

International Higher Education es la publicación trimestral del Centro para la Educación Superior Internacional.

A través de International Higher Education (IHE), una red de distinguidos académicos internacionales ofrece sus comentarios e información actual sobre asuntos claves que dan forma a la educación superior en todo el mundo. IHE es publicada en inglés, chino, francés, portugués, ruso, español y vietnamita. Todas las ediciones se pueden encontrar en <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>. Los artículos de IHE aparecen regularmente en el sitio web y el boletín de noticias mensual de UWN.

Para noticias mensuales sobre educación superior global y comentarios visite a nuestro asociado:



University World News
www.universityworldnews.com



[/center.for.international.higher.education](https://www.facebook.com/center.for.international.higher.education)



[/BC_CIHE](https://twitter.com/BC_CIHE)

Internacionalización y avances transnacionales

- 3** Es demasiada la investigación académica publicada
Philip G. Altbach y Hans de Wit
- 5** Producción de conocimiento para todos
Alma Maldonado-Maldonado y Jenny J. Lee
- 7** Cooperación China-Estados Unidos en la educación superior: un estabilizador crítico
Gerard A. Postiglione y Denis Simon

Movilidad e internacionalización

- 9** No es la internacionalización de sus padres: perspectivas de la próxima generación
Laura E. Rumbley y Douglas Proctor
- 11** Movilidad estudiantil internacional en Israel
Anette Bamberger
- 13** Italia: ¿migración o circulación de profesionales?
Chantal Saint-Blancat

Problemas con el idioma y el rol del inglés

- 15** Programas de licenciatura en inglés en Europa
Ann-Malin Sandstrom
- 17** Una internacionalización híbrida en Corea:
Hee Kyung Lee y Byung Shik Rhee
- 19** Políticas nacionales y el rol del idioma inglés en la educación superior
Xinyan Liu
- 21** La política nacional de idiomas la y empleabilidad de los titulados en Malasia
Viswanathan Selvaratnam

Enfoque en Japón

- 23** El profesorado extranjero en Japón
Futao Huang
- 25** La licenciatura Internacional en Japón
Yukiko Ishikura
- 27** Japón: universidades de clase mundial para la innovación social
Akiyoshi Yonezawa

Enfoque en Sudáfrica

- 29** La reciente crisis en las universidades sudafricanas
Jonathan Jansen y Cyrill Walters
- 31** Vías estudiantiles en Sudáfrica
Rebecca Schendel

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 invitados. 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. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las visiones del Centro para la Educación Superior Internacional.

El centro está estrechamente relacionado con el programa de postgrado en la Escuela Lynch de Educación, Boston College. El Centro ofrece un Magíster y un Certificado de Educación Superior Internacional. Para información adicional, véase:

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

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

EDITOR

Philip G. Altbach

EDITORES ASOCIADOS

Hans de Wit

EDITOR DE PUBLICACIONES

Hélène Bernot Ullerö, Lisa Unangst

ASISTENTE EDITORIAL

Salina Kopellas

OFICINA EDITORIAL

Centro para la Educación Superior Internacional

Campion Hall

Boston College

Chestnut Hill, MA 02467 - Estados Unidos

Tel: (617) 552-4236

Fax: (617) 552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

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

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes. Si quiere suscribirse, por favor envíe un correo electrónico a: highered@bc.edu, indicando su ocupación (estudiante egresado, profesor, administrador, legislador fiscal, etc.) y área de interés o especialización. No hay cargos por la suscripción; una tarifa de \$35/anual se aplica por una suscripción para la versión impresa

ISSN: 1084-0613 (impresa)

©Center for International Higher Education

Es demasiada la investigación académica publicada

PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT

Philip G. Altbach, profesor investigador y director fundador, y Hans de Wit, profesor y director, trabajan en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE.UU. Correos electrónicos: altbach@bc.edu y dewitj@bc.edu.

Existe una crisis en la publicación académica y en el sistema de distribución mundial del conocimiento en general: hay demasiada presión en las principales revistas, existen muchos libros y artículos de menor calidad, aumentan las revistas depredadoras y hay una gran presión en los académicos de todo el mundo por publicar. La decisión de *The Review of Higher Education*, revista académica de gran prestigio, de suspender temporalmente las publicaciones debido a una acumulación de artículos en espera de revisión o publicación de más de dos años, provocó una tormenta en Twitter y varias discusiones en los pasillos de la academia por el futuro de la publicación académica y, en particular, su pilar fundamental, la revisión por pares ciega.

Estos problemas fundamentales ocurren por los distintos desarrollos en la educación superior mundial en el último medio siglo, en especial por la masificación y el auge de los rankings nacionales e internacionales de universidades. En relación con lo anterior, existe el fenómeno sociológico del isomorfismo en el que la mayoría de las instituciones académicas quieren parecerse a las universidades que ocupan los primeros puestos en el orden jerárquico académico y buscan realizar una investigación intensiva. Y, por último, una tendencia en aumento en la educación de doctorado es prescindir de la tradicional tesis y reemplazarla por el requisito de que los estudiantes publiquen varios artículos basados en su investigación en revistas académicas, lo que en efecto traspassa la responsabilidad de evaluar la investigación de doctorado de los comités universitarios a los editores y los supervisores de revistas.

UN SISTEMA CON DEFICIENCIAS E INNECESARIO

Nuestro argumento es sencillo. Se publica demasiado porque el sistema académico fomenta la publicación innecesaria. Es necesario realizar una reducción. Disminuir la cantidad de artículos y libros académicos permitiría que el sistema de revisión por pares funcione de manera más eficaz, reduciría o eliminaría las revistas y los editores depredadores que han surgido en el último tiempo y, quizás lo más importante, terminaría con el estrés masivo de los académicos que están preocupados de la publicación y no de la enseñanza y el servicio.

En su libro de 1990 *Scholarship Reconsidered: Priorities for the professoriate* (Beca reconsiderada: prioridades para el profesorado), Ernest L. Boyer argumenta que la evaluación de la obra académica debería incluir todos los aspectos de las responsabilidades de la profesión académica y que la gran mayoría de los profesores que no trabajan en universidades de investigación intensiva deberían ser evaluados por su enseñanza y servicio y no por su investigación. Sostiene que la mayoría de los académicos deben estar al tanto de las tendencias de investigación y del pensamiento actual de sus áreas, pero que no necesitan generar nuevos conocimientos. Los pocos académicos que trabajan en universidades que no realizan investigaciones y que quieren investigar y publicar deberían tener permiso para hacerlo.

Como la mayoría de los académicos resta importancia a la investigación, se debe realzar el reconocimiento y el respeto de la enseñanza. Tanto el isomorfismo institucional como el individual deben ser eliminados: no es una tarea fácil, pero de ninguna manera es imposible mediante premios y castigos. La mayoría de las universidades que no realizan una investigación intensiva deberían enfocarse en la enseñanza. Los miembros del profesorado deben ser recompensados por su buena enseñanza y servicio a la sociedad y a la industria y no esperar a que lleven a cabo una investigación. El modelo alemán Humboldtian, en el cual todas las universidades tienen la misión de investigar, es inútil e innecesario para mantener la calidad. La demanda de las universidades de ciencias aplicadas y otras universidades sin investigación por recibir fondos de investigación y realizar programas de doctorado (y la inclinación de los políticos en apo-

yarlos) va en contra de dicha tendencia. El creciente número de universidades de ciencias aplicadas en Europa y en otros lugares no debe tener la función de investigar, pero debe permanecer fiel a su nombre y centrarse en la enseñanza apoyada por la investigación aplicada. Los doctorados profesionales son una ruta alternativa en comparación con los doctorados basados en investigaciones para las personas que no aspiran a una carrera enfocada en la investigación. Si se hace una diferencia prudente y solo se exige una publicación de investigación en las universidades de investigación, suponemos que la calidad de la investigación y el desarrollo mejorará y que más de la mitad de los llamados artículos de investigación actuales podrían ser eliminados.

Existe una crisis en la publicación académica y en el sistema de distribución mundial del conocimiento en general: hay demasiada presión en las principales revistas.

CALIDAD CON CONTROL

Para restaurar la racionalidad del sistema de publicación, se debe reducir el volumen de artículos y libros. No proponemos que la producción del conocimiento se concentre en los países ricos, sino que lo haga principalmente en las universidades de investigación de todo el mundo. Las revistas establecidas deberían prestar mucha más atención a la diversidad de puntos de vista, metodologías y temas. Los monopolios tradicionales de los paradigmas de investigación y las áreas temáticas en las publicaciones más prestigiosas deben realizarse con una mayor representación de académicos y autores prestigiosos de economías en desarrollo y emergentes, al igual que por género y otras formas de diversidad.

Hacemos un llamado a la calidad, pero también al control de calidad de la comunidad académica en lugar de medir por rankings, editores, citas y efectos. La solución no es producir más investigación de mala calidad. El objetivo debe ser la calidad y no la cantidad junto con traer de vuelta el control de calidad a la co-

munidad académica y que éste no sea dominado por pequeños grupos en las universidades de investigación de los países ricos.

POSIBLES REFORMAS

Sin duda, los primeros pasos son definir las misiones diferenciadas de los sistemas académicos, situar las instituciones académicas en categorías apropiadas y vincular las asignaciones financieras con las metas.

El sistema de distribución del conocimiento necesita un cambio mayor. Las universidades de investigación intensiva y las sociedades profesionales apropiadas, como asimismo la financiación gubernamental y otras agencias deben asumir más responsabilidades y controlar un sistema que se ha comercializado excesivamente y que en parte está dañado. Las revistas y los editores depredadores deben ser eliminados. Los precios exorbitantes cobrados por varias editoriales monopólicas del sector privado, como Elsevier y Springer, deben ser reducidos. Se debe fortalecer el sistema de revisión por pares, el cual está en el corazón del mantenimiento de la calidad de la investigación y la publicación científicas. Sostenemos que el sistema de publicación está fuera de control y en una crisis profunda, debido a la cantidad de material que se desea publicar. El volumen ha sobrecargado el sistema de publicación y ha introducido un exceso de comercialización y corrupción.

Nuestro argumento y propuesta para buscar una solución al problema es reducir la cantidad que se publica, sin interferir la libertad de los académicos ni concentrar el poder en manos de los poderosos académicos tradicionales. Proponemos que la mayoría de las universidades y de los académicos a nivel mundial se enfoquen en la enseñanza y que las universidades reconozcan sus funciones importantes centradas en ésta y no busquen convertirse en instituciones de investigación intensiva.

Producción de conocimiento para todos

ALMA MALDONADO-MALDONADO Y JENNY J. LEE

Alma Maldonado-Maldonado es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-CINVESTAV en Ciudad de México, México. Correo electrónico: almald2@gmail.com. Jenny J. Lee es profesora en el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad de Arizona, Tucson, EE. UU., y es profesora invitada en la Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Correo electrónico: jennylee@email.arizona.edu

¿Quién debería ser responsable de producir investigación y dónde debería realizarse? Al asignar la función de crear conocimiento a los docentes que trabajan en las principales producciones institucionales (de acuerdo con los puestos en los rankings universitarios mundiales), los sistemas de educación superior estratificados son perpetuados mientras se frena la participación de la producción de conocimiento. El sistema actual ya es cuestionado en términos de inclusión y diversidad. Preservar esta diferenciación vertical en todo el mundo, en un contexto de aumentar la participación en la educación superior, quizás no sea la mejor estrategia cuando el conocimiento ha sido reconocido como un factor clave para combatir las desigualdades en el mundo.

Existen dos consecuencias importantes y relacionadas a considerar al limitar los lugares de investigación. Primero, asignar la función de investigar a universidades seleccionadas podría afectar la diversidad de quienes generan conocimiento, lo que limita la magnitud del conocimiento producido. En todas las naciones, el profesorado de estas instituciones tiende a ser menos diverso en términos de género, etnia y clase. Segundo, reservar la función de investigar a las principales universidades de investigación de cualquier país inevitablemente aumentará la estratificación dentro de las naciones.

Ya existe una abundante investigación (como la de los académicos de universidades sin investigación) que documenta cómo las personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios y con un estatus socioeconómico menor están en desventaja en términos de acceso a la educación superior. De hecho, las

universidades de investigación también tienen los procedimientos de admisión más selectivos, lo que limita la movilidad social y favorece a los individuos de los estratos socioeconómicos más altos, por lo que los estudiantes de minorías étnicas quedan en desventaja al ser relegados a universidades con menos recursos. Estos problemas demográficos también lo tienen los docentes.

Más bien, se debe promover la investigación en todos los tipos de instituciones, con un mayor énfasis en fortalecer y legitimar el conocimiento local, permitiendo así que los académicos de lugares con menos educación en el mundo formen parte del diálogo global. Cuando las personas que producen conocimiento son más diversas, hay más posibilidades de ampliar el tipo de preguntas, las metodologías a llevar a cabo y las posibilidades de contar con procedimientos, interpretaciones e incluso descubrimientos más variados. El número de coautorías internacionales va en aumento y esta tendencia también es un efecto de una mayor participación de la educación superior en todo el mundo y la forma en que algunas economías emergentes cuentan con un rol más activo como productores de conocimiento.

EVALUACIÓN Y DIFUSIÓN

De hecho, existe una crisis en las publicaciones, al menos en parte por las presiones. Los problemas relacionados incluyen sesgos occidentales en la revisión por pares y el dominio en las principales revistas del mundo. Estos dos elementos contextuales deben ser considerados en un debate más general en la producción y las publicaciones de investigación.

Los profesores de las mejores universidades viven bajo un escrutinio constante con mecanismos de evaluación que a menudo reflejan los criterios de los rankings mundiales. Las universidades esperan que estos docentes publiquen en inglés (idioma que puede no ser su idioma de origen y es probable que las publicaciones no sean leídas localmente) en las principales revistas. Es posible que las investigaciones con más relevancia para el contexto inmediato no sean medidas por tener un mayor "impacto". Este criterio de "impacto" (de gran aceptación, pero apenas cuestionado) basado solo en citas internacionales, ofrece más ventajas a los actores principales y margina al resto. Las univer-

sidades deben reorientar los sistemas de evaluación, haciendo hincapié en la importancia de producir conocimiento que sea importante para el contexto local y al mismo tiempo informar al público mundial.

Asignar la función de investigar a universidades seleccionadas podría afectar la diversidad de quienes generan conocimiento, lo que limita la magnitud del conocimiento producido.

El acceso a las publicaciones en las principales revistas está restringido a las universidades, las organizaciones y los individuos que pueden costearlas, dejando a gran parte del mundo sin acceso a este nuevo conocimiento y reduciendo aún más su capacidad de influir en los índices de menciones. La democratización de la producción de conocimiento no evita los problemas generados por la saturación de publicaciones en todo el mundo, las revistas depredadoras o los problemas de plagio y ética. Sin embargo, tales problemas no se resuelven con enviar un mensaje para detener las publicaciones. Más bien, los sistemas de evaluación también deberían considerar el valor de los idiomas locales y el rango mayor de publicación.

“CAPITALISMO ACADÉMICO”

Las brechas de desigualdad son muy evidentes cuando se comercializa la investigación. Según los datos del Banco Mundial sobre pagos y compras de propiedad intelectual por parte de Estados Unidos, Brasil, Argentina y Chile (balanza de pagos en dólar estadounidense) durante 2017, los Estados Unidos obtuvo ganancias de \$79 mil millones de dólares, mientras que Brasil perdió \$4,5 mil millones de dólares, Argentina \$2,1 mil millones de dólares y Chile \$1,4 mil millones de dólares. Este dato demuestra la dinámica financiera desigual de la economía del conocimiento y ejemplifica la importancia de la producción de conocimiento para el desarrollo. El consumo de propiedad intelectual genera un déficit financiero para los países que generan menos conocimiento. Dadas estas desigualdades actuales, no es la respuesta mantener la misma estruc-

tura global y la misma estratificación nacional, en especial para los productores de menor conocimiento.

FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE POSTGRADO

La investigación y la enseñanza no tienen que ser mutuamente excluyentes y el trabajo del profesorado en estas áreas no siempre unos ganan y otros pierden. La formación de estudiantes de postgrado es muy importante en la sociedad actual del conocimiento. Los estudiantes de hoy deben contar con aptitudes en el proceso de investigación, sean o no académicos, para reconocer la investigación rigurosa y comprender cómo participar en ella. Dado el desafío para los estudiantes de todo el mundo de acceder a las principales instituciones como resultado de la estratificación, la creación del conocimiento debe ser un componente educativo fundamental en todos los tipos de universidades.

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE INVESTIGACIÓN

En la sociedad actual del conocimiento, los estudiantes y los académicos, particularmente los de universidades sin investigación, deben aprender cómo ser contribuyentes activos del conocimiento, en lugar de simples consumidores. En especial, en los países de bajos ingresos que se quedan atrás en la producción de investigación, el desarrollo de capacidades debe integrar la investigación y la enseñanza.

Otras estrategias prometedoras para desarrollar la capacidad de producción de conocimiento incluyen invertir y controlar el financiamiento de la investigación, crear fuentes de publicaciones acreditadas, supervisar las revistas depredadoras—como también educar a los estudiantes (de pregrado y postgrado) sobre la diferencia—y recompensar la investigación que aborda las necesidades locales e informa al público local e internacional.

OBSERVACIONES FINALES

En resumen, la producción mundial de conocimiento estaría muy debilitada si se siguiera la recomendación de limitar los tipos de instituciones o de docentes que llevan a cabo investigaciones. Además, las soluciones sencillas no solucionan problemas complejos y pueden crear desafíos aún peores. El mensaje no puede ser transmitido para disuadir a algunos tipos

de universidades o de profesores para que investiguen. El problema con tales enfoques es que no cambian el statu quo y sirven para justificar la hegemonía cultural. Reducir el número de publicaciones de investigación puede debilitar el mercado de los editores depredadores y podría generar algunas formas de corrupción, pero también limitaría la participación de los grupos marginados. El futuro de la investigación, la enseñanza y el servicio es ser innovador, interdisciplinario y transfronterizo. Limitar la investigación a universidades de élite no cambiará el orden global actual. En la actualidad, el conocimiento y la riqueza están estrechamente vinculados; solo si cambiamos la dinámica de este orden podemos comenzar a reducir las brechas de desigualdad dentro y entre los países.

Cooperación China-Estados Unidos en la educación superior: un estabilizador crítico

GERARD A. POSTIGLIONE Y DENIS SIMON

Gerard A. Postiglione es profesor honorario y coordinador del Consorcio de Investigación de Educación Superior en Asia, Universidad de Hong Kong, China. Correo electrónico: gerry.hku@gmail.com. Denis Simon es rector ejecutivo de la Universidad Duke Kunshan, China, y profesor de comercio y tecnología china en la Escuela de Negocios Fuqua de la Universidad Duke, Durham, EE. UU. Correo electrónico: denis.simon@duke.edu.

Cuando Estados Unidos y China se comprometieron a normalizar las relaciones a fines de la década de 1970, el líder chino Deng Xiaoping insistía en que China debería tener “mil científicos talentosos” y que fuesen reconocidos en todo el mundo. Como tenía la “necesidad de contar con más científicos e ingenieros calificados”, Deng esperaba una rápida aprobación para enviar cientos de chinos a estudiar a las mejores universidades estadounidenses. En los últimos 40 años, las

relaciones diplomáticas entre Estados Unidos y China han mejorado bastante, incluso con las tensiones periódicas sobre temas económicos, políticos y militares. El incremento de la interdependencia económica y financiera junto con las ciencias políticas mejoradas han permitido mantener la calma en tiempos de estrés y la cooperación en diferentes campos aparentemente ha aumentado durante las últimas décadas.

SALIR ADELANTE CON MILES DE TALENTOS

Por desgracia, esos días de relativa calma y clarividencia pueden terminar de forma abrupta debido a la guerra comercial que inició Trump, la cual “puede durar lamentablemente 20 años” según Jack Ma de Alibaba. Y hay indicios de que la cooperación entre Estados Unidos y China en la educación superior puede tener un impacto grave por primera vez en cuatro décadas. Incluso los críticos más optimistas deben admitir que ya estamos en un “momento difícil”. El Programa Miles de Talentos (PMT) de China, que trajo de vuelta alrededor de 7.000 científicos e investigadores de primer nivel a China durante los 10 años del programa, la mayoría de los Estados Unidos, puede ser el primer objetivo. Dicho programa estratégico ahora es considerado por el Consejo Nacional de Inteligencia de los Estados Unidos como un posible medio para transferir tecnología confidencial a China desde EE. UU. El país considera que Estados Unidos busca restringir su desarrollo, sobre todo su crecimiento en ciencia y tecnología, comercio y manufactura. A Estados Unidos le preocupa el programa chino “Hecho en China 2025”, que busca establecer a la República Popular China como uno de los principales líderes tecnológicos del mundo. El conocido programa de noticias de los EE. UU. “60 minutos” reveló investigaciones proactivas de académicos chinos en los Estados Unidos que podrían causar un posible daño. Las universidades estadounidenses no pueden despedir a los académicos del PMT, pero esto podría afectar la financiación federal de varias de estas universidades. China insiste en que el objetivo del PMT es reclutar científicos de clase mundial y no arrebatarse los conocimientos industriales fundamentales de Estados Unidos.

Muchos académicos chinos están más convencidos de asistir a universidades europeas en lugar de irse a los Estados Unidos.

Después de décadas de buena voluntad en los intercambios académicos entre China y Estados Unidos, la administración de Trump parece ansiosa por poner un freno a toda la red de relaciones de colaboración. En mayo, la administración del presidente anunció que la validez de las visas otorgadas a estudiantes chinos de postgrado que estudian carreras CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), especialmente robótica, aviación y producción de alta tecnología, se reducirían a tan solo un año. Muchos becados chinos en los Estados Unidos están empezando a sentir que están siendo vigilados. Dicha sensación también se está presentando en los ciudadanos chino-estadounidenses, según Chi Wang, ex director de la sección china de la Biblioteca del Congreso, quien trabajó para el gobierno de los EE. UU. durante 50 años.

UNA VENTAJA PARA AUSTRALIA, CANADÁ, LA UNIÓN EUROPEA, ISRAEL Y RUSIA

Muchos académicos chinos están más convencidos de asistir a universidades europeas en lugar de irse a los Estados Unidos. La retirada de Estados Unidos de varios convenios multilaterales, incluidos los acuerdos comerciales en Asia, ha provocado un vacío en un momento en que China se ha vuelto más visible con su nueva «iniciativa de un cinturón y un camino» que cuenta con más de 60 países. Sin duda, China está dispuesta a tomar provecho del vacío que dejó Estados Unidos. El llamado mundo «postestadounidense» probablemente generará nuevas oportunidades importantes para incentivar la cooperación de Europa en la educación superior y la investigación con China.

La verdadera preocupación es que la guerra comercial actual entre Pekín y Washington podría frenar la colaboración y los intercambios académicos entre China y Estados Unidos: justo en un momento en que el progreso científico y tecnológico de China aporta cada vez más a los socios estadounidenses. Si bien esta desaceleración podría afectar las ambiciones científicas

y tecnológicas de China ya que se esfuerza por transformarse de una economía basada en la fabricación a una impulsada por la innovación, es probable que el país recurra a nuevos socios colaboradores como Israel, Rusia, la Unión Europea, Canadá y Australia. Si bien las medidas de Estados Unidos pueden aumentar la ansiedad de la República Popular China, debemos recordar que los líderes chinos tienen mucha paciencia y una firme determinación; se adaptarán y encontrarán formas de fortalecer las asociaciones universitarias fuera del dominio de EE. UU. La política hostil hacia los estudiantes y los académicos chinos por parte del gobierno de EE. UU. puede ser una buena estrategia de elección para la administración de Trump, pero ignora el hecho de que para solucionar casi todos los problemas mundiales importantes necesitará algún tipo de consulta y cooperación entre China y EE. UU.

RECALIBRARSE PARA LOGRAR UNA ADAPTACIÓN Y COOPERACIÓN CONTINUA

Afortunadamente, la mayoría de los campus estadounidenses en China no están experimentando dificultades. Una excepción es la relación entre la Universidad Cornell y la Universidad Renmin en el campo de las relaciones industriales y laborales; al parecer, Cornell ha decidido retirarse de esta asociación por problemas con la libertad académica. En un reciente foro en Pekín copatrocinado por la Asociación de Educación China para el Intercambio Internacional y la Universidad Duke Kunshan, se mencionó que la cooperación chino-estadounidense en la educación superior dentro de China sigue siendo estable y activa. Los títulos de los principales campus universitarios estadounidenses en China aún están acreditados en los Estados Unidos. Si se restringiera de verdad la libertad académica en estos campus, podría poner fin a la autoridad de los campus estadounidenses en China de entregar títulos equivalentes a los de los campus principales. Esto socavaría la base de la mayoría de los proyectos conjuntos de educación.

En el foro de presidentes de universidades de EE. UU. y China realizado el 27 de septiembre de 2017 en la Universidad de Columbia, Henry Kissinger, arquitecto de las relaciones chinas-estadounidenses quien dirigió la normalización en 1979, dijo que la única alternativa para tener relaciones positivas entre

Washington y Pekín es el desorden global. En dicha reunión, el entonces Viceprimer Ministro de China, Liu Yandong, dijo que China y Estados Unidos deberían mejorar los intercambios de personas para establecer vínculos más fuertes donde los dos países tienen menos desacuerdos y mayor consenso. La competencia chino-estadounidense en los rankings anuales universitarios internacionales puede ser más intensa cuando las universidades de la República Popular China alcanzan un estatus de clase mundial, pero esto contradice lo que significa tener una firme relación universitaria bilateral para abordar los problemas mundiales y mantener una estabilidad geopolítica. Antes de Trump, los vínculos entre China y Estados Unidos eran claramente más sólidos y dinámicos. Los dos países podrían llevar a cabo diálogos estratégicos y ambiciosos sobre asuntos primordiales para beneficio mutuo. En la actualidad, es posible que las universidades de ambos países no puedan eliminar las distorsiones comerciales y las confrontaciones que actualmente abordan las administraciones de Trump y Xi Jinping, pero hay mucho que pueden hacer para mantener las relaciones entre EE. UU. y China para corregir el rumbo, ya que la relación se reconfigura a sí misma para reflejar mejor las realidades políticas y económicas actuales. Los estudiantes de ambos países con el tiempo se convertirán en futuros líderes en el gobierno, el comercio y la academia; por fortuna, una mayor comprensión mutua desarrollada a través del aprendizaje cooperativo y el intercambio intercultural ayudará a suavizar en parte la desconfianza actual y preparará el camino para tener conversaciones más sistemáticas y equilibradas en los próximos años.

No es la internacionalización de sus padres: perspectivas de la próxima generación

LAURA E. RUMBLEY Y DOUGLAS PROCTOR

Laura E. Rumbley es directora asociada del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: rumbley@bc.edu. Douglas Proctor es director de Asuntos Internacionales en la University College de Dublín, Irlanda. Correo electrónico: douglas.proctor@ucd.ie.

La internacionalización de la educación superior es considerada por lo general como un fenómeno “joven”: un campo de investigación, un área de práctica profesional y un proyecto estratégico para las instituciones de educación superior. Aun así, en la actualidad existe una gran cantidad de material publicado sobre el tema y un reconocido grupo de expertos que ha dado forma al campo de manera significativa y duradera. Los “fundadores” contemporáneos del estudio de la internacionalización se destacan por las contribuciones que han hecho al proponer y definir términos claves, plantear marcos conceptuales, realizar debates importantes, llamar la atención de varios interesados en el tema y conectar la teoría con la política y la práctica.

La evolución intelectual de la internacionalización ha ocurrido junto con el desarrollo, en todo el mundo, de una comunidad de organizaciones dedicadas a servir a la educación internacional a través de la programación, el desarrollo del conocimiento y/o la capacitación profesional para quienes trabajan en esta área. Algunas de estas organizaciones tienen décadas de antigüedad, como el Instituto de Educación Internacional en Estados Unidos, el cual cumple 100 años el 2019; el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán), fundado en 1925; NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales, la cual se estableció en los Estados Unidos en 1948 y la Asociación Europea para la Educación Internacional, con sede en los Países Bajos y data de 1989. Estas entidades (y otras organizaciones y asociaciones rela-

cionadas que operan a nivel nacional, (sub)regional e (inter)continental en todo el mundo) han establecido el escenario para realizar debates y un plan de acción que conecte la educación internacional a nivel mundial. De hecho, los académicos fundadores y las organizaciones de educación internacional han tenido una gran influencia para determinar cómo comprendemos y promulgamos la internacionalización en la educación superior en todo el mundo.

Reconocer tanto el uso como el «equipaje» que nos entrega el pasado, surgen preguntas importantes al reflexionar a la vez sobre de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos, a medida que avanzamos hacia el final de la segunda década del siglo XXI: ¿cómo y de qué manera las perspectivas de la «próxima generación» sobre la internacionalización de la educación superior nos pueden dirigir de manera eficaz hacia el futuro? ¿Por qué la innovación es importante, tanto en términos de fuentes de información como de contenido? Desde nuestra perspectiva, por la creciente complejidad del panorama mundial de la educación superior, la rápida evolución de las dinámicas de la internacionalización y por los altos riesgos relacionados con la calidad de la educación superior y el desarrollo del capital humano en un contexto global, es esencial (re)enfocar la conversación de la internacionalización a través de modos, contextos y temas nuevos. También es vital considerar tales temas mediante la recopilación de nuevas voces de todo el mundo si nos tomamos en serio la comprensión y la respuesta a las posibilidades y los desafíos que tenemos por delante.

MODOS, TEMAS Y CONTEXTOS NUEVOS

La exploración anterior de varias fuentes de datos nos ha revelado una clara señal de que la investigación de la educación superior se realiza por lo general en unos cuantos centros de investigación ubicados en un número selecto de países (ricos, en su mayoría de habla inglesa). Además, los resultados de la investigación sobre la internacionalización en la educación superior son recopilados de manera similar y provienen sobre todo de Australia, Europa y América del Norte. Ciertos temas también están sobrerrepresentados en publicaciones al alcance de la mano, como la experiencia de los estudios estadounidenses en el extranjero, el proceso de adaptación de estudiantes extranjeros y el

análisis institucional de un único programa o por medio de casos de estudio. Literalmente, un mundo de dimensiones relacionado con el fenómeno de la internacionalización sigue siendo poco investigado o ignorado por completo.

Para rectificar esta situación, las partes interesadas claves deben comprometerse para explorar modos, temas y contextos nuevos para la internacionalización. En estos grupos de interés, encontramos gobiernos y organizaciones políticas que plantean líneas de investigación para explorar y financiar la investigación, investigadores establecidos con la capacidad de determinar sus programas personales para obtener becas e influir en sus pares dentro de sus redes, estudiantes de postgrado y jóvenes académicos que realizan sus tesis preliminares, disertaciones y primeros proyectos de postdoctorado y asesores que guían a estos individuos en sus primeros años.

Dado el mundo complejo y dinámico en el que vivimos, los nuevos temas para la internacionalización deberían estar presentes en nuestra base de conocimiento colectivo todos los días.

