustancialmente elementos de la internacionalización; ajustar el proceso de admisión académico para abrir nuevos y diversos caminos para los estudiantes que llegan a estudiar al país; y tomar ventajas de las nuevas oportunidades de aprendizaje presentadas por nuevos medios e innovadoras tecnologías. En instituciones más rurales, los recursos necesarios para atraer estudiantes talentosos de otros países y para aumentar los servicios de movilidad en las facultades, también se mantienen distribuidos desigualmente. Por último, el desarrollo de la movilidad virtual a través de cursos en línea masivos y el desarrollo de campus satélite y programas de doble titulación y titulación conjunta aún no se desarrollan de manera significativa en varias políticas federales. Una forma de desarrollar mejor el proceso de internacionalización en Alemania puede ser creando sistemas de monitoreo adicionales y cátedras de investigación para la internacionalización, tal como se ha hecho en otros grandes sistemas de educación superior. ■

Surgimiento de India como un centro regional educacional

MONA KHARE

Mona Khare es profesora en el Centro para la Investigación Política en la Educación Superior y en el Departamento de Planificación Educativa, en la Universidad Nacional de Administración y Planificación Educativa, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: monakhare@nuepa.org; mona_khare@rediffmail.com.

La medida de India de ser un receptor norte-sur a ser una nación de cooperación sur-sur, norte-sur y triangular es visto como resultado de una creciente globalización e internacionalización de la educación a nivel mundial. No obstante, el incremento de la cooperación sur-sur está siendo vista más como una consecuencia

de la conformación de bloques regionales, tales como La Asociación Sud-asiática para la Cooperación Regional (ASACR); la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ANSA); BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica); el foro trilateral entre India, Brasil y Sudáfrica (IBSA); y la iniciativa E-9 (educación), en la que 9 países miembros (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán) se han reunido con el apoyo de UNESCO, UNICEF, Fondo de Población de las Naciones Unidas y el Banco Mundial para fomentar el compromiso conjunto hacia el fortalecimiento de lazos educativos. Las Iniciativas –tales como la política de India “Apertura hacia el Oriente” y muchas otras– han seguido consolidando y fortalecido las relaciones entre India y sus países vecinos que tienen entornos semejantes y hacen frente a desafíos similares. Como resultado, India no sólo está surgiendo como líder económico en la región, sino que también se está reconociendo su potencial como líder académico.

La política de liberalización en la India post 1900 tuvo una influencia profunda en la apertura del sector de educación por medio de mayor colaboración y el aumento de la movilidad académica de estudiantes, investigadores, profesores y académicos. A fin de proporcionar un mayor impulso a la internacionalización, se han liberalizado regulaciones para permitir acuerdos de hermanamiento con universidades extranjeras y campus inaugurados en el exterior. Existe también una aspiración y práctica creciente en las instituciones de educación indias de emplear profesionales de sistemas de educación extranjeros con remuneraciones atractivas para contrataciones de corto plazo. Un resultado de esto ha sido el impulso consciente hacia la armonización de los planes de estudios, metodología de evaluación y mecanismos de estandarización y acreditación para promover el reconocimiento mutuo de títulos y transferencia de créditos. Esta medida ha sido un factor influyente en India que ha crecido como un centro educacional regional en los últimos años.

INDIA: UN CONTRIBUYENTE HISTÓRICO

La participación en la cooperación para la educación con países de Asia Meridional y África puede ser remontada a varias iniciativas. Algunos ejemplos incluyen su programa de asistencia educacional a Nepal en la década de los 50, el Esquema de Cooperación Técnica (TCS, por sus siglas en inglés) bajo el Plan Colombo, el Esquema de Cooperación Técnica y Económica India (ITEC, por sus siglas en inglés) que ha estado funcionando desde 1964 y la Ayuda Especial de la Mancomunidad para el Programa África (SCAAP, por sus siglas en inglés) por medio del

cual India ha entregado asistencia a más de 150 países en Asia, Europa Oriental, África y Latinoamérica. De acuerdo al Ministerio de Relaciones Exteriores, India gasta alrededor de Rs500 millones (US\$11 millones) anualmente en actividades del esquema ITEC, capacitando alrededor de 3.000 personas en el Sur cada año. El financiamiento por medio de ITEC y SCAAP en conjunto ha ascendido a casi US\$2000 millones desde su inicio.

