

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)

La crisis global: los enfoques latinoamericanos

- 3 Brasil: ¿un camino hacia el acantilado?
Marcelo Knobel y Fernanda Leal
- 5 México: populismo y educación superior
Roberto Rodríguez Gómez y Alma Maldonado-Maldonado

Temas internacionales e internacionalización

- 7 Los flujos de estudiantes y talentos: reexaminar la migración de profesionales
Rajika Bhandari
- 9 Explicar el valor y el impacto de la educación superior
Ellen Hazelkorn
- 12 La religión como factor para establecer la internacionalización forzada
Hakan Ergin y Hans de Wit

Equidad y calidad

- 13 ¿Cómo se puede reducir la desigualdad en la educación superior?
Koen Geven y Estelle Herbaut
- 15 Calidad y equidad en Indonesia
Elisa Brewis

Avances en el Reino Unido: más que el Brexit

- 17 Educación y financiamiento después de los 18 años en Inglaterra: el informe Augar
Claire Callender
- 20 Resultados de los titulados extranjeros en el Reino Unido
Vivienne Stern

Enfoque indio

- 22 Por qué India no podrá atraer docentes extranjeros
Philip G. Altbach y Eldho Mathews
- 24 Universidades indias de Investigación y rankings mundiales
Pankaj Jalote
- 26 Sesgo urbano en la educación superior india
N.V. Varghese y Jinusha Panigrahi

Noticias de África

- 28 Agendas de internacionalización de las universidades africanas
Harris Andoh y Jamil Salmi
- 30 Participación de la diáspora del conocimiento africano: el caso etíope
Ayenachew A. Woldegiyorgis

Problemas en China

- 32 Revistas chinas en inglés
Mengyang Li y Rui Yang
- 35 China: clase mundial, autonomía institucional y libertad académica
Chelsea Blackburn Cohen

Regiones y países

- 37 Reformas en Francia: competencia y colaboración
Christine Musselin

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 dicho objetivo, 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 educación superior en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano, Boston College. El Centro ofrece un Magíster y un Certificado de Educación Superior Internacional. Para información adicional, véase: <http://www.bc.edu/IHEMA>

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

EDITOR

Philip G. Altbach

EDITORES ASOCIADOS

Hans de Wit y Rebecca Schendel

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 subscribirse, por favor envíe un correo electrónico a: highered@bc.edu, indicando su ocupación (estudiante egresado, profesor, administrador, legislador fiscal, etc.), su país de residencia 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

La educación superior y la ciencia en Brasil: ¿un camino hacia el acantilado?

MARCELO KNOBEL Y FERNANDA LEAL

Marcelo Knobel es rector de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) y profesor en el Instituto de Física Gleb Wataghin, Unicamp, Brasil. Correo electrónico: knobel@if.unicamp.br. Fernanda Leal es estudiante de doctorado en la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC) y profesora invitada en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE), Boston College, EE. UU. Correo electrónico: lealf@bc.edu.

En Brasil, las decisiones tomadas por el gobierno federal han determinado históricamente el desarrollo de la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación, dado su rol fundamental en la política, el financiamiento y la regulación. Desde los años 30, cuando se crearon las primeras universidades federales y estatales, ha existido una concepción general y predominante entre las autoridades nacionales de que el desarrollo de una nación soberana depende de las inversiones progresivas en la educación de los recursos humanos y en el fomento de la ciencia. Las gestiones directas para consolidar una política nacional para la ciencia se remontan al período de posguerra, cuando se fundó la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

Tanto las universidades públicas como las agencias de financiamiento fueron fundamentales para el desarrollo del país, por lo que hoy sería imposible imaginar que Brasil pueda satisfacer las importantes demandas nacionales de crecimiento social y económico sin la participación de estas instituciones. Dado este contexto, las recientes declaraciones del presidente Jair Bolsonaro desde que asumió el cargo en enero de 2019 y las medidas promulgadas o propuestas en su administración han causado gran preocupación y confusión. Este artículo resume los principales sucesos que han ocurrido y las posibles consecuencias para el futuro.

INCERTIDUMBRE, CONTROVERSIAS Y RETROCESOS

De enero a marzo de 2019, Ricardo Vélez Rodríguez, exministro de educación, tuvo una “guerra interna”, la

que provocó una gran inestabilidad. Con respecto a la educación superior, Vélez Rodríguez afirmaba que “no existe la idea de una universidad para todas las personas. Las universidades deberían ser solo para una élite intelectual”. Dicha afirmación fue considerada ofensiva ya que el acceso a la educación superior en Brasil sigue siendo un privilegio de la élite: según *Education at Glance 2018* de la OCDE, menos del 20% del segmento de la población entre las edades de 25 y 34 años tienen un título universitario. Su actitud también revirtió las gestiones recientes de ampliar el acceso y democratizar la educación superior pública.

En marzo de 2019, se anunció un inesperado recorte de 42% en el presupuesto del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones, cuando el gobierno actual antes de llegar a la presidencia prometía mayores inversiones en tales campos con un 1,5% actual del PIB a un 3%, cifra similar al de la Unión Europea. La decisión también provocó preocupación por sus consecuencias nocivas tanto para las universidades como para la sociedad. Las universidades dependen de los recursos de las agencias públicas con fondos federales para financiar la investigación. Interrumpir el flujo de los recursos impedirá que el país aborde varios desafíos sociales y económicos. Además, los sectores estratégicos como la salud, la energía y la agricultura se verán gravemente afectados si no se reconsideran tales restricciones.

Un mes después de asumir el cargo, anunció que tres universidades federales—Brasilia (UnB), Fluminense (UFF) y Bahia (UFBA)—tendrían recortes presupuestarios por promover supuestamente disturbios y por bajo rendimiento académico

INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) COMO OBJETIVOS PRINCIPALES

En abril de 2019, el economista Abraham Weintraub reemplazó a Vélez Rodríguez en el Ministerio de Educación. Inmediatamente después de su nombramiento, el presidente Bolsonaro anunció en Twitter que el mi-

nistro Weintraub estaba considerando aplicar recortes en las inversiones realizadas en escuelas de filosofía y sociología, lo que indica su preferencia por “enfocarse en campos que generen un retorno inmediato para el contribuyente, como la medicina veterinaria, la ingeniería y la medicina”. Este rechazo de las humanidades y las ciencias sociales refleja la posición ideológica del presidente y su hostilidad hacia las universidades y los académicos del sector público, una amenaza no solo para el funcionamiento de estas instituciones, sino que también para la libertad académica.

Un mes después de asumir el cargo, anunció que tres universidades federales—Brasilia (UnB), Fluminense (UFF) y Bahia (UFBA)—tendrían recortes presupuestarios por promover supuestamente disturbios y por bajo rendimiento académico. Según Weintraub, “se debe hacer la tarea: publicación científica, evaluaciones actualizadas, buenos puestos en los rankings”. Irónicamente, estas tres instituciones se encuentran entre las mejores de Brasil de acuerdo con los rankings nacionales que miden la calidad de la enseñanza y a los internacionales que miden la productividad de la investigación, por lo que se duda de las motivaciones reales de su decisión. Las restricciones presupuestarias se expandieron rápidamente a todo el sistema federal. De materializarse esta medida, todas las universidades y los institutos federales enfrentarán un recorte del 30% en sus presupuestos operativos del año 2019, lo que pone en duda su viabilidad en el segundo semestre.

Además de los recortes, lo que fue muy molesto fue el esfuerzo por minimizar las críticas públicas. En un extraño intento de explicar la medida, el ministro declaró que el recorte representa “sólo” un 3,5% del presupuesto federal de educación superior. Como las pensiones y los sueldos no pueden ser disminuidos, las reducciones presupuestarias propuestas afectarán aún más las operaciones diarias de las universidades. Dado lo que las IES públicas representan para Brasil, dichos recortes “acabarán con el gobierno”.