NUEVOS CONTEXTOS: «DÓNDE»

La internacionalización es claramente un fenómeno mundial; sin embargo, la mayor parte de la investigación aún es realizada en los grandes países de habla inglesa en el hemisferio norte. Como tales, los nuevos contextos para la internacionalización incluyen países y regiones del mundo, categorías de las instituciones y otros contextos en los que ha existido una investigación limitada hasta la fecha. Los ejemplos que conocemos de las investigaciones que se están llevando a cabo sobre los nuevos contextos incluyen un enfoque de las ubicaciones geográficas remotas y/o comunidades excluidas (por ejemplo, debido al predominio de un idioma diferente, la prevalencia de inseguridad o el aislamiento cultural) o temas de crisis o carencia económica extrema. ¿Qué sabemos realmente sobre la internacionalización de la educación superior en las fronteras en disputa, en relación con los movimientos

de indigenización, en regiones con climas altamente inhóspitos o en entornos remotos rurales o silvestres? Conocemos varios investigadores jóvenes que investigan estos temas y es necesario apoyarlos más.

NUEVOS TEMAS: «QUÉ»

Dado el mundo complejo y dinámico en el que vivimos, los nuevos temas para la internacionalización deberían estar presentes en nuestra base de conocimiento colectivo todos los días. Observamos con entusiasmo nuevos investigadores que están estudiando cómo la internacionalización de la educación superior atiende al creciente número de personas que enfrentan la migración forzada en todo el mundo. Otros nos ayudan a comprender las gestiones de la internacionalización efectuadas en instituciones de educación primaria y secundaria en diferentes contextos y a reflexionar sobre cómo la internacionalización se relaciona con la formación de la identidad individual y nacional, como asimismo con el compromiso regional en diferentes regiones del mundo. Otros investigadores están explorando formas para poder aprovechar la internacionalización en la visión para capacitar a futuros académicos o avanzar en el trabajo de las escuelas universitarias y de los docentes, entre otros temas. Es importante prestar atención a nuevos temas relacionados con la internacionalización y a explorar de forma más general el escenario en el que estamos.

NUEVOS MÉTODOS: «CÓMO»

Los nuevos métodos para investigar la internacionalización nos obligan a considerar cómo se desarrolla nuestra base de conocimiento en este campo. El trabajo de un grupo de nuevos investigadores con los que estamos familiarizados nos da una idea de todo: desde las posibilidades de extraer bases de datos actuales para obtener una mejor comprensión de las opciones de los estudiantes extranjeros que estudian en otro país y la dinámica de su satisfacción hasta el potencial de la creación de temas para dar sentido a un conjunto de políticas e iniciativas gubernamentales centradas en la internacionalización en diferentes contextos nacionales y las consideraciones filosóficas e históricas de las raíces protestantes que sustentan la teoría occidental de la internacionalización. Desde los procesos biológicos hasta el análisis narrativo, las metodologías

para explorar el fenómeno de la internacionalización pueden ser consideradas en un rango de direcciones convincentes que deberían ofrecer perspectivas consecuentes con el tiempo.

QUE LA FUERZA ACOMPAÑE A LA PRÓXIMA GENERACIÓN

Un futuro incierto para la internacionalización ofrece oportunidades y desafíos para la próxima generación de académicos y becarios que se comprometen a garantizar que la participación internacional y el aprendizaje global desempeñen el rol que les corresponde en el fomento de una educación de mayor calidad y equitativa, el desarrollo del conocimiento y la relevancia social en las próximas décadas. El trabajo de la próxima generación de especialistas en internacionalización tiene un gran potencial para lograr estos fines, construyendo de manera creativa y dinámica todo lo que se ha logrado.

Movilidad estudiantil internacional en Israel

ANNETTE BAMBERGER

Annette Bamberger es estudiante de doctorado en el Instituto de Educación de la University College de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: a.bamberger.14@ucl.ac.uk.

Con respecto a la investigación, las universidades israelíes tienen una financiación y una publicación internacional e impresionantes puestos en los rankings; sin embargo, en la recepción de estudiantes extranjeros, Israel tiene un desempeño pobre en comparación con el promedio de la OCDE del 9%: solo el 1,4% son estudiantes extranjeros. Tal resultado causó preocupación y llamó la atención del Consejo de Educación Superior (CES), organismo central de Israel encargado de coordinar el sistema de educación superior y su órgano de financiamiento: el Consejo de Planificación y Presupuesto (CPP). En un nuevo plan plurianual anunciado en julio de 2017, la internacio-

nalización fue identificada como un enfoque clave, con el objetivo de duplicar el número de estudiantes extranjeros a 25.000 dentro de cinco años.

DESARROLLO HISTÓRICO Y PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS

Si bien los primeros estudiantes en las universidades israelíes en la era pre-estatal provenían principalmente de Europa del Este, en las primeras décadas del Estado, la mayoría de los estudiantes en las universidades israelíes ha sido local. Debido al complicado conflicto israelí-palestino, casi no existe una movilidad regional de estudiantes hacia Israel. Pese a ello, los estudiantes extranjeros no han sido ignorados. A partir de 1955, los programas estudiantiles internacionales dirigidos a estudiantes judíos estadounidenses de tercer año para estudiar durante un año/semestre fueron creados gracias a la coordinación entre las universidades, el gobierno y las organizaciones comunitarias de la diáspora. Además del componente académico (recalcando el idioma hebreo y los estudios judíos, israelíes y del Medio Oriente), las actividades culturales y sociales, los tours por el país y los encuentros con israelíes locales también eran parte fundamental de los programas. Dado que el idioma de instrucción en estos programas era por lo general el inglés y los estudiantes necesitaban un apoyo especial (de visa, alojamiento, etc.), se formaron infraestructuras separadas para cubrir estos programas y ayudar a los estudiantes. Si bien todos tenían acceso a los programas y los estudiantes extranjeros con diversas formaciones académicas eran bien recibidos, los programas estaban dirigidos principalmente a una población judía, como lo demuestra el marketing y la admisión, el financiamiento, los servicios de apoyo y el plan de estudio formal e informal.

Con el tiempo, se han expandido las ofertas internacionales en las instituciones para dictar cursos breves, programas de verano y programas con títulos universitarios para niveles de pregrado, postgrado y doctorado. La mayoría de los estudiantes extranjeros que buscan tener un título—en licenciatura y magíster (sin tesis)—son judíos. Si bien los aranceles pagados por estos estudiantes pueden ser ingresos para algunas instituciones, el Estado, las organizaciones sin fines de lucro y las organizaciones de la diáspora judía brindan apoyo financiero a los estudiantes con el fin

de promover la solidaridad, la identidad judía y las relaciones de la diáspora israelí en todo el mundo.

Debido al complicado conflicto israelí-palestino, casi no existe una movilidad regional de estudiantes hacia Israel.

En el pasado, Israel atrajo una gran cantidad de estudiantes estadounidenses a estos programas; en el informe *Open Doors* (Puertas Abiertas) de 1996, Israel fue el octavo destino más popular para estudiar en el extranjero para los estudiantes estadounidenses, con casi la misma cantidad de estudiantes en Israel (2.621) y que en toda América del Sur (2.683). Sin embargo, a medida que la movilidad estudiantil internacional aumentó en gran medida, Israel comenzó a perder terreno con respecto a otros destinos y, en 2017, Israel tuvo una disminución de 2.435 estudiantes. Tal cantidad es el resultado de múltiples causas, como la situación precaria de seguridad. Sin embargo, es evidente que Israel no ha podido mantener su posición competitiva en los Estados Unidos.

Además de la población tradicional judía en los programas internacionales, Israel también ha fomentado intercambios y asociaciones para la movilidad de los estudiantes, en particular con países de importancia económica y política. A partir de 2008, con la inauguración de una oficina de Tempus y la posterior expansión de Erasmus+, ha ocurrido una afluencia de estudiantes europeos a los campus israelíes. En 2015–2017, el programa Erasmus+ permitió que 2.471 estudiantes y trabajadores de la Unión Europea llegaran a Israel. Además, desde 2012, han existido importantes iniciativas gubernamentales para colaborar con China e India—como el respaldo a estudiantes chinos e indios que realizan investigaciones (tesis de magíster, doctorados y postdoctorados)—y lograr una cooperación académica para una futura asociación.

El nuevo plan plurianual del CES está basado en estos patrones y tiene como objetivo ampliar la admisión de dos categorías de estudiantes extranjeros: 1) excelentes estudiantes de investigación con un enfoque especial en China e India y 2) excelentes estudiantes judíos, sobre todo de Estados Unidos y Canadá. Los documentos e informes políticos redactados por

el CES revelan los factores de estas nuevas políticas: Israel espera establecer relaciones económicas y políticas con estos países y fortalecer el nivel académico de sus instituciones de educación superior y sus capacidades de I&D para competir en la «economía global del conocimiento». Es evidente que están ausentes los motivos para establecer la paz y la comprensión intercultural, a pesar del conflicto actual. El resultado general es que Israel tiene una política de internacionalización que contiene dos aspectos distintos: los estudiantes que desarrollan investigaciones (por lo general de países con los que Israel quiere mejorar los lazos económicos y políticos) y los estudiantes de la diáspora judía, los que están vinculados con la identidad del Estado como la patria judía. Esto se refleja en las últimas estadísticas del CES 2016, las que revelan que hay un pequeño aumento de estudiantes judíos (5.370) en comparación con los estudiantes que no lo son (4.700) en Israel, como asimismo existe una clara división entre las líneas de investigación y otras actividades. La mayoría de los estudiantes de investigación (con tesis de magíster, doctorados y postdoctorados) no son judíos, mientras que los estudiantes judíos se dedican a otras actividades (estudios en el extranjero, licenciaturas, magísteres).

DESAFÍOS

En el plan actual, una serie de temas no tienen la misma atención, como las infraestructuras históricas para los estudiantes extranjeros, los posibles desafíos de atraer y apoyar a diferentes tipos de estudiantes y el poco asesoramiento sobre cómo deben gestionarse los dos aspectos. Los dos grupos objetivo, con diferentes referencias normativas y conexiones personales, étnicas y religiosas con el país, serán un desafío para las universidades israelíes que intentan atraer, atender y apoyar a ambos grupos. De acuerdo con las misiones institucionales, existen pruebas de que algunas universidades se están enfocando en un grupo. En 2016, en un informe del CES, el Instituto Weizmann de Ciencias (institución de investigación) cuenta con el porcentaje más bajo de estudiantes judíos, mientras que el Centro Interdisciplinario Herzliya, el cual se especializa en programas de licenciatura y magíster, tiene la mayor población estudiantil judía. Es posible que las universidades que buscan atraer a ambas poblaciones

y con altas concentraciones de ambos bandos enfrenten los mayores desafíos para planificar una estrategia de internacionalización integral. ¿Será un éxito el nuevo plan de estudiantes extranjeros? ¿Habrá una (mayor) especialización (y separación) de estudiantes extranjeros que se dedican a la «investigación» y a «otras actividades»? Y en este caso, ¿no es ésta una oportunidad desperdiciada para salvar y replantear la educación superior internacional en Israel?

Italia: ¿migración o circulación de profesionales?

CHANTAL SAINT-BLANCAT

Chantal Saint-Blancat es una profesora asociada de sociología en la Universidad de Padua, Italia.

Correo electrónico: chantal.saint-blancat@unipd.it

Para los científicos, la movilidad siempre ha sido evidente, ya que la investigación no tiene fronteras. La movilidad científica internacional ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos con la globalización del conocimiento. En la actualidad, Europa es un caso paradigmático. En la última década, la política de la UE ha desarrollado y fomentado firmemente la movilidad científica y educativa a través del Programa de becas Marie Curie y otras becas científicas administradas por el Consejo Europeo de Investigación. Sin embargo, la circulación de profesionales implica una competencia intensa y el riesgo de que exista una nueva concentración de “mentes brillantes” en países que han dedicado más atención y recursos a la investigación científica, como Alemania o el Reino Unido, a expensas de otros como Grecia, Italia o España. El mercado laboral abierto de la UE puede convertirse en un caso de migración/recepción de profesionales. En tal contexto, los casos de estudio italianos son admirables. Los datos recientes indican que Italia tiene un

flujo saliente de científicos, los que pocos regresan y que, a diferencia de otros países, Italia no puede contar con un flujo entrante de científicos extranjeros para reemplazarlos.

La investigación financiada por la Universidad de Padua y efectuada entre septiembre de 2013 y julio de 2015 revela resultados fundamentales sobre la complejidad de la movilidad científica, como también pruebas sobre la teoría actual de la migración y la circulación de profesionales. El estudio fue realizado mediante 83 entrevistas exhaustivas a científicos italianos (matemáticos, ingenieros y físicos) que trabajan en Europa y con los resultados de una encuesta en línea que fue efectuada posteriormente a 2.420 científicos italianos (con un total de 528 respuestas). Se enfocó en aclarar los motivos del por qué los científicos italianos decidieron irse al extranjero y, en la mayoría de los casos, no regresaron, como también la forma en que interpretaron su experiencia personal y profesional. La muestra fue equilibrada en términos de disciplina, género y estatus profesional.

RECORDAR SUS TRAYECTORIAS PROFESIONALES

Las razones detrás de la movilidad de los científicos al parecer no fueron influenciadas por el género ni por la disciplina científica. La mayoría de los entrevistados no planeaban emigrar para siempre, aprovecharon la oportunidad de llevar a cabo investigaciones en otros lugares y adquirir experiencia, a veces porque veían pocas posibilidades de continuar una carrera en Italia. La mayoría de los encuestados se habían ido al extranjero cuando todavía eran muy jóvenes y al inicio de sus carreras (en promedio, tenían 30 años cuando se fueron del país). El análisis de sus trayectorias revela procesos un tanto aleatorios en lugar del resultado de una toma de decisiones racional, la voluntad de tomar riesgos e incluso una cierta ingenuidad.

**El mercado laboral abierto de la UE
puede convertirse en un caso de
migración/recepción de profesionales.**

Lo que encontraron en el extranjero fue exactamente lo que estaban buscando y no lo encontraron en

su país: una nación que aprecia la ciencia y la investigación, una sociedad donde un doctorado representa un valor real, mejores oportunidades de investigación y avance profesional, mejores sueldos, reputación internacional, meritocracia y sistemas de contrato justos. Los científicos buscan principalmente el reconocimiento. Sus logros y méritos sin duda cumplen un rol importante para seguir en el extranjero. Casi todos los encuestados declararon que apreciaban cómo su competencia científica era valorada en otros países europeos y que disfrutaban la gran autonomía que tenían para desarrollar sus propios proyectos. Como mencionó un científico: “una cosa es encontrar un trabajo anticuado y otra muy distinta es encontrar un trabajo en el que se aprecie tu experiencia como investigador o tus grandes títulos”.

Los problemas de estilo de vida y la situación en el país de origen también son considerados como variables principales para buscar otro rumbo. La movilidad científica pone en tela de juicio no solo cómo se administran las instituciones académicas, sino también el Estado, el sistema de bienestar y la sociedad de un país en general. Cuando se les preguntó cómo definirían la migración de profesionales, un 90% de los encuestados enfatizaron que su experiencia no correspondía a esta categoría. Preferirían hablar de un “intercambio profesional asimétrico”, recalcando que su país de origen no puede convertir la migración de profesionales en una circulación, como lo ha estado haciendo Alemania desde 1954 o China últimamente. Indicaron algunas posibles estrategias para transformar esta pérdida italiana en un recurso.

LA OPCIÓN DE LA DIÁSPORA: ¿UNA OPORTUNIDAD PERDIDA?

Todos los científicos entrevistados en la parte cualitativa del estudio reconocieron que habían tenido una excelente formación científica en Italia. De hecho, la mayoría de ellos continuaron colaborando con italianos que realizaban investigaciones en Italia o en el extranjero: “no porque sean italianos, sino porque son buenos”. Para mejorar el sistema de educación superior italiano, 50% de los encuestados indicó que dar incentivos a los científicos extranjeros para que se unan al sistema académico italiano sería el programa más eficaz. De acuerdo con ellos, la lógica de la circulación

de profesionales permite generar más procesos de movilidad y colaboración académica, un escenario perfecto para la transformación profesional en términos de innovación e internacionalización científica. Desde esta perspectiva, formar una red de conocimiento de la diáspora y contratar científicos italianos que están en el extranjero como mediadores accesibles de capital social que podrían retornar, podría ser una mejor solución a largo plazo que las políticas de “retorno”. Sin embargo, la movilización de la diáspora no puede darse por sentada.