Tanto ITEC como su programa hermano SCAAP utilizan las mismas modalidades de ayuda, pero mientras que ITEC abarca 142 países en todo Asia, África, Europa Oriental, Latinoamérica, el Caribe, el Pacífico como también algunas pequeñas naciones insulares, SCAAP apunta sólo a países de África en la Mancomunidad (actualmente 19). La ayuda de ITEC y SCAAP comprende cinco modalidades distintas: capacitación de personal en India, proyecto de ayuda, viajes de estudio y ayuda humanitaria. India entrega a todos los países africanos con los que mantiene relaciones diplomáticas una cierta cantidad de unidades SCAAP/ITEC que pueden ser convertidas en ayuda mediante las modalidades ante mencionadas. Habiendo dicho esto, la labor de los programas estuvo en gran medida limitada al desarrollo de capacidades y educación/capacitación técnica como apoyo programático a la parte solicitante. Sólo en las dos últimas décadas, India ha comenzado a apuntar a naciones vecinas para prestar apoyo académico en un sentido amplio.

TENDENCIAS RECIENTES Y EMPRENDIMIENTOS

El potencial de India como líder académico se está desarrollando lentamente a medida que se expande su espacio de cooperación internacional a la educación. India está intentando impulsar su ventaja comparativa en la región de múltiples formas con el fin de ser reconocido como un centro educacional creciente. Las modalidades más nuevas de iniciativas de colaboración son testimonio al hecho de que India está preparada para cambiar su imagen de nación de origen a un país de destino solicitado –incluso más en Asia y África. Se han estado haciendo numerosos intentos por medio de varios esquemas para atraer estudiantes extranjeros al país. Las iniciativas de años recientes que se mencionarán a continuación entregan una visión discreta sobre esta nueva dimensión.

INDIA COMO DESTINO ASIÁTICO PREFERIDO. Hasta hace poco, India era sólo reconocida como uno de los principales países de origen en lo que respectaba a movilidad estudiantil internacional, pero en los años recientes

se ha visto un crecimiento notable en la cantidad de estudiantes extranjeros que vienen a India. De un mero 6.988 en 2000, creció a 27.531 en 2011 y luego siguió a 33.156 en 2012, de esto modo registrando un incremento de casi 21 por ciento en sólo un año. A pesar de que los estudiantes vienen de más de 150 países, el mayor número proviene de Asia. La Encuesta All India de Educación Superior cita los diez primeros países receptores para India siendo Nepal, Bután, Irán, Afganistán, Malasia, Sri Lanka, Sudan, Iraq, China y los Estados Unidos. Estos 10 países juntos contabilizan el 62 por ciento del total de estudiantes extranjeros en el país. Las estadísticas de la UNESCO muestran que el destino preferido de una gran cantidad de estudiantes de naciones pertenecientes a SA-ARC es India, la cual aparece más alto que otros destinos en el extranjero. Estos estudiantes son de Bután (71 por ciento), Nepal (19 por ciento), Afganistán (16 por ciento) y Maldivas (14 por ciento).

La mayoría de los estudiantes viene a India para cursar títulos de licenciatura y sólo un número reducido realiza programas de doctorado. El motivo principal para el incremento de los estudiantes extranjeros que vienen a India para educación de pregrado puede deberse al alto ritmo de expansión de la educación superior en India en los últimos años –a modo de abrir instituciones profesionales de educación y de pregrado– junto a un relativamente pequeño sector de educación superior en los países vecinos. Otros factores que contribuyen a este crecimiento tiene que ver con la cercanía geográfica, fundamentos culturales parecidos, además del hecho de que la experiencia de educación es asequible –debido no sólo a la reducción de comisiones en comparación con otras naciones desarrolladas en el Occidente y la región de Asia, sino que también por los bajos costos de vida.

COLABORACIÓN SISTEMÁTICA EN LA REGIÓN.

A pesar de que India ha intensificado y sistematizado por igual sus asociaciones con los países desarrollados de Occidente, su enfoque regional de forjar un número cada vez mayor de colaboraciones internacionales se hace evidente por el hecho que de los 12 programas de intercambio internacional/memorandos de entendimiento (EEPs/MOUs, por sus siglas en inglés) firmados durante los últimos tres años, 8 son con países de Asia y África. Estos incluyen Mauricio, Yemen, Tayikistán, Burundi, Bielorrusia, Trinidad y Tobago y la República de Corea. No sólo tienen el número de EEPs /MOUs firmados multiplicado en años recientes (actualmente 48 totales), la mayoría de estos son con países en vías de desarrollo de Asia y África, los cuales buscan a India por su liderazgo.

DESARROLLO DE UNIVERSIDADES/CENTROS REGIONALES PLURINACIONALES. Dichos centros son el resultado del aumento de la cantidad de convenios regionales. Dos instituciones que han sido establecidas bajo la tutela de los dos convenios regionales más importantes merecen una mención especial aquí. Éstas son South Asian University, establecida por las naciones miembros de SA-ARC, y el Instituto de Educación por la Paz y el Desarrollo Sustentable Mahatma Gandhi, un instituto de Categoría I de la UNESCO en la región Asia-Pacífico, ambas ubicadas en Nueva Delhi –la capital India.