Otra preocupación surgió en mayo de 2019, cuando CAPES suspendió más de 3.000 becas para estudiantes de postgrado sin previo aviso. La agencia declaró que eran solo recortes de becas “obsoletas”, lo que no tenía sentido. Un tercio de esas becas fueron restablecidas después de que protestaran las universi-

dades. Sin embargo, en junio de 2019, CAPES cambió las normas para otorgar becas a los programas de postgrado, lo que causó otro recorte de 2.500 becas.

Además, en el mismo mes, se plantearon dudas sobre la autonomía de las universidades públicas. Por primera vez en dos décadas, el Ministerio de Educación acabó con la tradición de aprobar el nombramiento de un rector que ganó una elección en su comunidad universitaria.

CONSECUENCIAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

La agenda de Bolsonaro para la educación superior probablemente también afecte los intentos de internacionalizar el sistema por su impacto en al menos tres programas nacionales importantes: el *Programa Doutorado-Sanduiche no Exterior* (CAPES-PDSE) que financia la movilidad internacional para los investigadores de doctorado, el *Programa Institucional de Internacionalização* (CAPES-PrInt) que apoya la internacionalización en las IES y el *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF) que promueve los idiomas extranjeros entre las comunidades universitarias.

Finalmente, el recorte presupuestario de 30% en el sistema federal probablemente afectará la Cooperación Sur-Sur y regional. Si bien los programas nacionales para la internacionalización se han centrado principalmente en Estados Unidos y Europa, existen iniciativas importantes que se han financiado gracias a los presupuestos institucionales.

VERDADES QUE NECESITAN SER CONTADAS Y ESFUERZOS DE RESISTENCIA

Las críticas del gobierno contra la educación superior brasileña no tienen fundamento. Por ejemplo, el presidente afirma que las IES públicas no son productivas; sin embargo, si bien representan solo el 12,1% del sistema nacional, son responsables del 95% de la productividad de la investigación nacional y su rol social va más allá de su actividad para llegar a la sociedad brasileña de diversas formas. Otra afirmación no comprobada es que las universidades públicas están llenas de “Izquierdistas” y “marxistas”, a pesar de que estas instituciones en realidad reflejan una sociedad más amplia en términos de posturas políticas.

Finalmente, aunque las universidades públicas, tradicionalmente, han sido elitistas, han sido más de-

mocráticas en los últimos años. Por ejemplo, una encuesta del 2018 sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes de las IES federales revela que el 70% de los estudiantes de pregrado en estas instituciones provienen de familias con un ingreso mensual de hasta \$1.500 reales (aproximadamente \$370 dólares). También existe una admisión para egresados de escuelas secundarias públicas y grupos minoritarios que contribuyen a la diversidad y ayudan a frenar la gran desigualdad social del país.

Aunque las acusaciones del presidente y su ministro de educación, como asimismo sus medidas austeras, cuentan con una desaprobación pública y atraen la atención internacional y provocan protestas, creemos que estos son sólo los primeros pasos hacia un posible desastre para la ciencia y la educación superior en Brasil.

“Más con menos” en la educación superior de México

**ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ Y
ALMA MALDONADO-MALDONADO**

Roberto Rodríguez Gómez es investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Correo electrónico: roberto@unam.mx. Alma Maldonado-Maldonado es investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México. Correo electrónico: almaldado2@gmail.com.

Después de dos intentos por llegar a la presidencia, Andrés Manuel López Obrador fue elegido presidente de México para el período 2018-2024. Su plan de educación superior corresponde a lo que podría definirse como una agenda neopopulista. El propósito de este artículo es debatir el concepto de neopopulismo, comparar esta agenda con las de otros gobiernos neopopulistas en América Latina y compartir opiniones sobre el futuro de la educación superior de México.

NEOPOPULISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

El concepto de neopopulismo ha sido utilizado por politólogos, sociólogos e historiadores para describir gobiernos basados en regímenes dirigidos por líderes carismáticos, el desarrollo de políticas sociales que tienen como objetivo expandir una base de apoyo popular que demuestre legitimidad para los proyectos gubernamentales, la erosión e incluso la destrucción de contrapartes políticas y legales, y de sistemas de control y equilibrio que pueden oponerse a las decisiones presidenciales, la propagación de la desconfianza contra las organizaciones civiles y no gubernamentales y los ataques contra individuos, grupos y prensa libre que critican al gobierno.

Con respecto a la educación, las políticas típicas del gobierno neopopulista en América Latina generan una masificación de los servicios educativos en todos los niveles, el aumento de becas y subsidios otorgados por el gobierno, la aplicación de medidas de acción afirmativas en favor de las poblaciones más vulnerables y la omisión de evaluaciones internacionales y pruebas estandarizadas. En resumen, bajo tales regímenes, se privilegia la cantidad sobre la calidad. Los dos principales instrumentos políticos de educación superior de los gobiernos neopopulistas son la gran cantidad de becas y el aumento de las matrículas. Dos ejemplos típicos son los programas establecidos en Brasil y Argentina.

Lula da Silva, presidente de Brasil entre los años 2003 y 2011, inició el programa de Universidad para Todos (conocido por su acrónimo “ProUni”), el cual subsidia a los estudiantes matriculados en universidades privadas. Dilma Rousseff, presidenta entre 2011 y 2016, continuó este programa y sumó dos componentes: ayuda financiera y financiamiento para estudiantes de educación superior (FIES). Al final de estos dos períodos gubernamentales, los programas ayudaron a 2,5 millones de estudiantes. Además, el Programa de Apoyo al Plan de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) creó 30 nuevos institutos federales y 25 campus universitarios.

En Argentina, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), el Programa de Respaldo para Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) brindó apoyo financiero a los estudiantes para mantenerlos en la universidad o brindarles capacita-

ción profesional. Aproximadamente 320.000 estudiantes de educación superior recibieron este beneficio. Además de este programa, se establecieron 18 nuevas universidades nacionales y cinco universidades provinciales. Se introdujeron programas similares en Ecuador bajo el mandato de Rafael Correa (2007-2017) y en Venezuela bajo Hugo Chávez (1999-2013), los que merecen ser estudiados más detalladamente.

En Argentina y Brasil, las dificultades para resolver la crisis económica y los casos de corrupción explican en muchos aspectos la victoria electoral de los partidos políticos de derecha. Mauricio Macri fue elegido presidente en 2015 en Argentina y, en Brasil, Michel Temer fue elegido presidente en 2016, seguido de Jair Bolsonaro en 2019. El gobierno de Macri llevó a cabo algunos de los programas establecidos por la administración Kirchner y redujo el gasto público en educación superior, ciencia y tecnología e incentivó la inversión privada. En Brasil, Temer no canceló todos los programas establecidos por da Silva y Rousseff, pero redujo el gasto público. Sin embargo, bajo el gobierno de Bolsonaro, se están realizando cambios más drásticos con recortes presupuestarios en la educación superior y la investigación científica y con restricciones a la autonomía universitaria.

NUEVA AGENDA

Siguiendo algunas de estas tendencias, en México, durante su campaña, López Obrador propuso eliminar las pruebas de los procesos de admisión a la educación superior, establecer una educación gratuita para todos y otorgar becas a los más necesitados. También anunció que su gobierno establecería 100 nuevas universidades (“Benito Juárez García”), las cuales ofrecerían planes de estudios adaptados a las necesidades de desarrollo local y que brindarían oportunidades educativas a los jóvenes más desfavorecidos de las regiones más pobres de México. Al proyecto se le ha asignado un presupuesto de mil millones de pesos (\$52,6 millones de dólares).

Los dos principales instrumentos políticos de educación superior de los gobiernos neopopulistas son la gran cantidad de becas y el aumento de las matrículas.