Uno de los resultados más significativos de la investigación es que los científicos expatriados señalaron que, si bien era importante para ellos ser considerados como un recurso para Italia, no creían que el país los viera de esa manera. Como dijo uno de los encuestados: “¿Cómo somos considerados los que vivimos en el extranjero? Somos un valor único... porque somos una especie de antena, sensores que pueden captar con precisión lo que está sucediendo fuera de Italia... Para que esto ocurra, un primer paso es realizar un censo. Una red de contactos. Y, personalmente, puedo decir que estoy muy motivado para hacer todo lo posible para devolver a mi país una parte de todo lo que me dio... pero nunca he encontrado la manera».

A International Higher Education le gustaría agradecer a la Corporación Carnegie de Nueva York (CCNY) por su apoyo para cubrir la educación superior en África y por su apoyo general a nuestra publicación. CCNY ha reconocido por mucho tiempo la importancia de la educación superior en África y en otras latitudes y esta generosidad posibilita nuestro trabajo y el de nuestro socio en la Universidad de Kwa-Zulu-Natal en Sudáfrica, lugar de la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA, por sus siglas en inglés).

Programas de licenciatura en inglés en Europa

ANNA-MALIN SANDSTROM

Anna-Malin Sandstrom es directora de políticas de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés), Países Bajos. Correo electrónico: sandstrom@eaie.org.

El crecimiento significativo en los cursos de licenciatura en inglés (ETB, por sus siglas en inglés) ha provocado debates dentro del sector de la educación superior. En los Países Bajos, actualmente se está llevando a cabo un debate público sobre el impacto que tienen los programas de titulación en inglés en el idioma holandés y la calidad de la educación. Un grupo de presión ha llevado (sin éxito) a dos universidades holandesas a los tribunales por dictar demasiados programas de titulación en inglés. Al igual que el holandés, los idiomas locales de muchos países europeos a menudo no son usados fuera de sus fronteras nacionales. Esto ha llevado a las instituciones de educación superior (IES) a ofrecer cada vez más programas en idiomas no locales, por lo general en inglés, como parte de sus gestiones de internacionalización. El desarrollo comenzó a nivel de magíster y últimamente se ha extendido a nivel de licenciatura.

Este artículo está basado en un análisis de los resultados de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE) y StudyPortals: programas de licenciatura en inglés: internacionalización de la educación superior europea (2017). El estudio explora la expansión de las ETB en Europa y cuáles son sus beneficios y desafíos percibidos, así como su futuro previsto. Los resultados fueron obtenidos del análisis de una base de datos de StudyPortals sobre programas en inglés ofrecidos por las IES en 19 países europeos, complementados por los datos cualitativos recopilados en 2017 por medio de entrevistas con el personal de las IES y las agencias nacionales en República Checa, Finlandia, Alemania, los Países Bajos, Polonia y España.

ESCENARIO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN INGLÉS EN EUROPA

La cantidad de estos cursos en Europa ha aumentado de manera exponencial en la última década.

Según los entrevistados, los programas no solo se han expandido, sino que ahora son considerados como una actividad de internacionalización estratégica deliberada en las IES. La segunda edición del Barómetro de la EAIE: La internacionalización en Europa estudia más a fondo las pruebas: 33% de los 2.317 encuestados indicó que los programas en idiomas no locales son una actividad prioritaria dentro de su estrategia de internacionalización institucional.

Sin embargo, existen diferencias en los cursos actuales para los estudiantes si los comparamos con otros países de Europa. Entre los países incluidos en el estudio, los mayores números se encuentran en Turquía (545), luego los Países Bajos (317) y España (241). Los países con el número menor de cursos son Rumania (32), Letonia (39) y Austria (59). Las disciplinas más comunes en las que están disponibles estos cursos son comercio y administración, ciencias sociales e ingeniería y tecnología.

Al comparar el número de instituciones que ofrecen cursos de licenciatura en inglés por país, Alemania lidera el grupo con 69 IES, le sigue los Países Bajos (42) y Francia (41). Chipre (10), Letonia (9) y Rumania (8) son los países con los números más bajos. Al revisar el porcentaje de las IES que ofrecen estos programas en cada país, encontramos un aspecto diferente. Suiza, donde casi todas las instituciones ofrecen dichos programas, es el país donde los ETB son los más expandidos en el sector de la educación superior, seguido por los Países Bajos (75% de las IES ofrecen ETB) y Dinamarca (70%). Rumania (9%), Francia (13%) y Polonia (14%) son los países con la proporción más baja de IES que ofrecen ETB. En general, los ETB parecen ser un aspecto más común de la internacionalización en instituciones de países más pequeños del norte o del oeste de Europa.

La cantidad de estos cursos en Europa ha aumentado de manera exponencial en la última década.

FALTA DE HABILIDADES EN EL IDIOMA INGLÉS Y DESAFÍOS ESTUDIANTILES EN LA ADMISIÓN

La introducción de los ETB presenta sus propios de-

safíos. Nuestra investigación revela que la falta de habilidades en el idioma inglés entre los docentes y el personal es un obstáculo clave, ya que algunos entrevistados expresan su preocupación de que esta carencia podría afectar negativamente la calidad de la educación. Otros desafíos importantes en el desarrollo de los ETB, particularmente en los primeros años de los programas, están relacionados con la identificación de los campos de estudio populares de los ETB entre los estudiantes y la admisión de estudiantes extranjeros (distintos grupos). En algunos países, la admisión de estudiantes extranjeros se complica aún más por las rígidas normas nacionales relativas al reconocimiento de títulos de educación secundaria. Los problemas relacionados con la integración de estos estudiantes y la garantía de que las clases internacionales tengan éxito también surgen como desafíos.

Los ETB COMO VEHÍCULOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

A pesar de estas barreras, los profesionales entrevistados mencionaron que los ETB tienen un impacto positivo en sus respectivas instituciones. Los ETB han generado procedimientos administrativos más internacionalizados, un mayor número de estudiantes extranjeros y aulas diversificadas, como también una mayor cantidad de trabajadores extranjeros y mejores habilidades de inglés entre el personal. Algunos también creen que los ETB han facilitado la integración de la internacionalización. Como tales, estos programas parecen tener un efecto positivo en el desarrollo de la internacionalización a nivel institucional y pueden ser considerados como un mecanismo que mejora el proceso.

Los ETB también parecen tener un impacto positivo más allá de las propias instituciones. Según los representantes de las agencias nacionales, los ETB tienen beneficios financieros tanto para las instituciones como para la economía local y brindan mayores oportunidades de internacionalización en el país y atraen talento extranjero a éste. Algunos trabajadores de las agencias nacionales también mencionan el aumento de la calidad como un beneficio adicional del desarrollo de los ETB. Sin embargo, otros, tanto en las IES como en las agencias nacionales, plantean inquietudes de que la calidad educativa es menor debido a la falta de habilidades lingüísticas entre el personal docente y

la cancelación de programas de mayor calidad ofrecidos en idiomas locales.

UN FUTURO OPTIMISTA Y MÁS CLARO PARA LOS ETB

En general, la investigación revela que la mayoría actúa de forma positiva con respecto a los ETB, tanto a nivel institucional como nacional. Como lo plantea un entrevistado, esto podría deberse en parte a que los ETB aún no han alcanzado un punto crítico en la mayoría de los países europeos (a diferencia de los Países Bajos) y no son considerados como un tema particularmente controvertido para su análisis y debate. Los entrevistados creen que sus IES continuarán ofreciendo estos cursos en el futuro y que la demanda y la oferta de dichos programas continuarán aumentando a nivel mundial. Al mismo tiempo, los entrevistados reconocen la necesidad de ser estratégicos con respecto a la oferta de los ETB e identificar programas específicos. Es probable que el futuro traiga cambios tanto cuantitativos como cualitativos a los ETB en Europa, así como un mayor debate sobre el valor de dichos programas cuando sean una característica más común en el escenario educativo.

Una internacionalización híbrida en Corea: ¿un desarrollo prometedor?

HEE KYUNG LEE Y BYUNG SHIK RHEE

Hee Kyung Lee es una estudiante de postgrado del Departamento de Educación de la Universidad Yonsei, Seúl, República de Corea. Correo electrónico: hkleee2@yonsei.ac.kr. Byung Shik Rhee es profesor de educación superior y director del Centro de Educación Superior Mundial, Departamento de Educación de la Universidad Yonsei. Correo electrónico: beyoung@yonsei.ac.kr.

En las últimas décadas, un gran número de estudiantes ha participado en la educación superior transfronteriza, principalmente en los principales países de habla inglesa. Sin embargo, los estudiantes de

países en vías de desarrollo ahora están buscando otras opciones. Gracias a nuevas estrategias de internacionalización, como el aumento del uso del idioma inglés en los campus, Corea se ha convertido en uno de esos países de destino.

Recientemente, las instituciones de educación superior (IES) coreanas han sido testigos de un nuevo modelo de internacionalización de rápido crecimiento que combina las características actuales de la internacionalización—modelo típico de estudios en el extranjero en el que los estudiantes extranjeros tienen clases en el idioma principal del país anfitrión y en el que los estudiantes extranjeros tienen clases en programas académicos por separados—con programas educativos recientemente desarrollados y basados en la demanda. Llamáramos a esta combinación como un modelo híbrido de internacionalización basado en la demanda y orientado localmente o sólo como un modelo híbrido. Aunque es demasiado pronto para decir qué tan bueno es, esperamos que nuestra evaluación ayude a las IES de los países en desarrollo de habla no inglesa a explorar nuevas estrategias de internacionalización.

EL ENFOQUE POPULAR DE LA ÚLTIMA DÉCADA PARA LOGRAR LA INTERNACIONALIZACIÓN EN COREA

Para internacionalizar sus IES, Corea se ha enfocado en crear entornos de aprendizaje “amigables con el idioma inglés”. Las IES han contratado profesores extranjeros de instituciones de élite y han establecido instituciones internacionales de habla inglesa como Underwood International College en la Universidad Yonsei. La cantidad de cursos que se imparten en inglés sigue en aumento. Por ejemplo, la Universidad de Ciencia y Tecnología de Pohang se ha convertido en un campus bilingüe que utiliza tanto el coreano como el inglés como idiomas académicos y administrativos formales.

Además, desde 2005, el gobierno coreano ha estado ofreciendo becas a estudiantes extranjeros mediante el Proyecto Estudiar en Corea. También ha creado un centro de educación mundial e invitó a cinco universidades de renombre de países desarrollados de habla inglesa (como la Universidad George Mason y la Universidad Estatal de Nueva York) a la Zona Económica Libre de Incheon. Este enfoque de internaciona-

lización ha resultado ser bastante exitoso: durante más de una década, el número de estudiantes extranjeros de pregrado ha aumentado de 9.835 en 2005 a 45.966 en 2017.

¿QUÉ ES LO MALO DE ESTE ENFOQUE?

A pesar del crecimiento inédito de las matrículas de los estudiantes extranjeros en Corea, esta estrategia de más de una década parece ser solo parcialmente exitosa, por tres razones. Primero, el uso del inglés como medio de instrucción (IMI) no parece atraer a nuevos estudiantes extranjeros. La mayoría de ellos provienen de países asiáticos (la mayoría de China) y no están interesados en aprender en inglés ni estudiar en países de habla inglesa. Los estudios demuestran que muchos llegaron a Corea para aprender sobre la cultura y el idioma de Corea.

Segundo, puede que no sea rentable a largo plazo. Debido a que esta estrategia no satisface las demandas académicas de la mayoría de los estudiantes extranjeros entrantes, las IES coreanas solo pueden ofrecer un entorno académico limitado a esos estudiantes. Por lo tanto, para matricular estudiantes extranjeros será necesario contar con un programa de becas atractivo y complementario, lo cual es caro tanto para el gobierno como para las IES participantes.

Para internacionalizar sus IES, Corea se ha enfocado en crear entornos de aprendizaje “amigables con el idioma inglés”.

Tercero, Corea no está en una buena posición para exhibir su entorno amigable con el inglés como una fortaleza ya que el inglés no es el idioma académico principal del país. Aunque un número decente del personal académico obtuvo sus títulos en países de habla inglesa, también lo hizo el profesorado en otros países. Cualquier otro país con recursos financieros y humanos puede aplicar esta misma estrategia. En general, no es tan demandante, caro ni competitivo como lo esperábamos.

UN DESARROLLO RECIENTE: UN MODELO HÍBRIDO EMERGENTE

Recientemente, en Corea, ha surgido un nuevo modelo de internacionalización, que proponemos denominar “basado en la demanda, orientado localmente e híbrido” o sólo híbrido. Como ejemplo, Global Leaders College (GLC) de la Universidad Yonsei solo acepta estudiantes cuya formación académica no esté relacionada con Corea. No toman clases con el resto de los estudiantes de la universidad, lo hacen por separado. Lo que es único es que esta institución ha creado y enseña lo que a sus estudiantes les gustaría estudiar: un programa de cultura e idioma coreano.

¿Por qué es mejor el modelo híbrido? En primer lugar, es más rentable. Como no existe un límite de matrículas ni de aranceles para los estudiantes extranjeros, las IES participantes pueden cobrar más a estos y generar ingresos. También es posible contar con un ahorro económico ya que no son necesarios los profesores que hablan inglés.

Segundo, este modelo asegura beneficios tanto para los proveedores como para los receptores del programa. Al ofrecer programas adaptados a las necesidades académicas de los estudiantes, como el apoyo paso a paso del idioma coreano y una carrera en “Educación en lengua y cultura coreana”, GLC reconoce y respeta el motivo por el cual los estudiantes extranjeros decidieron estudiar en el país. Los docentes no tienen que preocuparse por el impacto negativo del inglés en la calidad de su enseñanza. De hecho, éste es un modelo para cualquier país que desee aprovechar sus ventajas únicas para internacionalizar su educación superior.

¿ES SUSTENTABLE?

La adopción de este modelo híbrido puede mitigar la concepción influenciada de que los países no occidentales pueden promover la competitividad nacional solo al integrarse con éxito a la red académica mundial que se comunica en inglés. Adoptarlo también valora las fortalezas y la ventaja competitiva de la capacidad educativa de cada nación. Dado que el dominio del inglés está actualmente en juego con el aumento de las políticas contrarias a la inmigración en los principales países de habla inglesa, aprovechar la cultura y el idioma coreano como recurso es innovador y oportuno.

¿Pero es este modelo sustentable? Quizás. La cultura coreana sigue en aumento, como fue demostrado en los Juegos Olímpicos de Invierno Pyeong-Chang 2018, con ceremonias de apertura y clausura animadas con música K-pop. ¿Pero por cuánto tiempo la cultura y el idioma coreano seguirán siendo culturalmente atractivos? Es importante saber qué tan correcta es esta estrategia o tal vez la pregunta debería ser qué se debe sustentar. Este modelo híbrido no resuelve el problema actual de la internacionalización (el capitalismo académico), incluso contribuye a mantenerlo. Parece correcto que las IES deben satisfacer las demandas de los estudiantes extranjeros, ya que estos pagan sus estudios y no debemos permitir que prevalezca un enfoque impulsado por el mercado en los proyectos de internacionalización. Es posible que los estudiantes extranjeros hayan venido sólo a consumir servicios educativos. Sin embargo, las IES tienen el deber social de fomentar la comprensión intercultural y global entre los estudiantes, en especial en aquellos que no pueden costear estudiar en el extranjero y la naturaleza exclusiva de este modelo híbrido (que limita las interacciones entre los estudiantes extranjeros y locales) restringe tales oportunidades. Lo que se debe sustentar no es la movilidad, sino que las experiencias de los estudiantes que obtuvieron gracias al cambio del entorno académico y social aportado por la movilidad.