RED DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. La Universidad abierta más grande de la nación, la Universidad Abierta Nacional Indira Gandhi, tiene casi 300 centros de estudio en 38 países ubicados en gran parte de África, Asia Central y la región del Golfo Pérsico. Además, existen muchos otros institutos profesionales y de gestión privados que ofrecen programas a extranjeros mediante educación a distancia.

CAMPUS EN EL EXTRANJERO. Un reducido número de instituciones educacionales indias tienen campus filiales que funcionan en el extranjero, por ejemplo el Instituto Birla de Tecnología y Ciencia en Dubái; campus de la Universidad Manipal en Dubái, Malasia y en otros lugares; y la Escuela SP Jain de Gestión Global en Dubái, Singapur y Sidney. De hecho, Dubái es sede de algunos de los principales nombres de India. La presencia de una gran población de expatriados de Asia meridional en Dubái, junto con la demanda por entrar al país de acogida, son a menudo citados como razones de por qué muchos campus indios han estado funcionando allí por tantos años. Por otra parte, la cantidad de campus filiales indios internacionales está creciendo rápidamente, de acuerdo con el Observatorio de Enseñanza Superior sin Fronteras. India lidera en la provisión de educación superior internacional de los países no occidentales, con más de 17 campus en el extranjero –10 de estos en los Emiratos Árabes Unidos, 4 en Mauricio y el resto en Malasia, Singapur y otros países de Occidente.

El alcance es amplio tanto para instituciones privadas como públicas, con el fin de abrir muchos más campus semejantes en el extranjero, dado su gran aceptación en la región. Actualmente, los proveedores de la educación privada son quienes predominantemente exploran mejores oportunidades para aumentar su cuota de mercado y ganancias en la educación superior al expandir su base geográfica. Los proveedores de educación privada cobran cuotas mucho más altas que sus contrapartes de educación pública, y el hecho que haya un crecimiento acelerado en la provisión de educación internacional por parte

de proveedores indios indica que los estudiantes están preparados para pagar estas altas cuotas para llevar los títulos indios fuera de su país.

PARTICIPACIÓN POR MEDIO DE PROGRAMAS A CORTO PLAZO/ESCUELAS DE VERANO. En un intento por entregar oportunidades a estudiantes de pregrado de otros países, el programa “Conexión con India” fundado por el Gobierno de India ha sido iniciado con el fin de promover la buena voluntad internacional por medio de estudiantes jóvenes. Se han seleccionado ciertas universidades públicas de renombre para ofrecer cursos de corta duración a modo de escuelas de verano en diferentes disciplinas a partir de sesiones académicas junio-julio 2014-2015 en adelante. Estos cursos apuntarían a entregar un mejor entendimiento de la India contemporánea, su rico legado artístico y cultural, su progreso económico y tecnológico, entre otros. El programa incluiría visitas a sitios históricos y oportunidades de una mayor interacción con la comunidad mediante la participación en programas culturales, clases de yoga, etc.

RECONOCIMIENTO DE CERTIFICACIÓN DE ENSEÑANZA SECUNDARIA NO INDIA. Como la mayoría de los estudiantes que vienen a India pretenden unirse a programas de licenciatura, el Gobierno de India ya ha acordado la equivalencia de algunos de los sistemas de educación escolar más populares del mundo y sigue añadiendo a la lista con el objetivo de facilitar su entrada en la educación de nivel terciario.

El equipo de evaluación de la Asociación de Universidades Indias ha estado comprometido en el trabajo de proporcionar equivalencia académica a grados/títulos de países extranjeros en los últimos 88 años. El equipo ha realizado este trabajo junto a la evaluación estandarizada de calificaciones de universidades extranjeras para acuerdos bilaterales para el intercambio de estudiante/profesorado dentro de un programa de intercambio educacional tradicional que incluye varios países, el cual se ha llevado a cabo por muchos años y ha producido un crecimiento constante en la cantidad de estudiantes y docentes.