PRIMEROS PROBLEMAS Y CRÍTICAS

En agosto de 2018, López Obrador anunció ante la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que, si es electo, respetaría el gasto público para las instituciones de educación superior (en México, más del 90% del presupuesto público de educación superior proviene de subsidios gubernamentales). Sin embargo, la propuesta de presupuesto redactada en noviembre de 2018 incluyó un recorte de 32% en el sector que resonó con nuevas políticas austeras, pero que preocupó a las universidades. El sector detuvo la amenaza, al menos en parte. El subsidio para las universidades públicas autónomas fue corregido para igualar la financiación de 2018, con un aumento equivalente a la inflación de ese año; todas las demás instituciones públicas de educación superior (controladas por la autoridad educativa central) tuvieron recortes y se redujeron los llamados “fondos extraordinarios” (fondos públicos asignados a través de procesos competitivos). La reducción total del gasto en educación superior en 2019 alcanzó los 1,7 mil millones de pesos (\$90,3 millones de dólares), lo que, teniendo en cuenta la inflación, representa una disminución del 6,2%.

REFORMA LEGISLATIVA: NUEVOS FUNDAMENTOS PARA LA DISPUTA

Los representantes del partido en el congreso se vieron obligados a revisar y enmendar la iniciativa de la reforma constitucional presentada por el presidente el 12 de diciembre de 2018. La propuesta eliminó la autonomía de las universidades. A pesar de una mayoría parlamentaria gobernante, los legisladores buscaron una solución consensuada, lo que significó reescribir casi todos los aspectos incluidos en la iniciativa. La reforma no solo restablece la autonomía universitaria, sino que confirma la obligación del estado de otorgar una cantidad suficiente de matrículas a las institucio-

nes públicas para los estudiantes que cumplen con los requisitos de ingreso. Además, garantiza fondos fiscales suficientes para salvaguardar el principio de la educación gratuita y obligatoria.

¿MÁS CON MENOS?

El sistema de educación superior de México tiene 4,3 millones de estudiantes (66,5% en instituciones públicas y 33,5% en instituciones privadas), lo que representa el 39% del grupo de edad de 18 a 22 años. El gobierno de López Obrador se ha fijado como objetivo ofrecer acceso a la educación superior a todos los egresados de secundaria para el año 2024. Este objetivo requiere 1,9 millones de nuevas vacantes de admisión, lo que representa un promedio de 300.000 nuevos cupos por año. Para cumplir con este objetivo ambicioso, el sistema alcanzaría una cobertura bruta de más del 55% del grupo de edad correspondiente. Al considerar la tasa de crecimiento de 150.000 estudiantes de educación superior recién matriculados por año, duplicar este esfuerzo parece ser una tarea insuperable en un contexto de recursos financieros estables o cada vez menor para el sector. Hasta ahora, el gobierno no ha delineado ninguna estrategia clara para lograr dicho objetivo. Incluso si las universidades Benito Juárez García alcanzan su mayor capacidad, apenas cubrirían el 2% de la matrícula nacional de la educación superior.

Finalmente, a pesar de la victoria de la oposición al limitar el cambio propuesto por el gobierno, el panorama para la educación superior sigue siendo sombrío. Centrar estratégicamente los recursos en becas estudiantiles y limitar el financiamiento a las instituciones de educación superior, los estudios de postgrado y la investigación, así como los programas que promueven el desarrollo tecnológico, la innovación y a la cooperación internacional, podrían ser una sentencia de muerte para estas actividades. En una época de neopopulismo, la educación superior en México parece incapaz de mantener un nivel aceptable de competitividad y calidad.

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).

Flujos mundiales de estudiantes y talentos: reexaminar la ecuación de la migración de profesionales

RAJIKA BHANDARI

Rajika Bhandari es asesora senior en investigación y estrategia, y directora del Centro de Investigación e Impacto de la Movilidad Académica en el Instituto de Educación Internacional (IIE), EE. UU. Correo electrónico: rajika_bhandari@yahoo.com.

El movimiento global de estudiantes postsecundarios sigue siendo un fenómeno particularmente unidireccional: los estudiantes del mundo en vías de desarrollo o del hemisferio sur, llevan sus conocimientos y talento al mundo desarrollado o hemisferio norte. Ocho de los 10 principales países anfitriones están ubicados en el mundo desarrollado y atraen aproximadamente al 60% de los cinco millones de estudiantes del mundo. Como países delegantes, solo China e India representan una cuarta parte de los estudiantes que emigran por el mundo. Al mismo tiempo, no se debe ignorar el aumento de destinos nuevos y no tradicionales (por ejemplo, China), la movilidad intrarregional y el crecimiento de la movilidad Sur-Sur.

A pesar de estos nuevos desarrollos, la movilidad saliente de China e India sigue siendo alta, numéricamente y en términos de calidad: en 2017, 869.387 estu-

diantes chinos y 306.000 indios estaban estudiando en el extranjero. Si bien estos grandes números absolutos representan un porcentaje muy pequeño de la cohorte de edad universitaria en ambos países (1% para China y 0,3% para India), estos bajos porcentajes enmascaran el potencial de capital humano y la “calidad” de los estudiantes que se van al extranjero. La calidad puede ser subjetiva, pero es importante examinar lo que los estudiantes indios y chinos están estudiando en el extranjero, con niveles mayores de educación y ciertos campos de estudio que tienen mayores ganancias para las economías y los países receptores. Por ejemplo, en Estados Unidos, casi la mitad de todos los estudiantes indios están matriculados en postgrados y carreras de CTIM (81%). En cuanto a los estudiantes chinos en los Estados Unidos, los estudiantes universitarios ahora superan en número a los estudiantes titulados; sin embargo, 36% está cursando magísteres y doctorados.

REVISIÓN DEL PROBLEMA DE LA MIGRACIÓN DE PROFESIONALES

En los años 50 y 60, el tema de la “migración de profesionales” era importante y hasta fue considerada como una forma de neocolonialismo. Para el siglo XXI, el discurso había cambiado a “circulación profesional” o incluso “obtención de conocimiento”. Se argumentó mucho que la pérdida de capital humano por parte de los países delegantes había sido reemplazada por un intercambio equilibrado de conocimiento, asociaciones internacionales a largo plazo entre partes iguales y altas contribuciones económicas en forma de remesas de los emigrantes a sus países de origen. Sin embargo, las evaluaciones actuales de las poblaciones de inmigrantes y emigrantes revelan que la mayoría de los inmigrantes se encuentran en el mundo desarrollado, mientras que los emigrantes provienen por lo general de países en vías de desarrollo de Asia, África y América Latina. Las pruebas de las “tasas de permanencia” y las “tasas de retorno” señalan que un gran porcentaje de estudiantes de países en vías de desarrollo continúan emigrando a su país anfitrión y las regiones como África continúan experimentando una pérdida significativa de capital humano debido a la movilidad estudiantil. En 2017, solo en Estados Unidos, casi un 90% de los estudiantes de doctorado de la India y 83% de los estudiantes chinos del mismo nivel indicaron su

interés en permanecer en Estados Unidos después de finalizar sus estudios. Además, 80% de los becados extranjeros de doctorado de los campos CTIM con planes definitivos de postgrado informaron que su futuro empleo estaría en Estados Unidos.