A FUTURO

Sin duda, Corea se ha convertido en un centro de educación regional, ya que produce y entrega conocimientos sobre la cultura y el idioma coreano que solicitan los estudiantes extranjeros entrantes. Aunque esta estrategia puede aportar más beneficios a las IES, las estrategias de internacionalización impulsadas por el idioma inglés también seguirán siendo importantes. No solo ofrecen una valiosa experiencia de aprendizaje para los estudiantes locales, sino que el inglés es el idioma académico de la era actual.

Para que el modelo híbrido sea sustentable, debemos hacerlo más inclusivo y ayudar a los estudiantes extranjeros no solo a sentirse satisfechos durante sus estudios, sino que también a tener éxito después de titularse. Los estudiantes deben obtener algo duradero y significativo por el dinero y el tiempo que invirtieron en el programa. Como resultado de sus títulos, ¿se han

vuelto más tolerantes a las diferencias culturales? A futuro, ¿podrán aprovechar tales actitudes en el trabajo y en las actividades diarias? Al abordar adecuadamente estas limitaciones, el modelo puede servir como complemento para el modelo popular de internacionalización impulsado por el idioma inglés en los países de habla no inglesa.

Políticas nacionales y el rol del idioma inglés en la educación superior

XINYAN LIU

Xinyan Liu es estudiante de magister en el programa de Educación Superior Internacional del Boston College, EE. UU. Correo electrónico: liupm@bc.edu.

Este ensayo está basado en un estudio con el mismo título, solicitado por la Asociación Internacional de Universidades (IAU) en París y disponible en liupm@bc.edu.

A medida que el impacto de la globalización se extiende y aumenta, la educación superior en todo el mundo ha respondido activamente junto a la internacionalización de las instituciones terciarias. El uso del inglés como medio de instrucción (IMI) ha sido una de las tantas iniciativas adoptadas. Esto se atribuye parcialmente al estatus del inglés como lengua franca de la comunidad académica en la investigación, la publicación y la enseñanza.

El estatus de los idiomas locales en las sociedades de habla no inglesa es sensible a la introducción del inglés como idioma principal de la producción de conocimiento, especialmente en las regiones o países que han enfrentado diversas formas de opresión. La preservación de la lengua y la cultura de los grupos minoritarios o del grupo nacional principal puede verse afectada según la forma en que se establezcan políticas con respecto al idioma inglés. El uso del IMI no puede ser analizado independientemente de la política

lingüística nacional más general. Con responsabilidades para garantizar tanto la equidad como el acceso y para contribuir al conocimiento global de manera visible, muchos países de habla no inglesa enfrentan un dilema.

El uso del IMI varía mucho según el desarrollo general de la educación superior.

Las investigaciones y los debates anteriores se han centrado principalmente en los países del norte de Europa, ya que fueron los primeros en introducir el IMI. Dado que el inglés se propaga a nivel mundial con un dinamismo y una velocidad inigualables, es crucial examinar el impacto del fenómeno a una escala mayor. En este artículo, expandimos el debate al incluir un grupo diverso de países como Brasil, Francia, Malasia, Sudáfrica y España. Los dos aspectos claves analizados se refieren a las políticas nacionales actuales con respecto al idioma en la educación superior en los países objetivo y el rol de la lengua inglesa en sus respectivos sistemas de educación superior.

LOS IDIOMAS LOCALES V/S EL INGLÉS

En relación con el desarrollo del IMI, algunos temas son constantes en el estudio que abarcó los cinco países, pero también hay grandes diferencias. Ser fluido en inglés aumenta considerablemente la empleabilidad, esto se ha convertido en un fuerte incentivo para las instituciones de educación superior, ya que son responsables de educar a la fuerza laboral para un mercado basado en el conocimiento. En particular, la empleabilidad también implica movilidad, a la par con el aumento de las relaciones y las colaboraciones comerciales mundiales. En Sudáfrica, encontramos las tasas de empleabilidad más altas para los titulados que dominan el idioma inglés. En Malasia, los estudiantes sienten que el dominio de este idioma es esencial para encontrar un trabajo o para obtener un ascenso.

Si bien una conclusión podría ser evidente, la investigación revela la importancia del mantenimiento de los idiomas locales en Sudáfrica, Malasia y en las regiones catalanas y vascas de España. Los idiomas locales son presentados como un importante símbolo

de solidaridad nacional/regional y son necesarios para acceder a cargos de servicio público. Además, un buen dominio de la lengua materna facilita el aprendizaje de un segundo idioma.

En los cinco países del estudio, la forma en que el gobierno elige abordar el IMI en el sistema educativo nacional influye en gran medida en las posturas hacia el idioma, el acceso, la equidad y la eficacia de la política. Sudáfrica es lingüísticamente diversa y el gobierno pretende promover políticas progresistas con respecto al multilingüismo. Sin embargo, son grandes obstáculos la falta de recursos y la sensible conexión del problema con el racismo. Malasia posee una población multiétnica, por lo que el idioma nacional es bien aceptado como herramienta de unificación, pero quién aprende el idioma inglés depende de la clase social. Francia cuenta con varios idiomas regionales, con el francés como idioma nacional. Un desafío particular hoy en día para el país por el aumento de varios idiomas extranjeros (inmigrantes) y no está claro cómo el gobierno institucionalizará el multilingüismo a futuro. En España, las lenguas minoritarias también tienen una gran presencia política en las regiones donde se habla estos idiomas y la población está tratando de adaptarse al inglés.

Estas realidades sociales están relacionadas con las posturas de las poblaciones hacia los idiomas, lo que podría traducirse en la adquisición exitosa de un idioma o en el abandono de uno. Independientemente de la dirección política, si los individuos no se identifican con una práctica determinada, no se logrará hacer cumplir una política. Por ejemplo, si el pueblo de Sudáfrica siente que el afrikáans tiene connotaciones coloniales o si la gente en Cataluña siente que el castellano (español estándar) es símbolo de un gobierno central con el que ya no se identifican, el estatus de estos idiomas puede verse amenazado. La educación desempeña un rol importante en el fomento de la diversidad y la enseñanza de la tolerancia, como asimismo la práctica del multilingüismo en las instituciones de educación superior podría ser un buen ejemplo para la sociedad en general.

APLICACIÓN DEL IMI EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El uso del IMI varía mucho según el desarrollo general de la educación superior, cuántos recursos puede

aportar el gobierno y cuánto está dispuesta la población a invertir en el aprendizaje. Entre los cinco países del estudio, España y Francia poseen sistemas maduros de educación superior. Bajo el amparo de la UE, el estatus de país desarrollado garantiza seguridad financiera y apoyo político; los idiomas locales son muy comunes y la introducción del inglés es una tarea exitosa. La situación es diferente en Brasil, Malasia y Sudáfrica. Éstas son antiguas colonias, lo que tiene un impacto en el estado actual del desarrollo económico nacional. Los idiomas locales podrían ser expulsados hacia la periferia si se promueve el uso del inglés, con todos los beneficios que aporta. En Sudáfrica y Malasia, la introducción de la lengua inglesa no es una nueva política. La lucha radica en si es una buena idea que el sistema en su conjunto acepte el posible equipaje traumático que conlleva el uso considerable de una lengua colonial y su reconocimiento como herramienta indispensable en el mundo actual, a costa del empeño de indigenización y recordar una cultura y un orden social que fueron perdidos.

Estos tres países también enfrentan un mayor nivel de desigualdad social. Especialmente Brasil y Malasia, donde la educación de idiomas extranjeros en el sistema público es insuficiente, las personas más pudientes pueden pagar cursos de inglés y tener éxito en la universidad o en el mercado laboral. La desigualdad es perpetuada. En Sudáfrica, la interacción entre clase y raza ocurre en gran medida, dada la historia del apartheid.

No existen soluciones sencillas para ninguno de los obstáculos mencionados anteriormente al introducir el IMI. Además, el proceso debe ser revisado constantemente con un ojo crítico por su impacto potencialmente duradero en la educación superior y el sistema del conocimiento. Cada contexto nacional tiene un conjunto único de factores históricos y sociales que influyen de manera diferente en las partes interesadas dentro del sistema, lo que permite que sea valioso realizar una investigación comparativa global sobre este tema, con el fin de incentivar el aprendizaje de las victorias y los errores de los demás.

La política nacional de idiomas la y empleabilidad de los titulados en Malasia

VISWANATHAN SELVARATNAM

Viswanathan Selvaratnam es ex director del Instituto Regional de Educación Superior y Desarrollo (RIHED, por sus siglas en inglés) y ex especialista en educación superior en el Banco Mundial. Correo electrónico: selvaratnam432@gmail.com.

Los proveedores de educación superior público-privados de Malasia titulan a más de 200.000 estudiantes cada año. Uno de cada cinco sigue desempleado: el equivalente al 35 por ciento de los jóvenes del país. El Proyecto Nacional de Empleo para Titulados (2012-2017) destaca que más del 50 por ciento de los egresados están por debajo del nivel de competencia en conocimiento de la materia, idiomas (inglés en particular), habilidades de comunicación y escritura y actitud laboral. La encuesta de JobStreet.com de 2013 señala que el 70 por ciento de los empleadores opinan que la calidad de los recién titulados del país es promedio y que su dominio del inglés es deficiente.

El desajuste entre la demanda y la oferta del capital humano de alta calidad está impidiendo que Malasia cumpla su aspiración de ser un país creativo, innovador, experto en tecnología y orientado a las exportaciones con grandes ingresos para el año 2020. El nuevo gobierno del *Pakatan Harapan* (Alianza de la Esperanza) ha pospuesto tal objetivo para 2023.

La educación superior de Malasia

La provisión de educación superior público-privada de Malasia es controlada políticamente con diversas fuentes de financiamiento y una admisión estudiantil polarizada racialmente. La provisión pública es subvencionada e impulsada en gran medida por una estrategia de acción afirmativa políticamente firme y basada en la raza, con el idioma nacional como medio de enseñanza. Desde la independencia, el inglés ha sido un idioma obligatorio en las escuelas públicas.

Sin embargo, en las últimas cuatro décadas, se ha visto perjudicado por la mala calidad de la enseñanza y el uso. Esto ha dificultado radicalmente a las escuelas que preparan a los estudiantes para la educación terciaria en inglés, con el fin de que puedan seguir el ritmo del crecimiento acelerado en el nuevo conocimiento global y competir en el mercado laboral de titulados que está en rápida evolución.

La expectativa era que la competencia entre proveedores con fines de lucro y orientados al mercado con el idioma inglés como medio de instrucción generara capital humano de calidad para satisfacer las necesidades de habilidades de la economía. Por el contrario, todos estos proveedores de educación son suministradores de títulos y de cantidad por sobre calidad. ¿Pueden estos proveedores públicos y privados, sobre todo impulsados por motivaciones políticas y económicas dominantes, generar la combinación exacta de capital humano de mayor calidad para satisfacer las necesidades de una economía con conocimientos tecnológicos y basada en el conocimiento?

DISPARIDAD ENTRE OFERTA Y DEMANDA Y EL AUMENTO DEL DESEMPLEO

El clamor tanto del sector público como del privado es que las universidades del país están educando estudiantes con insuficientes habilidades en el idioma inglés y elementos fundamentales para pensar de manera constructiva: capacidades que los empleadores malayos del sector industrial y de servicios necesitan de manera urgente. A medida que aumenta la demanda de trabajadores calificados con conciencia global, varias de las principales empresas contratan casi exclusivamente a titulados malayos que retornan de sus estudios de universidades extranjeras, en lugar de egresados de instituciones del país.

Recientemente, un legislador señaló que, aparte de sus habilidades de comunicación, interpersonales y de liderazgo, miles de titulados de universidades públicas estaban desempleados en el sector privado principalmente debido a su pobre dominio del inglés. El gobierno tuvo que contratarlos para que trabajaran en el servicio público, el que está muy copado. El ex Primer Ministro del estado de Sarawak (este de Malasia), el difunto Adenan Satem, mencionó que miles de titulados universitarios locales no consiguieron un

empleo debido a su pobre dominio del idioma: incapaces de “formar una oración en inglés». Para mitigar el problema de los «titulados sin futuro», el Jefe de Gobierno declaró el inglés como el segundo idioma oficial de Sarawak.

El Proyecto Nacional de Empleo para Titulados recalca la diferencia entre la oferta y la demanda de los egresados en el mercado laboral y enfatiza que las tasas de empleabilidad «siguen siendo bajas y que no mejoran». La Federación de Empleadores de Malasia también señala que el desempleo de los titulados es un grave problema. El pobre dominio del inglés es señalado como la razón principal para el declive de la empleabilidad.

El clamor tanto del sector público como del privado es que las universidades del país están educando estudiantes con insuficientes habilidades en el idioma inglés y elementos fundamentales para pensar de manera constructiva.

Para impulsar el empleo, el antiguo gobierno del Frente Nacional estableció el Programa de Capacitación de Malasia y el Programa de Administración de Empleos para Titulados. Es desconcertante que los titulados de universidades públicas deban ser recapitados, a costa de los contribuyentes, mientras que el sistema educativo no corrige sus deficiencias, a pesar de que casi el 6 por ciento del PIB del país se gasta en educación.

DECLIVE EN LA ENSEÑANZA Y EL USO DEL INGLÉS

Singapur ha conservado el inglés como medio de instrucción en todos los niveles de su oferta educativa con el objetivo de mantenerse al tanto de la rápida evolución de los sistemas mundiales del conocimiento y del mercado. Malasia, a la inversa, declaró el malayo bahasa como el principal medio de instrucción para contrarrestar el imperialismo lingüístico del idioma inglés. Sin embargo, a diferencia de Corea del Sur, no ha logrado convertir el malayo bahasa en el vehículo principal de investigación científica.

Aunque el inglés ha sido un segundo idioma obligatorio desde la independencia, los sentimientos patrióticos junto con las exigencias políticas nacionales

y la incompetencia de la enseñanza han provocado progresivamente en un mayor uso del malayo bahasa, mientras que el inglés, durante los últimos cuarenta años, ha disminuido su uso drásticamente entre los que abandonan la escuela, los estudiantes de educación terciaria y la comunidad académica.

La mayoría de los países que no hablan inglés que aspiran a mantenerse al día con un mundo en rápida globalización han hecho que este idioma sea el primer idioma extranjero en sus escuelas. Por ejemplo, se enseña inglés desde el nivel primario hacia adelante en las escuelas holandesas, chinas e indias. En China, está aumentando la demanda de competencia en inglés, particularmente entre las instituciones de educación superior de nivel superior. El vecino y competidor de Malasia en la ASEAN (Asociación de Naciones del Sudeste Asiático), Vietnam, ha identificado que la educación media en inglés es clave para mejorar la calidad de sus instituciones terciarias que están en rápida expansión. Además, Vietnam afirma que el inglés es crucial para su objetivo mayor de modernizar e internacionalizar la economía. La Comisión Nacional del Conocimiento de la India de 2009 enfatizó que “la comprensión y el dominio del idioma inglés es el factor determinante más importante del acceso a la educación superior, las posibilidades de empleo y de las oportunidades sociales. Los egresados escolares que no están capacitados de manera apropiada en el idioma inglés siempre tienen una desventaja en el mundo de la educación superior». El inglés es un requisito clave para asegurar la movilidad social y la empleabilidad con altos sueldos en áreas altamente competitivas como comercio, finanzas, mercado, tecnología y ciencia, entre otros. British Council considera que el inglés es hablado en el ámbito laboral por unos 1.750 millones de personas, una cuarta parte de la población mundial.

El esfuerzo de Malasia para convertirse en una nación moderna, tecnológica y orientada a la exportación depende del fortalecimiento de su capital humano. La competencia en el idioma inglés garantiza el acceso a los últimos descubrimientos y desarrollos científicos.