CONCLUSIÓN

Ahora que está creciendo la popularidad de India como proveedor de educación superior regional, es tiempo de que India consolide su nuevo liderazgo educacional en la región. Cambiar de ser un centro de educación de pregrado a ser un centro de posgrados y doctorados, ayudaría a que India fuese reconocida como líder en la industria de creación de conocimiento. Los intentos por atraer más

estudiantes de posgrados y doctorados –de modo de comenzar en SAARC, ASEAN y en otros centros regionales, promoviendo estudios interdisciplinarios transnacionales– puedan seguir un largo camino fomentando vínculos educacionales regionales. Como la mayoría de los países en estas áreas están en vías de desarrollo y tienen un sector de educación superior pequeño o muy limitado, India debería explorar las posibilidades de un mayor uso de la Información y Tecnología de la Comunicación para abarcar una comunidad más amplia de estudiantes en los países vecinos. Algunas otras áreas que requieren armonización en un escenario de educación mundial son el desarrollo de capacidades para definir e implementar estandarización/acreditación/evaluación de logros de aprendizaje, el mejoramiento de matemática básica e inglés, desarrollo curricular e innovación, el desarrollo de materiales de aprendizaje y la sensibilización y fomento de inclusión en la práctica docente. Dada la gravedad del desafío de las deficiencias de competencias para el empleo entre los jóvenes de Asia y África, la disposición de educación técnica y vocacional y programas de capacitación de calidad sigue siendo otra área en que el liderazgo académico de India puede tener una influencia positiva. Para que todo esto se vuelva realidad y al mismo tiempo le dé a India una ventaja comparativa con respecto a otras naciones vecinas, India necesita estratégicamente desplegar un plan prolongado con metas de amplio alcance y prioridades específicas con plazos concretos. ■

Tendencias en la internacionalización de la educación superior francesa: una mirada histórica

GUILLAUME TRONCHET

Guillaume Tronchet es profesor agregado de historia (professeur agrégé d'histoire) e investigador asociado del Centro de Historia Social del siglo XX en París. Además mantiene el blog francés Chroniques de diplomatie universitaire, disponible en educpros.fr. Correo electrónico: gtronchet@gmail.com.

Para muchos legisladores en Francia, la internacionalización de la educación superior es

un tema nuevo. “Internacionalización: es tiempo de invertir”, concluye un reciente informe presentado en enero de 2015 por el gobierno francés. “Es un nuevo desafío para Francia”, declararon los organizadores del Congreso de Grandes Escuelas francesas el 2010.

Las personas no tienen buena memoria. Han olvidado (o simplemente no saben) que las universidades francesas fueron pioneras y líderes en la internacionalización durante fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, antes de ser opacada por Estados Unidos y otros países europeos. ¿Cómo se puede explicar esto? ¿Cómo puede ayudarnos la historia a comprender algunas de las tendencias actuales en las políticas de educación superior en Francia?

DESDE LO LOCAL A LO GLOBAL

Durante el siglo XIX, la comunidad académica global estaba fascinada por el modelo universitario alemán. Para contrarrestar esta influencia, especialmente después de la guerra franco-prusiana, las élites de la nueva república francesa decidieron invertir en la educación superior para atraer estudiantes y académicos de Alemania. Al agrupar las facultades de artes, ciencias, medicina y leyes existentes se crearon 15 universidades públicas en 1896, las cuales contaban con gran autonomía de acción en asuntos académicos internacionales.

Las iniciativas locales eran cruciales en ese entonces. Para aumentar el número de estudiantes y con la ayuda de participantes locales (como alcaldes y cámaras de comercio que querían desarrollar el turismo y otras oportunidades para sus ciudades), las universidades francesas introdujeron lo que denominé en mi tesis como “diplomacia académica”. Esto exigía (entre otras cosas): acciones de marketing para publicitar las universidades francesas (folletos, posters, anuncios publicitarios en la prensa internacional); cursos de lengua francesa y cursos relacionados con la cultura francesa para estudiantes extranjeros; escuelas de verano internacionales (la más famosa fue organizada por la Universidad de Grenoble en 1899); grados académicos para estudiantes extranjeros; becas para estudiar en el exterior; y nuevos campus filiales en el extranjero. En esta materia, la Universidad de Lyon fue muy activa en el Medio Oriente al fundar una escuela de leyes en Beirut, mientras que París se enfocó en Sudamérica, Grenoble en Italia y Bordeaux y Toulouse en España. Los institutos culturales y científicos fueron posteriormente establecidos en Florencia, Madrid, Londres y San Petersburgo a principios del siglo XX.