QUÉ PUEDEN HACER LOS PAÍSES DELEGANTES Y RECEPTORES

Para equilibrar la ecuación del conocimiento con soluciones para los países delegantes y receptores, es necesario comprender que las motivaciones fundamentales de los estudiantes extranjeros del mundo en vías de desarrollo son diferentes a las de los países desarrollados. Por ejemplo, el caso de los estudiantes indios: sus principales motivaciones para estudiar en Occidente no son la búsqueda del intercambio cultural o el deseo de aprender un idioma extranjero. Más bien, sus consideraciones son más pragmáticas, impulsadas por la capacidad insuficiente de las instituciones indias de alta calidad y su deseo de progreso profesional. Tales motivos responden a la hipótesis de “educación restringida” como a la de “migración por empleo”. Por otro lado, los flujos de estudiantes entre los países desarrollados, como entre Europa y Estados Unidos, a menudo son generados por el intercambio mutuo y cultural, la diplomacia científica y la filosofía occidental general para obtener mejores puntos de vista.

El campo de la movilidad estudiantil actual está atravesando por un período de reflexión y evaluación, principalmente debido a un panorama político y social alterado.

Al reconocer las motivaciones de los estudiantes, los países delegantes y receptores pueden desempeñar un rol en la mitigación del desequilibrio actual, tanto a nivel político como institucional. Ziguras y Gribble ofrecen un marco de tres partes para los países de origen o delegantes: permanencia, retorno y compromiso. En primer lugar, los enfoques de retorno apuntan a entregar una educación superior suficiente y de alta calidad a nivel local para evitar altos niveles de movilidad estudiantil. Este es el tipo de expansión reciente

y desarrollo de capacidades visto tanto en China como en India. En segundo lugar, los países también están ofreciendo incentivos para que los profesionales con educación extranjera vuelvan a sus países; un estudio señala que al menos 18 países cuentan con programas para atraer expatriados. El tercer grupo de compromiso y estrategias de red se basa en el reconocimiento de que las personas altamente educadas y calificadas que se encuentran en el extranjero puedan participar en redes de diásporas y de otras iniciativas para que puedan beneficiar a su país de origen y contribuir, aunque sea a distancia.

¿Qué pueden hacer los países delegantes? Primero, a nivel nacional, las becas ofrecidas por los países anfitriones son un mecanismo duradero para aumentar el acceso no solo para los estudiantes de los países más pobres, sino también para los marginados y con poca representación dentro de esos países: dichas becas ahora están siendo evaluadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante el apartado 4b. Segundo, las instituciones no solo deberían diversificar los países en los que reciben estudiantes extranjeros, sino que también deberían prestar más atención a cómo pueden aumentar el acceso para los posibles estudiantes extranjeros que podrían no tener los medios o los conocimientos para acceder a una oportunidad de educación global. Finalmente, se lograr más a nivel institucional y nacional en los principales países de destino, para fomentar redes y colaboraciones internacionales que permitan a sus estudiantes extranjeros y al personal docente de inmigrantes/diásporas relacionarse con sus pares en sus países de origen.

El campo de la movilidad estudiantil actual está atravesando por un período de reflexión y evaluación, principalmente debido a un panorama político y social alterado. Por lo tanto, es oportuno revisar y examinar la ética fundamental, las hipótesis y las dinámicas de poder que sustentan la movilidad estudiantil: ¿cómo comprobamos que la movilidad estudiantil y profesional esté basado en los principios de acceso, equidad e inclusión, tanto a nivel estudiantil como nacional? La ODS también ha presentado un nuevo enfoque a estos problemas. Por último, hay algunas brechas clave en los datos y el conocimiento que también deben ser abordadas. No se sabe mucho sobre los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes que participan

en una experiencia de movilidad. Se necesitan mediciones más concretas sobre qué tipo de estudiantes abandonan sus países y cómo esto afecta a los futuros grupos profesionales de los países de origen y anfitriones. Y dado que siempre habrá mayores flujos de estudiantes y profesionales del hemisferio sur, necesitamos desarrollar medidas más significativas y matizadas de cómo los inmigrantes calificados y las comunidades de la diáspora sigan contribuyendo a sus países de origen mediante el fomento de colaboraciones y redes internacionales: efectos multiplicadores que van más allá de medidas financieras simplistas (aunque fundamentales) como las remesas.

Los rankings y el buen rol público de la educación superior

ELLEN HAZELKORN

Ellen Hazelkorn es profesora emérita y directora de la Unidad de Investigación en Política de la Educación Superior en el Instituto de Tecnología de Dublín, Irlanda, y socia de BH Associates, Education Consultants. Correo electrónico: ellen.hazelkorn@dit.ie.

Uno de los temas más importantes de interés público y político en la actualidad es la magnitud en que las universidades contribuyen al bien público. Las universidades han tenido históricamente una estrecha relación con la ciudad y el país donde está establecida. Sin embargo, hoy en día, a menudo se las considera parte de la élite. El aprendizaje de los estudiantes y los resultados de los titulados a menudo son considerados en menor medida y se prefiere estar preocupado por la reputación mundial.

La distribución desigual de los bienes sociales ha provocado un profundo sentimiento de agravio, como lo demuestran las recientes elecciones y la crisis política en todo el mundo. El reciente escándalo en los Estados Unidos sobre los pagos financieros para permitir

el ingreso por la puerta trasera a las universidades de élite resalta la intensificación de la estratificación social y surgen dudas sobre el rol y las responsabilidades de las universidades. Estos problemas son pruebas de que es necesaria una mayor atención y un control de las universidades. Tal problemática ha presionado a las universidades para que contribuyan más en sus comunidades y regiones, trabajen con las empresas y la sociedad civil, y demuestren cuán bien lo hacen.

Los rankings se han representado a sí mismos como los divulgadores de más información y comunicación pública, los que comparan el rendimiento internacional para informar a los estudiantes/padres, gobiernos y al público en general. Sin embargo, a menudo los rankings miden los beneficios obtenidos por el capital y la inversión pública y/o privada obtenidas durante décadas, si no siglos. Su elección de los indicadores estudia los beneficios de atraer estudiantes de alto rendimiento/alto nivel socioeconómico que egresan a tiempo y continúan con carreras exitosas. La excelencia se mide en términos de logros por universidades en lugar del bien público para la sociedad en conjunto. Estos factores se repiten en los indicadores que los rankings usan y popularizan.

RANKINGS E IMPACTO SOCIAL

Con el objetivo de responder a las críticas y ampliar su atractivo, como asimismo su gama de productos, los rankings han comenzado a medir el compromiso social de las universidades. Los rankings *Times Higher Education* (THE) y QS han medido históricamente la participación de la sociedad en términos de colaboración en investigación o ingresos obtenidos por terceros/industria. Esto se interpreta como un indicador para la transferencia de conocimiento y se basa completamente en datos institucionales. ARWU utiliza indicadores de investigación tradicionales y no se ha desviado de este enfoque. Por el contrario, U-Multirank siempre ha utilizado una gama más amplia de indicadores. El compromiso regional es medido al igual que las pasantías estudiantiles, la empleabilidad de los titulados y el compromiso con organizaciones regionales, mientras que la transferencia de conocimiento es medida al igual que la colaboración con la industria, las patentes/filiales y las copublicaciones con la industria. También utiliza datos institucionales y alterna entre números y

porcentajes. El ranking *Greenmetric World University* fue presentado en 2010. Administrado por la Universidad de Indonesia, compara “el compromiso de las universidades de convertirse en ecológicas y promover el trabajo sustentable”. Carece de datos institucionales, pero en una era de mayor conciencia pública sobre el cambio climático, ha comenzado a ganar algo de adherencia. No sorprende que los rankings THE y QS también estén adoptando el impacto social.

La Unión Europea ha patrocinado varias iniciativas que buscan obtener el compromiso/impacto en la sociedad civil.