El profesorado extranjero en Japón

FUTAO HUANG

Futao Huang es profesor en el Instituto de Investigación para la Educación Superior, Universidad de Hiroshima, Japón. Correo electrónico: futao@hiroshima-u.ac.jp.

Desde la década de 1980, la contratación de docentes extranjeros ha sido aprovechada por los sistemas nacionales de educación superior en todo el mundo como una estrategia efectiva para mejorar los puestos de sus universidades en los rankings mundiales y su competitividad internacional. En consecuencia y como resultado de los nuevos factores contextuales globales y nacionales, el perfil del profesorado extranjero ha experimentado cambios tremendos en sus roles de trabajo, como también en la comprensión de internacionalización de la educación superior en sus países anfitriones. Japón no es la excepción.

A diferencia de otros países del este de Asia, los docentes extranjeros tienen un rol histórico en la educación superior japonesa. A fines del siglo XIX, Japón invitó a varios expertos, académicos y profesionales extranjeros del Reino Unido, Estados Unidos, Alemania y Francia en un intento por establecer una sociedad moderna y un sistema de educación superior basado en los modelos occidentales. Después de la Segunda Guerra Mundial, para introducir el ideal de educación general de los EE. UU. en las universidades japonesas era necesario contratar profesores extranjeros, sobre todo de países de habla inglesa, con el fin de ofrecer programas de idiomas extranjeros a los estudiantes japoneses. Luego, la aplicación de la ley de 1982 sobre “contratar profesores extranjeros a tiempo completo en universidades públicas nacionales y locales” permitió que las instituciones del sector público contrataran a este tipo de profesores con contrato indefinido y podían participar en temas administrativos en sus instituciones. En los últimos años, la contratación de profesores extranjeros también se ha aprovechado para mejorar la calidad y la competitividad internacional de la educación superior japonesa. Estos factores han contribuido en el aumento de la cantidad de profesores extranjeros en las universidades japonesas:

las estadísticas nacionales revelan que el número de estos profesores aumentó de 940 (0,9% del total de docentes) en 1979 a 8.262 (4,5% del total de docentes) en 2017. Ante este gran aumento, este artículo analiza los cambios que tuvieron en sus perfiles personales y profesionales, sus motivaciones para venir a trabajar a Japón y sus percepciones del mercado laboral gracias a la comparación de los resultados de encuestas nacionales realizadas en 1979 por el profesor Kazuhiro Kitamura y en 2017 por el autor.

MÁS ASIÁTICOS Y MÁS MUJERES EN LAS CIENCIAS EXACTAS

En cuanto al país de origen, la primera encuesta señala que, en 1979, el profesorado extranjero provenía por lo general de los Estados Unidos (39,1%), seguido del Reino Unido (17,1%), Alemania (15%), España (7,7%), Francia (6,6%), China (4,4%) y Corea del Sur (2,7%). En contraste, la segunda encuesta revela que, en 2017, los mayores grupos provinieron de China (22,2%), seguidos por los Estados Unidos (18,8%), Corea del Sur (13,2%), el Reino Unido (8,2%), Canadá (4,8%), Alemania (3,8%), Australia (2,8%), Francia (1,8%) y Taiwán (1,7%). En términos de género, la cantidad de profesoras aumentó de 20,7% en 1979 a 26,4% en 2017. En cuanto a disciplinas, en 1979, las asignaturas del profesorado extranjero en Japón fueron principalmente idiomas (33,4%), seguidas de lenguaje y literatura (26,1%) y literatura (17,4%). En 2017, mientras que las humanidades seguían siendo las asignaturas más comunes de los profesores extranjeros (39,4%), las ciencias naturales formaban parte del segundo grupo mayor (25,5%), seguidas de las ciencias sociales (18,2%) y las ciencias biológicas (7,3%). En cuanto al rango académico, en 1979, los docentes extranjeros que solo dictaban clases de idiomas eran los más numerosos (34,9%), seguidos por los profesores (23,7%), los catedráticos (15,8%), los profesores asociados (14,7%), los profesores invitados (9%) y los profesores auxiliares (0,8%). Debido a una rápida disminución en el número de profesores extranjeros, en 2017, el mayor porcentaje de estos docentes fueron profesores (35,6%), seguidos por profesores asociados (29,6%), profesores auxiliares (18,1%) y catedráticos (13,6%).

A fines del siglo XIX, Japón invitó a varios expertos, académicos y profesionales extranjeros.

MOTIVACIONES Y CONTRATACIÓN

En cuanto a sus motivaciones para venir a Japón, en ambas encuestas, la mayoría manifestó que estaba atraído por las universidades japonesas por motivos académicos o profesionales (64,9% en 1979 y 78,9% en 2017), mientras que un gran porcentaje expresó tener una afinidad con la vida y la cultura japonesas (31% en 1979 y 64,8% en 2017). En 2017, la mayoría declaró que había decidido enseñar o investigar en Japón para tener mejores condiciones de vida (37,7% versus solo el 1,9% en 1979), por circunstancias fortuitas (29,3% versus 14,9% en 1979) o debido a dificultades para encontrar un empleo en su país de origen (21,2% contra 4,6% en 1979).

Se pudo identificar grandes diferencias sobre cómo se había contratado a estos profesores. De acuerdo con la encuesta de 1979, la mayoría fueron contratados por medio de contactos personales (58,7%), a través de una agencia intermediaria (16,1%) o postulando directamente a la institución a través del anuncio público o internacional a un puesto de trabajo (8,5%). En contraste, los datos de 2017 indican que un 64,7% postuló directamente a la institución, seguido de la contratación a través de contactos personales (30,5%) y por medio de una agencia intermediaria (0,8%). Por un lado, el profesorado extranjero se ha vuelto más exitoso al postular por medio de anuncios públicos o internacionales. Por otro lado, hay pruebas de que el mercado académico japonés se ha vuelto cada vez más abierto al profesorado extranjero al aceptar postulaciones directas de estos docentes sin depender de redes personales.

Esto también es confirmado por los encuestados. Por ejemplo, hasta el 71,7% de los profesores extranjeros en 1979 creían que el mercado académico japonés se cerraba a los candidatos extranjeros, mientras que en la encuesta de 2017 solo el 37,4% tenía dichas opiniones. Además, parecen ser «más importantes» en su entorno académico. En la encuesta de 1979, casi la mitad de los encuestados (47,5%) respondió que los profesores japoneses se mostraban indiferentes ante sus colegas extranjeros, en comparación con el 36% en 2017.

CONCLUSIÓN

Las dos encuestas demuestran que se han producido cambios considerables en los perfiles, las vías de contratación y en las percepciones del profesorado extranjero en Japón. Las universidades japonesas están atrayendo cada vez más profesores extranjeros de los países vecinos que hace 30 años y se han convertido en un centro regional. Además, parece que este profesorado ahora está desempeñando roles de trabajo que son similares al de sus pares locales, en lugar de participar predominantemente en la enseñanza de idiomas como lo hizo la mayoría a fines de los años setenta. Sin embargo, no hay cambios significativos en sus motivaciones para venir a Japón.

Licenciatura Internacional en Japón y Asia

YUKIKO ISHIKURA

Yukiko Ishikura es profesora del Centro para el Estudio de la Educación Superior y Admisiones Globales (CHEGA, por sus siglas en inglés) en la Universidad de Osaka, Japón. Correo electrónico: ishikura@chega.osaka-u.ac.jp.

El trabajo de investigación para este artículo fue apoyado por JSPS KAKENHI, número de subvención JP40762414.

La Licenciatura Internacional (LI) ofrece programas reconocidos internacionalmente que preparan a los estudiantes para pensar y actuar de manera crítica e independiente como personas competentes a nivel internacional. En los últimos años, la LI ha experimentado una rápida expansión en todo el mundo. Según la Organización de la LI, la cantidad de programas LI en todo el mundo aumentó en 39,3% entre 2012 y 2017, ya que más sistemas educativos han reconocido el valor de nutrir a los ciudadanos para prepararse a nivel mundial. Esta tendencia se manifiesta en Japón, que recientemente ha sido testigo de una expansión de las escuelas con LI como resultado de una serie de iniciativas gubernamentales. Este artículo saca a la luz

la tendencia mundial de la expansión de la LI vista a través del lente de la experiencia japonesa y aborda los desafíos y las oportunidades que este cambio ha traído a la educación superior japonesa.

En 2011, el gobierno japonés anunció una iniciativa ambiciosa llamada “Proyecto 200 Escuelas con LI”, cuyo objetivo es aumentar el número de programas con títulos de LI (PTLI) a 200 en los próximos cinco años. Los planes de estudio de la LI que valoran el aprendizaje basado en la investigación y el pensamiento crítico encajan con la meta del gobierno para su educación secundaria y terciaria: transformar los enfoques de enseñanza y aprendizaje del país con el aprendizaje basado en el conocimiento y la investigación y fomentar ciudadanos competentes a nivel mundial.

Si bien las universidades pueden realizar un acceso especial de admisión para los estudiantes con LI, no se sabe si estos pueden adaptarse al contexto de la educación universitaria japonesa.

La primera escuela con LI en Japón fue fundada en 1979. Posteriormente, la cantidad de estas escuelas en el país aumentó lentamente. Antes del anuncio de la nueva iniciativa gubernamental en 2011, solo había 11 escuelas con PTLI; éstas eran principalmente escuelas internacionales (nueve eran internacionales y dos eran escuelas secundarias de Artículo Uno, las que seguían los requisitos del plan de estudio nacional). Debido al número limitado de escuelas internacionales en Japón, fue necesario sumar más escuelas de Artículo Uno para lograr la meta de 200 escuelas con LI. Sin embargo, el idioma de instrucción de la LI, el inglés, fue un factor importante que puso trabas.

Para reducir la carga lingüística, el gobierno de Japón y la Organización de la LI introdujeron los PTLI de doble idioma por medio de procesos colectivos, con una revisión de la postergación del año objetivo inicial del proyecto hasta 2018. Aunque la introducción de los PTLI de doble idioma ha apoyado el Proyecto 200 Escuelas con LI, se revisó nuevamente la meta específica en 2016; la nueva meta busca establecer 200 escuelas con LI, incluido el Programa para la Escuela Primaria

(PEP) y el Programa para los Años Intermedios (PAI), para el año 2020. A partir de 2018, hay un total de 58 escuelas con LI (incluidas PEP, PAI y LI) en Japón, en comparación con solo 17 de estas escuelas antes de 2011. Japón necesita más tiempo y dedicación para alcanzar la meta propuesta, pero ha demostrado un gran progreso en el aumento del número de escuelas con LI en un breve período.

Si bien las iniciativas actuales están presionando a Japón hacia el cambio, han surgido desafíos con respecto a la transición de la LI en las universidades japonesas. Los PTLI han sido reconocidos formalmente por el gobierno japonés como un título universitario desde 1979; sin embargo, no es muy aceptado en el sistema educativo. Un problema clave en Japón era que los títulos de los PTLI eran reconocidos de manera diferente de acuerdo con la formación académica de los estudiantes. Sin embargo, esta situación ha cambiado recientemente debido al impacto de la propagación de la LI en Japón.

ADAPTACIÓN DE LA LI EN LOS COLEGIOS JAPONESES

En Japón, las universidades privadas han liderado la tendencia de reconocer los títulos con LI en la admisión universitaria, mientras que las universidades públicas y nacionales se han quedado atrás. Como resultado, hay un flujo significativo de estudiantes locales con LI que postulan e ingresan a universidades privadas locales o incluso a universidades extranjeras. Las universidades nacionales y públicas han ofrecido matrículas limitadas a los estudiantes locales con estos títulos: admisiones para estudiantes que estudiaron en el extranjero y admisiones regulares. La vía anterior es para los expatriados japoneses que se educan fuera de Japón y luego retornan al país. La última opción es para aquellos ciudadanos japoneses que ni cuentan con experiencia en el extranjero. Esta vía de admisión regular requiere que todos los estudiantes lleven a cabo un examen nacional. Por lo tanto, los estudiantes con LI deben tomar el examen final de la LI y el examen nacional japonés. Debido a estas pruebas, los estudiantes locales con LI prefieren ingresar a las universidades privadas locales o a las universidades extranjeras.

Para que los estudiantes con LI obtengan un buen resultado en el examen nacional, deben prepararse de manera completamente diferente en compara-

ción cuando rindieron el examen final de la LI. Existe una brecha entre las formas de enseñanza y aprendizaje preferidas en las escuelas japonesas y las preferidas en el plan de estudio de la LI. El plan de estudio general japonés acentúa el aprendizaje basado en el conocimiento, mientras que la LI enfatiza el aprendizaje basado en la investigación y el pensamiento crítico.

Para resolver el problema, las universidades nacionales comenzaron a ofrecer a los titulados con LI vías de admisión especiales que no requieren rendir dos pruebas. La vía de admisión especial para estudiantes con LI por lo general es reservada para aquellos que completan los PTLI con un alto nivel de dominio del japonés: los estudiantes deben haber rendido las asignaturas japonés A o B para poder estudiar en un programa universitario japonés. Además, la mayoría de las universidades establecen cupos en las admisiones con LI, también llamados *Jyakkan mei*, lo que significa “unos pocos” o “un número pequeño”. Esta expresión no indica un número específico, pero es un indicio de que solo hay un número limitado de matrículas para estos estudiantes.

Las universidades suelen ser muy cuidadosas al presentar nuevas vías de admisión que puedan atraer a una población estudiantil que nunca aceptaron. Las admisiones universitarias desempeñan un rol importante en Japón, ya que la cultura dicta que las universidades tienen la responsabilidad de cuidar bien a los estudiantes y garantizar que completen sus estudios en cuatro años. De hecho, la tasa de deserción universitaria es baja en Japón: solo un 2,65% según una encuesta del gobierno de 2012. Para garantizar que puedan cumplir con este pacto social, las universidades seleccionan a los estudiantes con gran delicadeza y cuidado.

Si bien las universidades pueden realizar un acceso especial de admisión para los estudiantes con LI, no se sabe si estos pueden adaptarse al contexto de la educación universitaria japonesa. Lo anterior se ha convertido en una motivación importante en la presión del gobierno para reexaminar los enfoques de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria y terciaria, mediante el uso de la LI como herramienta para promover el cambio.

A FUTURO

El gobierno ha sido un factor clave para la reforma educativa en Japón, al intentar lograr una variedad de cambios en la educación secundaria y terciaria a través de varios proyectos. El Proyecto 200 Escuelas con LI ha generado muchos desafíos para la cultura educativa japonesa actual. Sin embargo, según cómo se aborden dichos desafíos, podrían convertirse en oportunidades para la transformación de Japón.

Los PTLI son conocidos como programas para prepararse para la universidad. Se han llevado a cabo muchos debates sobre cómo los estudiantes pueden prepararse para la educación universitaria, pero rara vez los educadores han debatido cómo las universidades pueden prepararse para los estudiantes. La población estudiantil es cada vez más diversa. Al ingresar a la universidad, estos estudiantes vienen con diferentes expectativas de enseñanza y aprendizaje. Es hora de que las universidades consideren cómo deben cambiar sus patrones educativos de acuerdo con la cambiante población estudiantil.

Aunque este artículo se ha enfocado en los estudiantes con LI, el argumento podría aplicarse fácilmente a toda la población estudiantil universitaria. Al intentar satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes de PTLI, las universidades podrían mejorar la satisfacción no solo de los estudiantes extranjeros sino también de los japoneses, mejorando la experiencia educativa y los resultados en todo ámbito.

Japón: universidades de clase mundial para la innovación social.

No pregunte qué puede hacer su país por usted...

AKIYOSHI YONEZAWA

Akiyoshi Yonezawa es profesor y subdirector de la Oficina de Estrategia Internacional en la Universidad de Tohoku, Japón. Correo electrónico: akiyoshi.yonezawa.a4@tohoku.ac.jp.