LA DERROTA DE LA AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES

Después de la Primera Guerra Mundial, tal como Philip Altbach y Hans de Wit señalaron en un número de IHE anterior, el desarrollo de relaciones académicas internacionales se benefició del auge de la internacionalización de Ginebra. Francia rápidamente se adelantó en el mercado estudiantil: 17.000 estudiantes llegaron a Francia en 1931 (esto es cerca del 20 al 25 por ciento del número total de estudiantes que estudiaban en el extranjero en ese tiempo) mientras que solo 9.000 estudiantes extranjeros se fueron a Estados Unidos, cerca de 7.000 a Alemania y 5.000 al Reino Unido. El porcentaje de estudiantes extranjeros en universidades francesas llegaba al 25 por ciento del número total de estudiantes. En algunas universidades, este porcentaje incluso llegaba al 80 por ciento (como sucedió en la Universidad de Rouen en 1930).

Al mismo tiempo, la administración del gobierno se fue incorporando cada vez más en el proceso. El Ministerio de Educación comenzó a involucrarse entre los años 1910 y 1920 y gradualmente nacionalizó la diplomacia académica. Después de los años 20, el Ministerio de Relaciones Exteriores francés también se involucró en el proceso, desarrollando su propia “diplomacia cultural” para competir con otras naciones, especialmente con los países fascistas. Tal como mencioné en mi tesis doctoral, frecuentemente había conflictos entre los actores a cargo de la diplomacia académica por un lado, y de diplomacia cultural por el otro. Las universidades trataron de preservar su autonomía sin éxito: las políticas académicas internacionales de Francia gradualmente pasaron a estar bajo el control de la diplomacia cultural del gobierno.

EL PESO DE LA HISTORIA

La segunda parte del siglo XX continuó bajo el mismo legado. Existían constantes conflictos dentro de las administraciones francesas, entre representantes relacionados ya fuera con las oficinas de educación superior o con las oficinas de relaciones exteriores. La situación en la década de los sesenta era complicada. En primer lugar, por la creación de un Ministerio de Cultura que quería involucrarse en los temas de diplomacia cultural y, en segundo, por la descolonización a través de la creación del Ministerio de Cooperación, el cual estaba a cargo de las relaciones con estudiantes becados del antiguo imperio francés. Se promulgaron varias reformas antes de crear por fin, en 2010, una agencia nacional única: Campus France quedó a cargo de la movilidad de

estudiantes extranjeros y de publicitar en el extranjero la educación superior francesa. Esto significó un nuevo comienzo en la diplomacia académica.

El hecho de que el gobierno francés y la educación superior estén ambos intrínsecamente ligados al sistema de Servicio Civil, también es significativo. ¿Qué tipo de autonomía internacional tienen las universidades en este contexto? Es el gobierno quien establece las regulaciones para todas las universidades públicas en lo que se refiere al reclutamiento de académicos y a las matrículas estudiantiles, lo que no siempre favorece la internacionalización. Por ejemplo, no fue sino hasta la promulgación de la Ley Edgar Fauré en 1968 que profesores extranjeros pudieron ser seleccionados para tener una posición dentro del sistema educacional francés. Esta es una de las razones por las cuales las universidades francesas no pudieron contratar académicos alemanes que habían escapado del régimen nazi en la década de los 30. A pesar de que la contratación de académicos extranjeros en Francia recientemente aumentó a un 18 por ciento en relación al número total de nuevos trabajadores cada año, esto aún no es frecuente: en 2004, de acuerdo a las cifras entregadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el porcentaje de académicos extranjeros en la educación superior francesa era de 7,5 por ciento. Estas cifras se alejaban mucho de las presentadas por Estados Unidos (de 30 a 40 por ciento), Suiza (35 por ciento), el Reino Unido (20 por ciento) y Noruega (10,5 por ciento).

En cuanto a las matrículas de estudiantes extranjeros, el “consenso republicano” (basado en el principio de no-discriminación entre estudiantes franceses y extranjeros) ha mantenido las mismas tarifas en las matrículas para estudiantes franceses y extranjeros desde 1914, un hecho que contribuye a aumentar el atractivo internacional que posee la educación superior francesa. Las universidades, sin embargo, han sufrido un gran impacto a causa de las políticas de inmigración, las cuales han cerrado puertas a estudiantes extranjeros en algunas ocasiones, especialmente entre las décadas de los 70 y 90, y nuevamente entre los años 2011 y 2012. El efecto ha sido tal, que un cientista político habló del “fin de los estudiantes extranjeros.”