El ranking QS incluye la responsabilidad social en su ranking *QS Stars*. Evalúa hasta qué punto una universidad toma en serio sus obligaciones con la sociedad mediante el apoyo a la comunidad local y la preocupación por el medio ambiente. Los indicadores incluyen inversión y desarrollo de la comunidad, trabajo de caridad y ayuda en caso de desastres, capital humano regional e impacto ambiental. Los dos primeros grupos miden el compromiso en términos de contribuciones financieras del 1 por ciento de la facturación o de \$2 millones de dólares; los dos últimos incluyen admisión de estudiantes y empleabilidad de los titulados en la región y medidas de sustentabilidad. THE presentó su ranking de Impacto Universitario en abril de 2019 con gran algarabía. Mide la actividad junto con los 11 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Las universidades deben entregar datos para los ODS N° 17—colaboración con otros países, fomento de mejores prácticas y publicación de datos—además de al menos otros tres ODS de su elección. Esto permite a las universidades diferenciarse y aprovechar sus fortalezas. Cada campo de los ODS incluye una infinidad de indicadores, pero la actividad de investigación representa el 27 por ciento en cada uno de ellos. Esto dificulta que las universidades nuevas/jóvenes o no investigadoras logren un impacto. Con la excepción de los datos de investigación de Elsevier, las universidades revelan todas las

pruebas y los ejemplos. No solo es mucho trabajo, sino que, por desgracia, los datos o los comentarios institucionales no son confiables. Unas 556 instituciones presentaron datos sobre uno o más ODS y 141 instituciones (25 por ciento) presentaron datos sobre 11 ODS que figuran en el ranking.

OTROS ENFOQUES

Existen otros rankings menos familiares, además de un creciente número de gestiones gubernamentales, que buscan y revelan información comparativa sobre el bien público. El más notable es el Indicador y el Ranking Universitario de *Washington Monthly*, que adapta un dicho de John F. Kennedy: "Mientras que otros indicadores preguntan qué pueden hacer las universidades por los estudiantes, nos preguntamos qué están haciendo las universidades por el país". Se cree que las universidades deben ser evaluadas como motores de movilidad social, apoyando las mentes académicas y la investigación científica que promueven el conocimiento e impulsan el crecimiento económico, como asimismo inculcan/fomentan una ética de servicio. También ha desarrollado un ranking para los institutos de educación superior. Un ejemplo más antiguo es *Saviors of Our Cities: encuesta de Best College y University Civic Partnerships*, que mide "el positivo impacto económico, social y cultural que las instituciones de educación superior tienen en las ciudades en las que se encuentran". Luego, la siguió el ranking *Metro-University. America's Best College Buys* fue originalmente publicado por Money en 1990; ahora es publicado por Forbes como *America's Best Value Colleges*. Analiza "cuánto debería costar una universidad de acuerdo a una serie de factores". Asimismo, *Washington Monthly* creó el ranking *Bang-for-the-Buck College*.

Los gobiernos están haciendo preguntas similares. Las preocupaciones sobre el rendimiento estudiantil, la asequibilidad y el éxito de los titulados, junto con el compromiso público/comunitario, han impulsado medidas destacables en todo el mundo. Estos instrumentos están menos preocupados por los rankings y más por la responsabilidad. Bajo la administración de Obama, el gobierno de los Estados Unidos vinculó el acceso, la asequibilidad y los resultados en una sola herramienta llamada *College Scorecard*. Esta herramienta, ahora en expansión, se enfoca más en los

programas que en las instituciones. El Reino Unido ha creado el *Teaching Excellence Framework* (TEF) y el *Knowledge Exchange Framework* (KEF). La Unión Europea ha patrocinado varias iniciativas que buscan obtener el compromiso/impacto en la sociedad civil. En las últimas semanas, la Fundación Bill y Melinda Gates estableció la *Post-Secondary Value Commission* para evaluar qué tan bien las universidades generan valor para los estudiantes y contribuyen a las oportunidades económicas para estos.

CONDUCCIÓN PRUDENTE: ¿PERO EN QUÉ DIRECCIÓN?

Son bienvenidos los instrumentos que plantean preguntas más generales sobre el bien público universitario. Pese a ello, la mayor parte de la gestión se refiere a los impactos económicos (cómo la educación superior cumple con los objetivos de efectividad, equidad y eficiencia) en lugar de un impacto social más general. Esto se debe en parte a que es complicado medir el impacto cultural y social o el valor del discurso público a través de nuevas ideas, etc. Sin embargo, el poder blando, expresado a través de la contribución a las instituciones culturales, la democracia, la comprensión internacional y los sistemas y las políticas de valor de la sociedad en general, es igualmente poderoso y puede influir significativamente en la postura internacional de un país con inversión y talento.

Sin duda, los rankings realizan una conducción prudente, pero la dirección del viaje depende de la elección de los indicadores. Los gobiernos y las universidades no son víctimas inocentes: han cambiado servilmente y con demasiada frecuencia sus políticas y prioridades para subir de puesto en los rankings por temor a quedarse atrás de su vecino o competidor. No obstante, ¿las propias organizaciones de los rankings tienen alguna responsabilidad dado que su intención real es vender revistas y periódicos y/o asesoría? De hecho, a pesar de sus llamados por lograr una mayor transparencia y responsabilidad, sus metodologías demuestran lo contrario. Ya no es suficiente hablar sólo de la responsabilidad social corporativa de las universidades. ¿No es hora de que hablemos sobre la responsabilidad social corporativa de las propias organizaciones de los rankings?

La religión: un importante factor de la internacionalización forzada

HAKAN ERGIN Y HANS DE WIT

Hakan Ergin fue investigador postdoctoral en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. y es profesor de la Universidad de Estambul, Turquía. Correo electrónico: hakan.ergin1@yahoo.com. Hans de Wit es director de CIHE en Boston College, EE. UU. Correo electrónico: dewitj@bc.edu.

En un artículo publicado en IHE #97, “Internacionalización forzada de la educación superior”, los autores y Betty Leask muestran cómo los legisladores pueden ser “forzados” a internacionalizar sus sistemas de educación superior por la llegada masiva e inesperada de refugiados (en la actualidad, 68,5 millones de personas se han convertido en migrantes forzados: el desplazamiento forzado más grande desde la Segunda Guerra Mundial, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR). Si bien los estudiantes o los académicos extranjeros llegan equipados con un patrocinio suficiente, títulos académicos bien documentados y con un dominio de algún idioma extranjero, los factores a través de los cuales los refugiados acceden a la educación superior en sus países de acogida no son tradicionales. Este artículo analiza cómo la religión se ha convertido en un factor importante para el acceso de los refugiados sirios a la educación superior en Turquía.

MOTIVACIÓN RELIGIOSA

Con la política de “puertas abiertas” para las personas que huyen del conflicto en Siria, Turquía actualmente acoge a más de 3,6 millones de refugiados sirios según ACNUR. El imparable conflicto en Siria y la prolongada estada de los refugiados en Turquía han “forzado” al gobierno turco a internacionalizar estratégicamente la educación superior para velar por el acceso “inesperado” y “aparentemente permanente” de los refugiados sirios a las universidades.

Primero, no se lleva a cabo ningún procedimiento de evaluación “selectivo” y “restrictivo” de títulos. Si bien algunas de las universidades admiten refugiados sirios con el promedio de calificaciones de educación secundaria o postsecundaria (interrumpida), otros los admiten sin ningún requisito. Luego, para superar la barrera del idioma, se ofrece un programa preparatorio gratuito de un año para aprender el idioma turco y varias universidades han establecido programas de estudio que se imparten en árabe.

Con la política de “puertas abiertas” para las personas que huyen del conflicto en Siria, Turquía actualmente acoge a más de 3,6 millones de refugiados sirios según ACNUR.

Por último, los estudiantes sirios están exentos de pagar aranceles y reciben becas del gobierno. Según el Consejo de Educación Superior (CoHE), gracias a estas reformas, más de 27.000 refugiados sirios se han matriculado en universidades, lo que ha convertido a Turquía en uno de los países que alberga el mayor número de estudiantes refugiados en el mundo.