En 2017, se aplicó una nueva política universitaria de clase mundial en Japón. El gobierno escogió seis de las 86 universidades nacionales para ser Universidades Nacionales Designadas, todas con grandes trayectorias en investigación. En esta lista se encuentra la Universidad de Tokio, la Universidad de Kioto, la Universidad de Tohoku, el Instituto Tecnológico de Tokio, la Universidad de Nagoya y la Universidad de Osaka. A estas instituciones se les ha otorgado un estatus legal de “distinguidas”, diferente de todas las demás universidades nacionales que ya cuentan con ventajas significativas en el financiamiento nacional: son muy distintas de las 90 universidades públicas locales y las 604 universidades privadas en Japón. Se espera que las Universidades Nacionales Designadas compitan con las universidades líderes de todo el mundo. Entonces, ¿qué puede hacer el gobierno por ellas y qué se espera de estas universidades?

NO ES EL PRIMER INTENTO

No es la primera vez que Japón quiere crear universidades de clase mundial. De hecho, Japón es reconocido por haber participado activamente en políticas universitarias de clase mundial a través de una serie de proyectos gubernamentales y propuestas de excelencia: por ejemplo, Centros de Excelencia del Siglo XXI (2002–2009), Centros Mundiales de Excelencia (2007–2014), Plan Global 30 (2009–2015) y Proyecto Universidades de Categoría Mundial (a partir de 2014).

En contraste con las instituciones emergentes

en los países vecinos de China, Singapur y Corea del Sur, las universidades más importantes de Japón han bajado de puesto en los rankings en las últimas dos décadas. Siempre se destacan dos razones: el lento ritmo de internacionalización de las universidades y la sociedad en general y la escasez de inversiones financieras. Si bien los dos primeros proyectos de los Centros de Excelencia mencionados anteriormente fueron financiados por inversiones directas para los grupos de investigación, el impacto no fue considerable, en parte porque la infraestructura básica de la ciencia y la tecnología en las universidades japonesas ya se había establecido antes de presentar estos proyectos en los años 90 tras la crisis económica del país. A partir de 2007, las Iniciativas del Centro Internacional de Investigación de Categoría Mundial se enfocaron solo en unos pocos institutos de investigación con inversiones mucho más concentradas. Todavía es demasiado pronto para medir el impacto exacto de estas iniciativas en la investigación y las universidades, como asimismo en el país en su totalidad.

El proyecto Global 30 apoyó a 13 universidades debido a los cambios políticos después de la crisis financiera de 2008. El proyecto Universidades de Categoría Mundial ahora apoya a 13 universidades en sus esfuerzos por ser globalmente competitivas y a otras 24 universidades como ejemplos destacados de internacionalización. Estos proyectos no financian la investigación, sino que mejoran la internacionalización de las universidades a través de indicadores claves de rendimiento, como la contratación de investigadores extranjeros y la mejora del dominio del idioma inglés en los estudiantes y el personal.

Se espera que las Universidades Nacionales Designadas compitan con las universidades líderes de todo el mundo.

Cuando se presentó el proyecto Universidades de Categoría Mundial en 2014, el gobierno declaró que el objetivo de la política era que 10 universidades japonesas se ubiquen entre las 100 mejores en los rankings mundiales. De hecho, las principales universidades de

Japón, en términos de la proporción de estudiantes y empleados extranjeros, se ubicaban en bajos puestos en los rankings universitarios mundiales y siguen estando en la misma posición hasta ahora. La lenta internacionalización de las universidades japonesas refleja en gran medida la lenta internacionalización de todo el sistema educativo y del mercado laboral en el país.

EN EL CENTRO DE LA POLÍTICA NACIONAL DE INNOVACIÓN

El gobierno japonés está tratando de usar las universidades de investigación como factores claves de desarrollo económico nacional y promueve una política económica y financiera integrada que esté vinculada con la innovación industrial. Las principales universidades de investigación ahora están atrayendo la atención no solo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, sino también de departamentos del gabinete como el Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Consejo de Política Económica y Fiscal.

En comparación con las iniciativas de excelencia y los proyectos de internacionalización anteriores, la selección de Universidades Nacionales Designadas se enfoca mucho en la capacidad de una institución para establecer una visión, como asimismo planificar y aplicar cambios que le permitan alcanzar el estatus de categoría mundial. Se solicitó a las universidades que postularon que presentaran una autoevaluación de sus fortalezas y debilidades, sus logros mediante indicadores de acuerdo a sus buenas prácticas y desempeño, sus estrategias para realizar investigación de calidad y formar recursos humanos y sus contribuciones a la economía y la sociedad al abordar los desafíos mundiales y nacionales. Las pautas estipularon que las universidades abordan temas como la contratación y el desarrollo del personal, las mejoras en la capacidad de investigación y la administración universitaria, el fortalecimiento de las bases financieras, la colaboración internacional y los vínculos con la sociedad en general.

...PREGUNTE QUÉ PUEDE HACER POR SU PAÍS

Takeshi Sasaki, presidente del comité de revisión del proyecto de Universidades Nacionales Designadas, ha expresado su preocupación por la vulnerable base financiera de las mejores universidades de investigación de Japón. Su deseo es que aumente el apoyo público y la ayuda de la sociedad, sobre todo con donaciones de

la comunidad empresarial y de los individuos, con el respaldo del gobierno.

Sin embargo, el nuevo estatus de «designado» no garantiza contar de forma automática con importantes ventajas financieras. La cantidad de fondos públicos vinculados directamente con el proyecto constituye solo una pequeña parte de los costos de operación de las universidades, alrededor del 0,2% de sus ingresos anuales. Más bien, el gobierno espera que las universidades seleccionadas participen más activamente en la generación de ingresos de fuentes no gubernamentales, por ejemplo, de donaciones filantrópicas y la cooperación entre la universidad y la industria. El mensaje subliminal es que el desarrollo de la capacidad de administración en las universidades es el único camino sustentable para que alcancen el estatus de clase mundial y que las instituciones deben contribuir directamente al desarrollo de la economía nacional del conocimiento. En este caso, el mensaje del gobierno a las universidades parece ser: «No pregunte qué puede hacer su país por usted; pregunte qué puede hacer por su país», como manifestó el presidente de los Estados Unidos, John F. Kennedy, en su discurso inaugural de 1961. En ese sentido, la propuesta y la puesta en marcha de este particular proyecto ha fomentado un debate sistémico sobre cómo una universidad puede establecer y contribuir en un círculo virtuoso entre su desarrollo y su impacto socioeconómico.

En contraste con la visión expresada oficialmente, el apoyo a nivel de gabinete para la política parece fortalecer la intervención gubernamental en la gestión y la administración de las universidades, contribuyendo al desarrollo económico a través de las relaciones de la industria y la innovación a la educación, como asimismo a la investigación como función principal de una universidad. Este nuevo desafío para las universidades que aspiran ser de categoría mundial—la expectativa de generar sus propias utilidades—parece ser una política de riesgo, en vista de la incertidumbre del complejo mecanismo que vincula las actividades de conocimiento a largo plazo con las universidades y la comercialización industrial. Cabe destacar que gran parte del entorno empresarial japonés está bajo el dominio de las empresas mundiales que por lo general tienen su sede en los Estados Unidos. Es evidente que

las universidades tendrán que esforzarse y luchar para obtener su autonomía financiera y definir su nueva identidad.

La reciente crisis en las universidades sudafricanas

JONATHAN JANSEN Y CYRILL WALTERS

Jonathan Jansen es profesor emérito de educación en la Universidad de Stellenbosch en el Cabo Occidental, Sudáfrica. Correo electrónico: jonathanjansen@sun.ac.za. Cyrill Walters es docente con grado postdoctoral en la Universidad de Stellenbosch. Correo electrónico: cyrillwalters@sun.ac.za.

En 2015-2016, las universidades sudafricanas experimentaron las protestas estudiantiles más intensas y violentas del siglo. La mayoría de los analistas atribuyen las protestas a dos factores: las culturas alienantes de las universidades históricamente blancas, asociadas con el movimiento denominado #RhodesMustFall (Rhodes debe caer) (#RMF) y el costo discriminatorio de la educación superior, el cual dio lugar a un movimiento conocido como #FeesMustFall (Los aranceles deben bajar) (#FMF).

Las protestas #RMF comenzaron en marzo de 2015 en la principal institución de educación superior de Sudáfrica, la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT, por sus siglas en inglés), cuando el estudiante universitario Chumani Maxwele desató una ola de protestas al lanzar excrementos humanos a una estatua del colonizador británico del siglo XIX Cecil John Rhodes: una estatua que rindió homenaje a un hombre que llegó a encarnar los sueños, las aspiraciones y el complejo de superioridad de la Gran Bretaña imperial, provocando el despojo colonial y la opresión de los africanos. Rhodes fue un imperialista británico que adquirió una vasta riqueza de recursos minerales y creó la colonia de Rodesia. Fue el mismo Rhodes el que aportó fondos para fundar la UCT y la Universidad de Rhodes en el

Cabo Oriental. Después de que los manifestantes del movimiento #RMF lograran que se retirara la estatua de Rhodes del campus, las demandas del movimiento se expandieron aún más hasta transformar el simbolismo institucional (como las obras de arte) y contratar más profesores negros, lo que fue conocido como “la descolonización del plan de estudio”.

La movilización del #FMF contra los altos aranceles comenzó en octubre de 2015 en otra importante institución de investigación, la Universidad del Witwatersrand, en Johannesburgo. Los estudiantes protestaron contra los altos costos de los aranceles, lo que limitó el acceso a la educación superior y dejó a los egresados con grandes deudas. Los estudiantes finalmente “ganaron” el caso cuando el acorralado presidente corrupto y populista de Sudáfrica declaró inesperadamente (en contra de la recomendación de dos comisiones oficiales) que la educación superior sería gratuita para los estudiantes pobres.

LOS COSTOS DE LA REVUELTA ESTUDIANTIL

Estas dos corrientes de manifestaciones (Rhodes y aranceles) se fusionaron y formaron un poderoso movimiento estudiantil que dio un sentido de urgencia a la transformación de las siete universidades históricamente blancas y a la apertura del acceso a la educación superior para los estudiantes pobres, sobre todo en las ocho universidades históricamente negras. Pero las protestas tuvieron un gran costo para las instituciones sudafricanas. Los incendios se propagaron en los campus cuando se incendiaron los edificios, entre ellos las bibliotecas, los centros de computación, las residencias estudiantiles y los edificios administrativos. Las estimaciones del daño van desde los 800 millones a 2 mil millones de rand sudafricanos (\$55 millones a \$137 millones de dólares). Varias universidades perdieron semanas de clases, por lo que se llevaron a cabo arreglos de emergencia para tener clases y contar con una mayor seguridad para realizar exámenes. El personal y los estudiantes quedaron traumatizados por la intensidad de las protestas, las que interrumpían constantemente las clases e intimidaban de forma física, como también por las medidas de la policía y las fuerzas de seguridad para contener los disturbios.

Ocurrieron muchas tragedias. Una bomba molotov fue lanzada por la ventana de la oficina del rector

de una universidad. El trágico suicidio de un destacado científico médico atrajo la atención nacional. Este profesor también fue el primer decano negro de su facultad de ciencias de la salud y su familia señala que su muerte se debe al trauma personal que sufrió a manos de los estudiantes que protestaban, quienes invadieron su oficina y lo insultaron. En otra universidad, un trabajador murió por un ataque de asma cuando los estudiantes usaron un extintor en un espacio cerrado. Un policía y un guardia de seguridad quedaron atrapados dentro de una cabina cuando los estudiantes la incendiaron. En la UCT, un guardia de seguridad fue golpeado gravemente con una barra de metal y el cráneo de otro guardia fue fracturado cuando un manifestante le lanzó un ladrillo desde el cuarto piso.

En las principales universidades, los contratos internacionales y las ganancias se perdieron cuando los estudiantes de universidades extranjeras cancelaron sus visitas de estudio a los campus sudafricanos. Los principales académicos, incluidos los rectores, jubilaron o aceptaron empleos en universidades extranjeras. Y las relaciones entre los académicos y la administración y entre los estudiantes, el personal académico y la administración universitaria cambiaron completamente a raíz de estas protestas violentas y prolongadas.

CONSECUENCIAS DE LAS PROTESTAS POR LA(S) CULTURA(S) ACADÉMICA(S)

No hay duda de que las protestas plantearon temas importantes de acceso financiero e inclusión racial en las universidades post apartheid. En este contexto, las protestas deben considerarse como un regalo para la sociedad y un impulso necesario para transformar las instituciones reacias al cambio. Sin embargo, ¿qué más se perdió en el fuego? La Academia de Ciencias de Sudáfrica presentó un foro de seminarios para reflexionar sobre la forma en que las culturas de los campus cambiaron después de las protestas 2015-2016. A partir de estas consideraciones, queda en evidencia que todas las universidades públicas habían cambiado mucho. En los campus históricamente negros, la violencia y las interrupciones de clases continuaron de una semana a otra. En algunos campus históricamente blancos, se informaron incidentes de personas blancas que fueron excluidas de los eventos públicos o se les pidió que abandonaran ciertas conferencias. Las

obras de arte han sido objeto de vandalismo y encubrimiento en algunos casos, incluidas las obras de artistas progresistas y negros; tales actos han activado la alarma de la actual censura en los campus universitarios. El periodista danés Flemming Rose fue desvinculado, irónicamente, de la Conferencia de Libertad Académica en la Universidad de Ciudad del Cabo; Rose causó controversia al publicar caricaturas del profeta Mahoma en Dinamarca hace unos 10 años. Y en una universidad de Johannesburgo, el personal docente académico debe informar sobre lo que han hecho para “descolonizar” sus planes de estudio.

La movilización del #FMF contra los altos aranceles comenzó en octubre de 2015 en otra importante institución de investigación, la Universidad del Witwatersrand.

Con el tiempo, se reparará el daño físico y se reconstruirán los edificios universitarios. Mucho más difícil será lidiar con el trauma psicológico y emocional que dejaron las protestas a su paso. Sin embargo, las consecuencias más graves del movimiento estudiantil 2015-2016 incluyen la amenaza a largo plazo de la idea de considerar la universidad como un lugar para la libre expresión de ideas; un espacio en el que funciones académicas como la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y los compromisos públicos pueden desarrollarse sin interrupciones frecuentes y violentas, como asimismo un foro en el que la transacción de conocimiento permanezca abierta e inclusiva en lugar de estar sujeta a las imposiciones ideológicas de cualquier movimiento político o tendencia pasajera.

CONSECUENCIAS MAYORES QUE DEJÓ LA CRISIS UNIVERSITARIA SUDAFRICANA

Sudáfrica no es excepcional. Investigaciones recientes identifican las razones principales de la desaparición de las grandes universidades africanas, como la interferencia política, las crisis financieras y la interrupción crónica del proyecto académico de la universidad. Si bien la mayoría de las instituciones sudafricanas pare-

cen haber entrado en un período de difícil estabilidad desde las protestas de 2015-2016, no está del todo claro si las 26 universidades públicas del país podrán reconstruir las capacidades sociales, intelectuales y culturales que las distinguen de otros tipos de entidades públicas.

Estas protestas estudiantiles también provocaron consecuencias directas para la región del sur de África y el continente en su conjunto. Los estudiantes africanos de clase media que no provienen de Sudáfrica consideran que las instituciones terciarias post apartheid son relativamente estables y ofrecen, a través de las universidades locales de investigación de élite, una opción cercana y más asequible de educación superior de calidad que las de Europa Occidental o los Estados Unidos. De la misma manera, los académicos africanos consideran que las mejores universidades de Sudáfrica son instituciones donde pueden seguir sus propias carreras académicas. Es muy probable que esta afluencia de talento académico del continente también haya sido amenazada por el movimiento estudiantil 2015-2016. El tiempo lo dirá.