Un gobierno centralizado nacional, numerosos conflictos entre elementos de este gobierno y, en ocasiones, la promulgación de leyes de inmigración restrictivas, han llevado a la obstaculización de la innovación internacional en las universidades francesas. Desde los años 70, el cambiante orden mundial también ha contribuido a que esta tradición histórica se vaya modificando: el cambio

de la internacionalización a la globalización ha virado la atención del público a universidades privadas, las cuales se sienten más cómodas con la globalización y son activas en la fundación de campus filiales en el exterior (de acuerdo al equipo de investigación de educación transnacional, cerca del 90 por ciento de los campus filiales franceses en el extranjero son extensiones de instituciones privadas). En vez del proceso de internacionalización, el cual claramente no es un “nuevo desafío”, es la globalización la que posiciona actualmente a la educación superior francesa en una encrucijada. Recuperar parte de su historia podría ser parte de la solución. ■

NOTICIAS DE LOS CENTROS

CHEI

El centro para la Internacionalización de la Educación (CHEI) le desea a su director fundador, Hans de Wit, lo mejor en su nuevo cargo en Boston College y da la bienvenida a la nueva directora, Amanda Murphy. Amanda tiene formación en lenguas modernas en el Reino Unido, luego de haber estudiado francés e italiano en la Universidad de Cambridge. Es profesora titular de Lengua Inglesa y Traducción y es vicepresidenta del Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literaturas Modernas en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, donde está situado CHEI.

Muy convencida de las ventajas de saber varios idiomas y culturas –tanto en términos cognitivos como humanos– y de conocer los procesos de negociación que supone el plurilingüismo, Amanda se compromete con los desafíos relacionados con internacionalizar el aula en casa y preparar a los estudiantes para centros de trabajos internacionales, también mediante la coordinación de un magister en Dirección Internacional de Recursos Humanos.

CHEI se complace en anunciar la admisión de dos nuevos estudiantes de doctorado. Visjna Schampers, proveniente de Croacia y actualmente impartiendo gestión financiera en la Universidad Saxion de Ciencias Aplicadas en los Países Bajos, explorará la relación entre la internacionalización y la educación superior católica; y Ravi Ammigan, proveniente de Mauricio y actualmente trabajando como director de la Oficina para Estudiantes e Investigadores Internacionales en la Universidad Delaware en los Estados Unidos, investigará la participación internacional de los estudiantes en servicios de apoyo universitario.

Visjna y Ravi participaron en octubre de 2015 en el Seminario de Investigación de otoño de CHEI que reúne a 25 estudiantes de doctorado e investigadores de una serie de programas y centros en todo el mundo. El seminario, realizado en Milán tradicionalmente dos veces al año, fue presentado en Siena en paralelo con la Conferencia Anual de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), “Internacionalización de la educación superior: moviéndose más allá de la movilidad”.

CHEI está encantado de participar en un nuevo proyecto Erasmus+. Los colaboradores son europeos e israelíes y la finalidad del proyecto es crear una plataforma tecnológica sustentable en tres actividades principales: planes de estudio multidisciplinarios dirigidos por equipos internacionales e impartidos en línea; un centro en

línea interactivo internacional de conocimiento compartido para fomentar el intercambio del saber y administrar proyectos conjuntos de investigación; y cooperación académica internacional con la industria y comunidades para el fortalecimiento de habilidades y empleabilidad de los estudiantes.

Un proyecto de investigación clave en 2015 fue el estudio para el Parlamento Europeo de la Internacionalización de la Educación Superior, en colaboración con AIU y la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés) que reunieron un equipo de 30 investigadores de todo el mundo. Plantea una perspectiva general de la internacionalización en 17 países diferentes. Destaca tendencias claves, describe un futuro escenario y muestra vías de desarrollo posibles, así como también presenta una definición corregida para la internacionalización de la educación superior –se espera que todas estas ayuden a enmarcar conversaciones institucionales para elecciones estratégicas en la internacionalización. La Directora Adjunta Fiona Hunter presentó los resultados del estudio en la conferencia de la Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA, por sus siglas en inglés) en Washington en febrero de 2015, en la conferencia de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE) en Glasgow en septiembre de 2015, en la conferencia de la Oficina Canadiense de Educación Internacional en las Cataratas del Niágara en noviembre de 2015 y junto a Eva Egron-Polak de AIU el 12 de noviembre en el Parlamento Europeo.

CIHE

La Directora Adjunta Laura Rumbley representó el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) en la conferencia anual de la Asociación Europea para la Educación Superior (EAIE) en Glasgow a mediados de septiembre. Laura continúa desempeñándose como presidenta del Comité de Publicaciones de EAIE y actualmente participa con el Equipo de Trabajo de Desarrollo de Conocimiento de EAIE. La asistente graduada de doctorado de CIHE Ariane de Gayardon publicó un ensayo bajo el título “La interrogante del cobro a estudiantes internacionales en Francia”, en la publicación de La Riqueza de las Naciones, “Conferencia para la Conversación” en la EAIE de 2015.