Entrar a una universidad es altamente competitivo para los estudiantes locales en Turquía. Cada verano, más de dos millones de candidatos se presentan a la prueba de admisión universitaria y muy pocos pueden encontrar una vacante en las mejores universidades públicas. La mayoría tiene que matricularse en universidades privadas o en programas de educación abierta, o volver a dar la prueba al año siguiente. En un contexto tan competitivo, el factor que garantiza el acceso privilegiado a los refugiados sirios está basado en una doctrina religiosa, la “Hégira”.

Según la creencia islámica, la Hégira es la migración forzada del profeta Mahoma de La Meca a Medina en el año 622 debido a las persecuciones de la población local en La Meca, ya que negaban su profecía y lo atacaban a él y a sus compañeros. El Profeta Mahoma y un grupo de sus seguidores, los Muhajir, fueron bien recibidos en Medina por la población local, los Ansar. Este desplazamiento es considerado como un viaje sa-

grado por los musulmanes, quienes creen que el profeta y sus seguidores fueron forzados al exilio debido a su creencia islámica y que Dios los protegió durante su viaje hasta su llegada a Medina.

En marzo de 2019, un ministro del gabinete declaró que Turquía había gastado casi \$40 mil millones de dólares para cubrir las necesidades de los refugiados sirios en Turquía. No es sorprendente que el aumento del nacionalismo y la inestabilidad económica en Turquía hayan provocado una resistencia social por el intercambio de recursos públicos limitados con los refugiados sirios. Con esto en mente, el gobierno turco ha utilizado repetidamente la Hégira como un recordatorio para justificar el acceso de los refugiados sirios a la educación superior. El presidente Erdogan ha definido a los refugiados sirios como los “Muhajir de hoy” y la sociedad turca como los “Ansar de hoy”. Argumenta que ayudar a los refugiados sirios es un requisito para los hermanos y las hermanas musulmanes y ha pedido al CoHE que facilite su acceso a las universidades. En un comunicado de prensa, el presidente del CoHE compartió su creencia de que ser Ansar para los refugiados sirios es una “voluntad divina de Dios” y ha prometido ampliar su acceso a las universidades en Turquía.

En un país con una mayoría conservadora en el poder, una recesión económica en curso y una admisión universitaria altamente competitiva, la religión es un factor que permite que las personas comprendan los privilegios de acceso a la educación superior otorgados a los refugiados. Tal acceso se aplicó con éxito en Turquía y logró la admisión de miles de refugiados sirios a las universidades. El partido gobernante ha actuado de acuerdo con su identidad conservadora y la sociedad turca se está comportando como los Ansar, por el bien de la hermandad musulmana, junto con la enseñanza islámica.

CONCLUSIÓN

En Europa, el surgimiento de los estados nacionales transformó a los académicos de “vagabundos cosmopolitas” en “ciudadanos”. En la era de la globalización, algunos académicos se han convertido en “ciudadanos globales”, mientras que el destino de otros es ser refugiados apátridas. Los apátridas están aumentando cada día y luchan por obtener acceso a la educación supe-

rior en sus países de acogida. Es obvio que su inclusión imprevista entre los estudiantes extranjeros entrantes continuará obligando a los legisladores a caminar una línea muy fina entre darles acceso a la educación superior, y controlar y administrar de cerca el impacto de esta política en la opinión pública.

¿Cómo se puede reducir la desigualdad en la educación superior?

KOEN GEVEN Y ESTELLE HERBAUT

Koen Geven es economista en el Banco Mundial, donde trabaja en proyectos de educación para la región de Asia Meridional. Correo electrónico: kgeven@worldbank.org. Estelle Herbaut es investigadora postdoctoral en el Instituto de Estudios Políticos de París, Francia. Correo electrónico: estelle.herbaut@sciencespo.fr.

El informe completo en que está basado este artículo puede encontrarse en <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31497>

Obtener un título universitario sigue siendo una de las mejores rutas para salir de la pobreza. Las investigaciones recientes del Dr. Harry Patrinos (Banco Mundial) revelan que, en la mayoría de los países, los ingresos en la educación superior son ahora más altos que los de los niveles más bajos de educación. Las mujeres tienden a tener tasas de ingresos más altas que los hombres e incluso hay algunas pruebas (en Estados Unidos) que los niños de familias pobres se benefician más de la educación superior. Entonces, la pregunta para los legisladores es cómo ayudar a los niños de familias desfavorecidas a ingresar a la educación superior y cómo ayudarlos a titularse.

La mala noticia es que, en la mayoría de los países, grandes grupos de estudiantes desfavorecidos (por ejemplo, de bajos ingresos, de primera generación, pertenecientes a una minoría racial o étnica, así como las convergencias entre estos grupos) no pueden acceder a la educación superior, incluso cuando tienen la capacidad para hacerlo. Otra mala noticia es que los

gobiernos de todo el mundo no parecen tener políticas muy efectivas para ayudar a estos grupos (véase Salmi, IHE #98). Sin embargo, también hay buenas noticias: ahora hay varios estudios de alta calidad que analizan intervenciones y políticas que buscan apoyar a los estudiantes desfavorecidos en la educación superior. En nuestro nuevo informe (Informe del Banco Mundial 8802), seleccionamos, recopilamos y comparamos rigurosamente más de 200 evaluaciones de 75 estudios (casi) experimentales de los efectos de tales intervenciones en todo el mundo. Los legisladores de todo el mundo pueden aplicar cuatro puntos principales de este estudio.

LOS LEGISLADORES DEBERÍAN ENFOCARSE EN VARIOS MECANISMOS DE EXCLUSIÓN

El primer punto es que existen diferentes mecanismos que impulsan la exclusión y cada uno de estos puede ser dirigido por diferentes tipos de políticas. Uno de estos es que los estudiantes desfavorecidos tienen necesidades financieras insatisfechas para pagar sus aranceles (sobre todo ahora que la educación superior privada ha aumentado), pero también necesitan diferir sueldos para pagar sus gastos o tener restricciones de crédito para acceder a la ayuda, como préstamos estudiantiles. Un segundo mecanismo es la falta de preparación académica, ya que los niños desfavorecidos (en promedio) están en un hogar no tan estimulante, tienen acceso a escuelas de peor calidad y no tienen mucho apoyo académico fuera de la escuela. Un nivel más bajo de preparación académica impide que los estudiantes sean admitidos o tengan éxito en la educación superior. En tercer lugar, los estudiantes desfavorecidos no tienen información sobre el costo de la educación universitaria, sus beneficios en el mercado laboral y los planes actuales de ayuda financiera. Finalmente, los estudiantes tienen varias formas de sesgo cognitivo que los mantienen alejados de la universidad, como el sesgo actual, la sobrecarga cognitiva y el sesgo de rutina o statu quo. Estos sesgos pueden ser más comunes entre los estudiantes desfavorecidos que pueden no tener un padre que les siga recordando leer los folletos de las universidades, les ayude a tomar decisiones estratégicas al postular a una universidad o los lleve para visitar el campus. Es importante identificar los mecanismos que causan una infrarrepresentación

entre los estudiantes desfavorecidos, ya que los diferentes tipos de intervenciones pueden (y deberían) enfocarse en diversos tipos de mecanismos.

Obtener un título universitario sigue siendo una de las mejores rutas para salir de la pobreza.