Vías estudiantiles en Sudáfrica

REBECCA SCHENDEL

Rebecca Schendel es profesora de educación y desarrollo internacional en el Instituto de Educación de la University College de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: r.schendel@ucl.ac.uk.

El contenido de este artículo representa el trabajo del proyecto Vías, una gestión de colaboración que pronto será publicado como Vías para acceder a la educación superior: la educación de pregrado y el bien público en Sudáfrica (una publicación de African Minds).

En todo el mundo, se espera mucho de los sistemas de educación superior: las familias ponen sus esperanzas en la promesa de movilidad social, facilitada por un título universitario, mientras que los gobiernos esperan que los retornos económicos y sociales fluyan gracias al aumento de titulados universitarios. Sin embargo, el sistema de educación superior de Sudáfrica

tiene una carga extra. Después de décadas de estar directamente vinculadas con el sistema de apartheid, se espera que las instituciones de educación superior en Sudáfrica desempeñen un rol activo en la “transformación” de la sociedad. En los casi 25 años desde el fin del apartheid, las universidades sudafricanas han cumplido un rol principal en la agenda de transformación. Ahora se requiere que las instituciones acepten estudiantes con diferentes formaciones académicas y se han aplicado nuevas políticas de contratación y financiamiento en un esfuerzo por transformar las injusticias históricas del sistema.

UNA DESCONEXIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA

Las drásticas protestas estudiantiles de los últimos años han evidenciado las limitaciones de esta agenda de transformación. El sistema de educación superior de Sudáfrica sigue siendo muy desigual, con estudiantes blancos representados de manera desproporcionada en términos de acceso y éxito en de la educación superior. Las protestas reflejan la profunda frustración de los estudiantes que sienten que, a pesar de los años de retórica inclusiva, sigue siendo mucho más difícil para los jóvenes negros acceder a la universidad, tener un título universitario y obtener un empleo satisfactorio después de titularse: debido a las barreras financieras y a los problemas más simbólicos, como el plan de estudio que margina a los estudiantes al preferir ideas europeas a costa del conocimiento local.

La frustración de muchos investigadores de educación superior en Sudáfrica es que ninguno de los problemas planteados por los estudiantes es nuevo. De hecho, todos estos han sido temas frecuentes de análisis académico durante las últimas dos décadas. El hecho de que la extensa investigación aún no haya influido en la política para resolver estos problemas satisfactoriamente es una señal de alarma para todos los que creen que la investigación de la educación superior es importante para aclarar los desafíos y plantear futuros avances.

EXPLORAR LAS BRECHAS DE INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN

En 2015, un grupo de investigadores del Reino Unido y de Sudáfrica presentó un proyecto de colaboración,

cuyo objetivo era abordar este impasse haciendo un balance de lo que se sabe actualmente sobre la educación superior en Sudáfrica. El proyecto se basó en tres premisas fundamentales: 1) la educación superior en Sudáfrica debería contribuir al “bien público” y para ello debería permitir que sus estudiantes tengan un impacto positivo en la sociedad; 2) a pesar del hecho de que las experiencias personales de los estudiantes forman una “vía” para acceder a la educación superior, la investigación de la educación superior está limitada por la tendencia de los estudios individuales que se enfocan solo en una etapa dentro de esta vía (es decir, en el acceso a la educación superior, experiencias dentro de la educación superior o resultados de la educación superior) y 3) la importancia de recopilar estas grandes publicaciones independientes para comprender mejor cómo funcionan estas vías para los estudiantes de diferentes instituciones. Como resultado de estos conceptos orientadores, el equipo del proyecto decidió no realizar una nueva investigación empírica, sino que aprovechó la financiación del proyecto para reunir a los investigadores participantes en periodos regulares durante tres años para estudiar lo que actualmente sabemos sobre la educación superior “para el bien público” en Sudáfrica.

Una vez hecho esto, a partir de nuestro análisis de las publicaciones actuales, obtuvimos tres conclusiones principales, dos de las cuales están relacionadas con el enfoque del proyecto sobre las vías de acceso para los estudiantes y una que surgió de nuestra síntesis final de la investigación actual sobre la educación superior en Sudáfrica.

El proyecto destacó la importante falta de información sobre los rincones más desfavorecidos del sistema de educación superior de Sudáfrica.

LOS TÉRMINOS «VÍAS» ESTUDIANTILES

En primer lugar, pensar en la investigación actual en cuanto a “vías” estudiantiles clarificó los “momentos” múltiples (aparte del momento de acceso que se discute a menudo) cuando los estudiantes se encuentran con barreras dañinas que les impiden alcanzar el éxito

y/o alcanzar el tipo de futuro que podría entenderse mejor como un «mal» público que uno de bien. En segundo lugar, recopilar información sobre el acceso, las experiencias y los resultados ayudó a resaltar las formas en que las estructuras institucionales influyen en las vías estudiantiles de la educación superior. Si bien la capacidad de cada estudiante para acceder a la educación superior (y tener éxito dentro de ella) se ve afectada por sus circunstancias materiales y familiares, la naturaleza altamente diferenciada del sistema de educación superior de Sudáfrica también juega un rol clave. Las universidades sudafricanas siguen afectadas profundamente por sus legados históricos y difieren en gran medida tanto en términos de misión como de fondos/recursos y estas diferencias institucionales afectan las vías estudiantiles, ya que pueden exacerbar o ayudar a los estudiantes a superar las barreras que se les puede presentar en la vida.

PREFERENCIA POR LAS INSTITUCIONES CON MEJORES RECURSOS

El proyecto destacó la importante falta de información sobre los rincones más desfavorecidos del sistema de educación superior de Sudáfrica. La publicación revisada como parte del proyecto se centró de lleno en las instituciones más favorecidas, la mayoría de las cuales son históricamente blancas. De alguna manera, no nos sorprende, dado que los investigadores de instituciones con mejores recursos tienen más acceso a fondos de investigación y redes más importantes que les permiten publicar su trabajo, pero esto genera grandes consecuencias a nuestra capacidad de comprender el sistema en su totalidad. Si sabemos muy poco acerca de la cultura institucional de las universidades históricamente desfavorecidas, por ejemplo, ¿qué podemos decir sobre las formas en que la cultura institucional podría poner en desventaja a los estudiantes negros que estudian en diferentes tipos de instituciones?

CONCLUSIÓN

Estos mensajes no son revolucionarios por derecho propio, pero están ausentes del discurso actual, probablemente porque solo pueden extraerse de una revisión del campo en su conjunto. Sin embargo, tales revisiones son raras, dado que las estructuras de los incentivos para los docentes priorizan la investigación

empírica individual y no los intentos de colaboración para sintetizar el trabajo actual. Esta tendencia limita nuestra capacidad de asesorar a las instituciones de la mejor manera para apoyar a los estudiantes a lo largo de sus carreras en la educación superior.

En conjunto, estas conclusiones tienen grandes consecuencias para aquellos interesados en aprovechar la investigación para fortalecer la política y la práctica de la educación superior en Sudáfrica, pero también invitan a reflexionar a los investigadores de educación superior que se encuentran fuera del país. Sin duda, Sudáfrica no está sola en el sufrimiento de una historia excluyente en la educación superior, ni en la lucha de un acceso muy desigual a las experiencias y los resultados de la educación superior. Lo que es inusual es el énfasis peculiar de la educación superior en la reconciliación nacional y la agenda de transformación, como asimismo el enfoque particular de las publicaciones sobre considerar la educación superior como un posible espacio transformador. Este enfoque ofrece una perspectiva inusual sobre los problemas que afectan a todos los sistemas de educación superior desiguales. El resto del mundo podría aprender mucho de la experiencia sudafricana.



International Higher Education cuenta con un consejo asesor formado por destacados expertos en educación superior para brindar información, sugerir temas y mejorar la notoriedad de la publicación. El Consejo Asesor Editorial está compuesto por los siguientes miembros:

ANDRES BERNASCONI, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

EVA EGRON-POLLACK, exsecretaria general, Asociación Internacional de Universidades, Francia

ELLEN HAZELKORN, consultores de Asesoría BH, Irlanda

JANE KNIGHT, Universidad de Toronto, Canadá

MARCELO KNOBEL, Universidad de Campinas, Brasil

BETTY LEASK, Universidad La Trobe, Australia

NIAN CAI LIU, Universidad Jiao Tong de Shangái, China

LAURA RUMBLEY, Asociación Europea para la Educación Internacional, Países Bajos

JAMIL SALMI, experto en educación terciaria global, Colombia

DAMTEW TEFERRA, Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica

AKIYOSHI YONEZAWA, Universidad de Tohoku, Japón

MARIA YUDKEVICH, Universidad Nacional de Investigación - Escuela Superior de Economía, Rusia

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE) DE BOSTON COLLEGE

A la vanguardia de la educación superior internacional.

SUBSCRÍBASE

International Higher Education
<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

EXPLORE

Master of Arts in International Higher Education
<https://www.bc.edu/IHEMA>

DESARRÓLLESE

Graduate Certificate in International Higher Education
<https://www.bc.edu/IHECert>

PARTICIPE

Escriba para una de nuestras publicaciones:

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

THE WORLD VIEW

<https://insidehighered.com/blogs/world-view>

EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/>

NOTICIAS DE CIHE

El cuarto seminario del instituto de verano WES-CIHE sobre internacionalización innovadora e inclusiva se llevará a cabo en la Universidad Boston College del 19 al 21 de junio de 2019.

Este evento brindará oportunidades a los estudiantes de magíster, de doctorado y jóvenes profesionales de todo el mundo para presentar sus investigaciones e interactuar con expertos sobre los nuevos desarrollos de la internacionalización. World Education Services concederá algunas subvenciones de viaje y alojamiento. Para más información, póngase en contacto con ihe@bc.edu.

**WES-CIHE Summer Institute: Innovative and Inclusive Internationalization
June 19-21, 2019**



NUEVAS PUBLICACIONES

(Nota del Editor: Son bienvenidas las sugerencias por parte de los lectores de libros relacionados con la educación superior publicados especialmente fuera de Estados Unidos y el Reino Unido. Esta lista fue compilada por Jean Baptiste Diatta, asistente de postgrado en CIHE).

Carnoy, Martin, Isak Froumin, Oleg Leshukov y Simon Marginson, eds. *Higher Education in Federal Countries: A Comparative Study* [Educación superior en países federales: un estudio comparativo]. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018. pp. 478, \$114,75 (hb). Sitio web: us.sagepub.com

Cupples, Julie y Ramón Grosfoguel, eds. *Unsettling Eurocentrism in the Westernized University* [El desconcertante eurocentrismo en la universidad occidentalizada]. Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. pp. 284, \$132,28 (hb). Sitio web: <https://www.routledge.com>

Deardorff, Darla K. y Harvey Charles, eds. *Leading Internationalization: A Handbook for International Education Leaders* [Camino a la internacionalización: un manual para líderes de educación internacional]. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 2018. pp. 200, \$95,00 (hb). Sitio web: <https://styluspub.presswarehouse.com>

Dikli, Semire, Brian Etheridge y Richard Rawls, eds. *Curriculum Internationalization and the Future of Education* [La internacionalización del plan de estudios y el futuro de la educación]. Hershey, PA: IGI Global, 2018. pp. 360, \$129,35 (hb). Sitio web: <https://www.igi-global.com>

Ferreira, João J., Alain Fayolle, Vanessa Ratten y Mario Raposo, eds. *Entrepreneurial Universities: Collaboration, education and policies* [Universidades emprendedoras: colaboración, educación y políticas]. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar Publishing, 2018. pp. 280, \$135 (hb). Sitio web: <https://www.e-elgar.com>

García, Manuel P. y Lucio De Sousa, eds. *Global History and New Polycentric Approaches – Europe, Asia and the Americas in a World Networking System* [Historia global y nuevos enfoques policéntricos: Europa, Asia y América en un sistema de redes mundiales]. Singapur: Palgrave Macmillan, 2018. pp. 352, \$25 (hb). Sitio web: <https://www.palgrave.com/us>

Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán). *Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany* [Hechos y cifras sobre la naturaleza internacional de los estudios e investigaciones en Alemania]. Bonn: DAAD, 2018. pp. 169. Sitio web: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2018_verlinkt.pdf

Hicks, Martin, Amy Kaufman y Harvey P. Weingarten. *Assessing Quality in Postsecondary Education: International Perspectives* [Control de calidad en educación postsecundaria: perspectivas internacionales]. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2018. pp. 216, \$35,96 (pb). Sitio web: <http://www.mqup.ca/>

Johnstone, Christopher J. y Li Li Ji, eds. *The Rise of China – U.S. International Cooperation in Higher Education – Views from the Field* [El auge de China: cooperación Internacional de los Estados Unidos en la Educación Superior - puntos de vista desde la disciplina]. Leiden, Países Bajos: Brill Sense, 2018. pp. 224, \$45,00 (pb). Sitio web: brill.com.

Lee, Susan, Robert A. Cole, Michael J Tyson y Hilary Landorf. *Passport to Change: Designing Academically Sound, Culturally Relevant, Short-Term, Faculty-Led Study Abroad Programs* [Pasaporte para el cambio: diseño de programas de estudios en el extranjero académicamente adecuados, culturalmente relevantes, a corto plazo y dirigidos por el profesorado]. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 2018. pp. 364, \$25,59 (pb). Sitio web: <https://styluspub.presswarehouse.com>

Iddah Aoko Otieno. *Kenyan Public Universities in the Age of Internationalization – Challenges and Prospects* [Universidades públicas de Kenia en la era de la internacionalización: desafíos y perspectivas]. Lanham, MD: Lexington Books, 2018. pp. 156, \$85,00 (hb). Sitio web: rowman.com

Perna, Laura W., ed. *Taking It to the Streets: The Role of Scholarship in Advocacy and Advocacy in Scholarship* [En las calles: el rol de la beca en la abogacía y la abogacía en la beca]. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press, 2018. pp. 160, \$27,95 (pb). Sitio web: jhupbooks.press.jhu.edu

Phillips, Susan D. y Kevin Kinser, eds. *Accreditation on the Edge – Challenging Quality Assurance in Higher Education* [Acreditación al borde: desafío del control de calidad en la educación superior]. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press, 2018. pp. 216, \$35,96 (pb). Sitio web: jhupbooks.press.jhu.edu

Rose, Shirley K. y Irwin Weiser, eds. *The Internationalization of US Writing Programs* [La internacionalización de los programas escritos estadounidenses]. Logan, UT: Utah State University Press, 2018. pp. 277, \$90 (hb). Sitio web: <https://digitalcommons.usu.edu>

Shin, Jung Cheol, Kehm, Barbara M., Jones, Glen A., eds. *Doctoral Education for the Knowledge Society – Convergence or Divergence in National Approaches? [Educación de doctorado para la sociedad del conocimiento: ¿convergencia o divergencia en los enfoques nacionales?]* Cham, Suiza: Springer International Publishing, 2018. pp. 255, \$159,99 (hb). Sitio web: springer.com

Tran, Ly Thi y Simon Marginson, eds. *Internationalisation in Vietnamese Higher Education* [Internacionalización en la educación superior de Vietnam]. Cham, Suiza: Springer International Publishing, 2018. pp. 261, \$99,99 (hb). Sitio web: springer.com

Zajda, Joseph I., ed. *Globalization and Education Reforms – Paradigms and Ideologies* [Globalización y reformas educativas: paradigmas e ideologías]. Dordrecht: Springer, 2018. pp. 247, \$73,97 (hb). Sitio web: springer.com

Zapp, Mike, Marcelo Marques, Justin J.W. Powell, Gert Biesta y Jo B. Helgetun. *European Educational Research (Re)Constructed* [Investigación educativa europea (re)construida]. Oxford, Reino Unido: Symposium Books, 2018. pp. 254, £ 42,00 (pb). Sitio web: <http://www.symposium-books.co.uk>