Entre el 29 de septiembre hasta el 1 de octubre de 2015, el Centro recibió a Andrés Bernasconi y Daniela Véliz, director e investigadora adjunta, respectivamente, del

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). El propósito principal de la visita fue para discutir la realización de un proyecto por CIHE y CEPPE centrado en el examen comparativo de la internacionalización en un contexto de educación superior católica y que se estará finalizando en el transcurso de 2016/2017. La realización de este trabajo es posible gracias al fondo de la Fundación Luksic que patrocina la participación colaborativa entre Boston College y la PUC.

Junto al trabajo de Reisberg & Associates y Unnivers, el Centro organizó un seminario de un día en Boston College el 6 de octubre 2015 para un grupo de unos 50 decanos y otras autoridades universitarias de la Universidad de Guadalajara. El objetivo principal de este evento fue la internacionalización de la educación superior y sus implicancias para esta institución mexicana.

Entre el 28 y el 30 de octubre de 2015, el director Hans de Wit y la asistente graduada de doctorado Ariane de Gayardon asistieron a la conferencia anual 2015 de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) donde Hans trabajó como coordinador/moderador de una sesión plenaria. Posteriormente, participaron en la conferencia del Seminario de Investigación del Centro para la Internacionalización de la Educación (CHEI), con Hans de Wit como co-facilitador y presentador, y Ariane exponiendo sobre su investigación doctoral.

El 28 de octubre de 2015, Laura Rumbley presentó en una reunión del Grupo de Educación Internacional de Washington, que incluyó el lanzamiento de una nueva publicación –Internacionalizando la Educación Superior a Nivel Mundial: Políticas y Programas Nacionales– producido de forma conjunta por el Centro para la Internacionalización y Participación Global del American Council on Education y CIHE. Este informe está disponible en el sitio web de ACE: www.acenet.edu/cige. También se está trabajando en la sexta entrega de la serie ACE-CIHE, Informes Internacionales para Líderes de la Educación Superior, titulada “Compromiso con Europa: Vínculos duraderos, Nuevas oportunidades”.

Entre el 24 y el 27 de noviembre de 2015, Hans de Wit pronunció el discurso principal en la conferencia internacional anual de ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) en Puebla, México. Hans también llevó a cabo un taller y expuso en un grupo.

El director fundador Philip Altbach y la asistente de investigación doctoral Georgiana Mihut, en colabora-

ción con Jamil Salmi, anteriormente del Banco Mundial, expusieron sobre el tema: “Sabios consejos: El rol de los consejos de asesores internacionales en las universidades de clase mundial” en la 6a Conferencia Internacional de Universidades de Clase Mundial, que fue realizada en Shanghai el 2 y 3 de noviembre. Altbach asistió también a una reunión del gobierno ruso “Comité de Excelencia de Universidades 5-100” de la cual es miembro, en Vladivostok, Rusia. Por otra parte, expuso en la Universidad de Hong Kong y en la Universidad Xiamen en China.

El Centro felicita a la asistente de investigación doctoral de CIHE Georgina Mihut por su reciente “EMA Star Award”, uno de los tres premios otorgados en 2015 por la Asociación de Estudiantes y Ex-alumnos de Erasmus Mundus (EMA). El premio destaca las mejores contribuciones de los miembros al desarrollo y fomento de EMA.



NUEVAS PUBLICACIONES

De Wit, Hans, Fiona Hunter, Eva Egron-Polak y Laura Howard. *Internacionalización de la Educación Superior*. Bruselas: Parlamento Europeo, Departamento de Políticas B, Políticas estructurales y de cohesión, 2015. 319 pp. PDF ISBN 978-92-823-7846-5. Sitio web: <http://www.europarl.europa.eu/studies>.

McGrath, Simon y Qing Du, eds. *Guía Routledge de Educación y Desarrollo Internacional*. Nueva York, NY: Routledge, 2015. 496 pp. \$210 (hb). ISBN 978-0-415-74754-7. Sitio web: www.routledge.com

Green, Wendy y Craig Whitsed, eds. *Perspectivas Críticas sobre la internacionalización del Currículo en Disciplinas*. Descripciones Narrativas Reflexivas desde el Negocio, Educación y Salud. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. 328 pp. \$54 (pb). ISBN: 9789463000833 (pb), 9789463000840 (hb), 9789463000857 (eb). Sitio web: www.sensepublishers.com

Jooste, Nico, Hans de Wit y Savo Heleta, eds. *Alianza de Educación Superior para el Futuro*. Puerto Elizabeth, Sudáfrica: Equipo para la Internacionalización de la Educación Superior en el Mundo en Desarrollo, Universidad Metropolitana

Nelson Mandela (NMMU), 2015. ISBN: 978-1-9205008-62-3

Weimar, Leasa. Ed. *Conferencia para la conversación EAIE: La Riqueza de las Naciones*. Amsterdam: Asociación Europea para la Educación Internacional, 2015. 54 pp. ISBN 978-90-74721-36-3.