LOS LEGISLADORES DEBERÍAN CONSIDERAR LLEVAR A CABO MÁS POLÍTICAS DE DIFUSIÓN

Un segundo resultado en el estudio reveló que las intervenciones de difusión bien diseñadas tienen buenos efectos en las tasas de matrículas de estudiantes desfavorecidos. Estas actividades por lo general informan y/o asesoran a los niños de las escuelas secundarias. Un gobierno puede contratar asesores que se comuniquen estratégicamente con los estudiantes de último año de secundaria sobre cómo ingresar a la universidad, que los ayuden a encontrar el programa de estudio adecuado en el campo correcto y los mantengan motivados hasta que se titulen. Estas políticas pueden abordar la falta de preparación académica, fomentar sus aspiraciones o suavizar la transición de la secundaria a la universidad. Consideramos que las políticas de difusión son más eficaces para aumentar el acceso de los estudiantes desfavorecidos cuando incluyen un asesoramiento activo o simplifican el proceso de admisión a la universidad, pero no cuando sólo entregan información general sobre la educación superior. En otras palabras, mostrar un video sobre los beneficios de entrar a la educación universitaria probablemente no sea suficiente para ayudar a los estudiantes desfavorecidos. Dicho esto, un informe chino señala que la información por sí sola puede ser efectiva, por lo que quizás se debe averiguar más al respecto, según el contexto nacional.

LOS LEGISLADORES DEBERÍAN UTILIZAR LA AYUDA FINANCIERA DE MANERA MÁS EFICAZ

El tercer punto es que existe una amplia variedad de instrumentos financieros para abordar las necesidades financieras en la educación superior, como las becas universales, las subvenciones específicas según necesidades, las becas basadas en el mérito, las becas por ren-

dimiento, los préstamos estudiantiles y las políticas de exención de impuestos. Creemos que estas políticas no son lo suficiente para ayudar a los estudiantes. La buena noticia es que descubrimos que una beca basada en las necesidades revela efectos mayores y constantes para ayudar a los estudiantes a acceder y titularse de la universidad. Por el contrario, no encontramos efectos positivos constantes en la ayuda a pequeña escala basada en la necesidad, el apoyo de acuerdo con el mérito y las políticas de exención de impuestos.

Otra conclusión interesante es que una serie de estudios recientes han demostrado que un compromiso anticipado para otorgar ayuda (cuando ya lo saben los estudiantes durante sus estudios en la secundaria) parece funcionar eficazmente para aumentar el ingreso. Por lo tanto, se debería considerar cuando notificar sobre las becas al diseñar planes de ayuda financiera. Finalmente, observamos que todavía sabemos muy poco acerca de la eficacia de los préstamos, y por lo tanto, esto debería ser una prioridad para futuras investigaciones, ya que los préstamos son populares en los grupos de legisladores. Si bien se obtienen más pruebas, advertiríamos a los legisladores que no formulen planes de préstamos complejos, ya que incluso las pruebas actuales sobre estos son mixtas.

LOS INVESTIGADORES DEBERÍAN RECOPIRAR MÁS PRUEBAS DE LOS PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO

Hay muchos estudios impresionantes disponibles y esperamos que las publicaciones continúen aumentando rápidamente sobre este tema. Un tema importante es que encontramos solo cinco estudios de países de bajos y medianos ingresos. Quizás sea por nuestros estrictos criterios de inclusión (u omisión humana). Estamos algo preocupados por la validez externa de nuestros resultados, aunque los amplios mecanismos de exclusión suelen ser similares en todos los países. Sin embargo, los países de bajos y medianos ingresos tienen algunas peculiaridades comunes. Por ejemplo, en muchos países, las escuelas secundarias todavía se concentran en áreas urbanas y existen normas sociales estrictas que mantienen a las niñas (y a veces a las minorías étnicas) fuera de la escuela. Junto con otros investigadores, esperamos estudiar estos fenómenos a futuro para abordar esta brecha. Los legisladores de todo el mundo estarán interesados en aprender más

sobre la equidad en la educación superior, sobre todo que la demanda está aumentando en todo el mundo, con más niños en las escuelas como nunca.

Calidad y acceso equitativo: visión de Indonesia

ELISA BREWIS

Elisa Brewis es investigadora con título de doctorado en el Instituto de Educación de la University College de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: linda.brewis.14@ucl.ac.uk.

Desde la perspectiva de los sistemas de educación superior (ES) que experimentan una masificación, proteger la calidad de la enseñanza no es una tarea fácil. La razón obvia es la falta de fondos históricos. La mayoría de los contextos de países emergentes de ingresos medios en el sudeste asiático y África subsahariana—donde la masificación ocurre a pasos agigantados—debe abordar el legado postcolonial de la falta de fondos y la desigualdad en el país. Por lo general, un pequeño número de instituciones estatales de élite ha obtenido la mayor parte de los recursos disponibles (como el personal con mayor educación, los recursos para materiales y la ayuda a través de donaciones). Lo que significa que la calidad no se ha distribuido de manera uniforme desde el comienzo del desarrollo de la educación superior. En segundo lugar, existe el desafío de crear un impacto en todo el sistema a través de un sector variado. La masificación en las economías emergentes ha tendido a depender de un gran sector privado para absorber la demanda. La calidad de dicho sector varía en gran medida, con algunas instituciones que exceden la calidad de las instituciones estatales y otras que quedan muy cortas.

ACCESO EQUITATIVO: EL ESLABÓN PERDIDO

Para los sistemas de ES que están bajo una masifica-

ción, un desafío clave también es cómo expandirse de una manera que no perjudique el acceso justo o equitativo para los estudiantes. El acceso también está relacionado con el tema de la calidad. Después de todo, ¿cuál es el punto de expandir el acceso a la educación superior para todos los grupos de la sociedad, si no están accediendo a una educación de calidad igual o importante? Sin embargo, hasta hace poco, la calidad y el acceso equitativo a menudo se han debatido por separado. Afortunadamente, este “punto ciego” de políticas se ha abordado en la reciente formulación de políticas de las Naciones Unidas, particularmente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El objetivo 4.3 ahora exige que se logre “un acceso equitativo... a una educación técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad” para 2030. En pocas palabras, los gobiernos deben hacer que las instituciones rindan cuentas tanto de la calidad de su educación como del apoyo para lograr un acceso equitativo. La gran pregunta ahora es cómo ponerlo en práctica, especialmente en el contexto de economía emergente/masificación descrito anteriormente.

EL CASO DE INDONESIA

El caso de Indonesia entrega datos valiosos, ya que su marco político actual de educación superior aborda tanto la calidad de la enseñanza como el acceso equitativo. La clave es un enfoque de políticas inclusivas que involucra tanto a las instituciones de educación superior (IES) estatales como privadas. Esta estrategia tiene sentido, ya que más del 90% de las IES en Indonesia operan como fundaciones privadas, las que abarcan aproximadamente dos tercios de las matrículas.

La calidad de la educación está regulada en las IES estatales y privadas de diversas maneras. Los requisitos mínimos de calificación para el personal docente están establecidos por ley. La ley exige que las IES pasen por un periodo de acreditación cada cinco años, tanto a nivel institucional como de programas de títulos, y sus resultados se clasifican entre A y C. Un alto ranking de acreditación tiene un valor tangible en el mercado laboral. Los empleadores a menudo exigen un título obtenido en una institución con clasificación B o A en sus criterios de selección. Desde 2012, las rúbricas de acreditación se han hecho más rigurosas al armonizarlas con los Estándares Nacionales de Edu-

cación Superior. Esta es una forma de estandarización curricular, la que describe los principios comunes para la enseñanza, la investigación y la entrega de servicios comunitarios. Además, hasta el 60% del contenido curricular está estandarizado en los criterios de los resultados del aprendizaje, diseñados con el aporte de asociaciones profesionales. Por supuesto, los proveedores de baja calidad o incluso fraudulentos siempre siguen siendo una amenaza. El marco actual de evaluación faculta a las autoridades para tomar medidas drásticas sobre este tema. Hasta la fecha, el Ministerio de Investigación, Tecnología y Educación Superior (MITES) ha clausurado decenas de proveedores privados y operaciones “congeladas” en 243 instituciones, lo que ha impedido matricular nuevos estudiantes antes de que se realicen mejoras. Las autoridades incluso han despedido a funcionarios públicos declarados culpables por usar títulos falsos. Mientras tanto, se mantiene un cierto grado de flexibilidad al otorgar a las instituciones cierta autonomía sobre sus planes de estudio, lo que les permite innovar y personalizar su enseñanza de acuerdo con sus campos académicos/de mercado, su misión institucional y las necesidades/características de su admisión.