Dobson, Gretchen, ed. *Permaneciendo Global: Cómo las Relaciones de los Ex-alumnos Internacionales Avanzan la Agenda*. EAJE Occasional Paper 24. Amsterdam: Asociación Europea para la Educación Internacional, 2015. 147 pp. €30 (pb). ISBN 978-90-74721-39-4. Sitio web: <http://www.eaie.org/home/publishing/order-a-publication.html>

Staunton, Louise y Giaran Dunne. *Voces Diversas: Escuchando a los Estudiantes Internacionales*. Dublin: Consejo Irlandés para Estudiantes Internacionales, 2015. 129 pp. ISBN 0-9539595-4-6 (pb). Sitio web: <http://www.icosirl.ie/eng/publications.html>
del Este.

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

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 tal objeto, el Centro publica la revista trimestral *International Higher Education* [Educación Superior Internacional], una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos visitantes. Nos preocupan especialmente las instituciones académicas que comparten la tradición jesuita en todo el mundo y, con más amplitud, las universidades católicas.

El Centro promueve el diálogo y la cooperación entre instituciones académicas en todo el mundo. Pensamos que el porvenir depende de la colaboración efectiva y la creación de una comunidad internacional centrada en el perfeccionamiento de la educación superior por el bien público.

Sitio Web del CIHE

Las diversas secciones del sitio Web del Centro apoyan la obra de académicos y profesionales de la educación superior internacional, con vínculos hacia recursos clave en ese ámbito. Todos los números de *Educación Superior Internacional* están disponibles en línea, con un archivo que permite búsquedas. Además, el Centro de Intercambio de Información de Educación Superior Internacional (IHEC, por sus siglas en inglés) es una fuente de artículos, informes, tendencias, bases de datos, noticieros en línea, anuncios de

conferencias internacionales próximas, vínculos con asociaciones internacionales y recursos sobre novedades en el proceso Bolonia y AGCS [Acuerdo General sobre Comercio y Servicios]. El Monitor de Corrupción en Educación Superior proporciona informaciones procedentes de todo el mundo, una selección de artículos noticiosos, bibliografía y vínculos con otras agencias. La Red Internacional de Educación Superior en África (INHEA por sus siglas en inglés) es un centro de intercambio de informaciones sobre investigación, desarrollo y actividades de promoción relativas a la educación postsecundaria en África.

CENTRO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CHEI)

El Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) está ubicado en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, Italia, la universidad privada más grande de Europa. Hans de Wit y Fiona Hunter trabajan como investigadores asociados. El centro promueve y conduce la investigación, la formación y análisis de políticas para fortalecer las dimensiones internacionales de la educación superior. Fundada en 2012, CHEI organiza seminarios, conferencias, cursos de formación y talleres; diseña, conduce y asigna investigaciones; difunde resultados por medio de publicaciones y conferencias; y ofrece uno de los únicos programas de doctorado en el mundo enfocados en la internacionalización de la educación superior.

LAS OPINIONES EXPRESADAS AQUÍ NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LAS VISIONES DEL CENTRO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL.

Editores

Hans de Wit y Fiona Hunter

Editores Asociados

Laura E. Rumbley
Hans de Wit

Editor de Publicaciones

Edith S. Hoshino

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

Centro para la Educación Superior Internacional
Campion Hall
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467, EE.UU.

Tel. +1 (617)552-4236

Fax: + 1 (617)552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

<http://www.bc.edu/cihe>

Agradecemos correspondencia, ideas para artículos e informes. Si quiere subscribirse, por favor envíe un correo electrónico a: highered@bc.edu, junto a su ocupación (estudiante egresado, profesor, administrador, legislador fiscal, etc.) y área de interés o especialización. No hay cargos por la subscripción.

ISSN: 1084-0613 (impreso)

© Center for International Higher Education

Editores de la versión en español

Andrés Bernasconi
Daniela Véliz

Traducción

Sebastián Molina, English Teacher & Translator
Email: smolina86@gmail.com

Periodista

Francisco Zabaleta

Diseño gráfico y diagramación

Natalia Herrera
Email: nataherrera@gmail.com

Oficina Editorial

Centro de Estudios en Políticas y
Prácticas en Educación, CEPPE
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Av. Vicuña Mackenna 4860
Santiago
Chile

Tel. +562 2354-1330

Correo electrónico: ihe@uc.cl

<http://www.ceppe.cl/ihe/>

© Pontificia Universidad Católica de Chile