La ley define la desventaja en dos argumentos: estatus de bajos ingresos y/o proveniente de uno de los distritos más aislados y desfavorecidos del país.

La evaluación también aborda el acceso equitativo. El Artículo 74 de la Ley de Educación Superior 12/2012 estipula que las IES deben asignar 20% de su admisión anual a los estudiantes de entornos desfavorecidos, con el fin de que se distribuyan en toda la gama de programas de estudio. Esta última estipulación garantiza que los estudiantes de bajos ingresos no se limiten a programas de títulos de bajo costo o con menor prestigio. La ley define la desventaja en dos argumentos: estatus de bajos ingresos y/o proveniente de uno de los distritos más aislados y desfavorecidos del país. Para abordar el primer criterio, el estado ahora impone aranceles con recursos evaluados en todas las IES estatales. En otras palabras, aproximadamente

un tercio de los estudiantes en el sistema de educación superior solo pagan lo que sus familias pueden pagar. Para abarcar el segundo criterio, el estado ha presentado un plan de becas de acción positiva dirigido a estudiantes de Papúa y Aceh en particular (ADik Papua/3T).

Para impulsar aún más la participación de los estudiantes de bajos ingresos, el gobierno introdujo la beca Bidikmisi basada en el mérito y con recursos evaluados en el año 2010. El MITES administra una contribución fija de aranceles directamente con la institución de acogida y una beca de mantención directamente con el estudiante. Las IES privadas acreditadas también son elegibles para participar en este plan, siempre que demuestren un ranking B mínimo a nivel institucional y de programas de títulos. La inclusión de IES privadas de confianza en el plan amplía el acceso de los estudiantes a programas especializados y de alta calidad que no están disponibles en otros lugares. Algunos proveedores privados han demostrado tener éxito en la educación de grupos de estudiantes desfavorecidos, lo que ayuda aún más a lograr el acceso equitativo. Por supuesto, el plan no se puede comparar con una beca de estudio general de ayuda financiera ofrecido en algunos países europeos. En 2017, la cohorte Bidikmisi llegó a 80.000 estudiantes, lo que equivale a aproximadamente al 15% de la admisión del sector estatal durante el año o al 5% del ingreso total de ambos sectores (estatal y privado). El número de postulantes supera los cupos asignados cada año. Claramente, aún existe una necesidad insatisfecha de ayuda financiera, pero el plan es al menos un comienzo valioso.

CONCLUSIÓN

Por supuesto, la evaluación del sector de ES no puede ser resuelto de la noche a la mañana, pero Indonesia al menos ha tenido un comienzo impresionante. No se sabe si este modelo se puede replicar en otro lugar. Llegar al marco político actual en Indonesia fue sin duda un proceso largo y controvertido. Un giro a favor de la protección de la calidad de la enseñanza y el acceso justo en todo el sistema se lograron gracias a las protestas de la sociedad civil, la batalla legal prolongada, la revocación de una ley de comercialización anterior por parte de la corte constitucional y el desacuerdo entre las facciones en competencia dentro del gobierno.

Sin embargo, en última instancia, Indonesia ha desafiado la retórica política adoptada con frecuencia sobre la calidad y la equidad como una opción “excluyente”. La búsqueda de una de las dos no tiene que realizarse a expensas de la otra. El caso de Indonesia ofrece una propuesta tentadora para otros contextos de economías emergentes masivas: ¿podría ser replicada?

Educación y financiamiento después de los 18 años en Inglaterra

CLAIRE CALLENDER

Claire Callender es profesora de educación superior en el Instituto de Educación, University College de Londres y en Birkbeck, Universidad de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: c.callender@bbk.ac.uk.

Este artículo está basado en el informe del Análisis Augar, Informe independiente de expertos para analizar la educación y el financiamiento después de los 18 años (gobierno del Reino Unido, 2019), disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/post-18-review-of-education-and-funding-independent-panel-report>.

Durante las elecciones de 2017 en el Reino Unido, la oposición, el partido Laborista, propuso que se eliminen los aranceles en la educación superior. Los laboristas fueron recompensados con un desempeño electoral mejor de lo esperado, en especial gracias a los jóvenes votantes. El partido Conservador ganó por poco las elecciones. En una reacción precipitada, la primera ministra Theresa May, en febrero de 2018, encargó a Philip Augar, un banquero e historiador, que encabezara una evaluación de la educación y el financiamiento de las personas con más de 18 años. Su referencia, limitada a Inglaterra, era “ver cómo podemos garantizar que el sistema educativo para los mayores de 18 años sea accesible para todos, con el apoyo de un sistema de financiación con mejor relación cali-

dad-precio y funcione para los estudiantes y los contribuyentes, incentive la elección y la competencia en todo el sector, y promueva el desarrollo de las habilidades que necesitamos como país”. El Análisis Augar, informe independiente de expertos para analizar la educación y el financiamiento después de los 18 años, finalmente fue publicado en mayo de 2019.

El mensaje central del informe Augar es la necesidad de enfrentar la disparidad entre el 50% de los jóvenes que participan en la educación superior y la otra mitad que no lo hace. Abordar esta división “es un tema de igualdad y equidad, y es probable que conlleve a considerables beneficios sociales y económicos para las personas y el país”. ¿Se obtuvieron resultados con el informe?

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este 50% en la educación superior (ES) es el que hay que “cuidar”. El análisis representa el primer examen oficial del año 2012 y las reformas posteriores del financiamiento de la educación superior, el que vio aumentar los aranceles a \$9.250 libras por año, la eliminación de las becas de mantención y la deuda típica de préstamos estudiantiles que aumentó a \$47.000 libras para un título universitario de tres años. El estudio es una respuesta para el debate sobre el costo y el valor de la ES que surge de estas reformas y el escrutinio intensificado del sistema de financiación.

Las recomendaciones principales, y las que atraen más atención, se enfocan en el financiamiento de los estudiantes de la ES. Incluyen la disminución de los aranceles máximos que las instituciones de educación superior pueden cobrar de \$9.250 libras a \$7.500 libras por año, con la esperanza de que el gobierno reemplace los aranceles perdidos al aumentar la beca de los estudios de las instituciones de educación superior. Pero es difícil ver que el gobierno llene esta brecha de financiación, dadas todas las demás demandas de sus recursos, lo que podría amenazar la viabilidad financiera de las universidades con un alto nivel de enseñanza que dependen de los ingresos de los aranceles. (El gobierno aún no ha respondido formalmente en detalle a las recomendaciones del informe Augar: preocupado más por el Brexit).

Todos los estudiantes universitarios califican para recibir un préstamo estudiantil otorgado por el

gobierno para cubrir el arancel y un 96% de ellos postula a estos préstamos. En consecuencia, la deuda del préstamo estudiantil disminuiría luego de la reducción de los aranceles sugerida por Augar, pero hay algunos detalles importantes. Actualmente, los titulados no tienen que comenzar a pagar sus préstamos hasta que sus ingresos alcancen las \$25.000 libras y cualquier deuda pendiente de préstamo se cancela después de los 30 años. Augar recomienda reducir el límite de ingresos a \$23.000 libras y extender el período de pago del préstamo estudiantil a 40 años para los nuevos participantes desde 2021 hasta 2022. Según estas recomendaciones, los estudiantes se titularían con menos deudas estudiantiles, pero tendrían que comenzar a pagar sus préstamos antes y durante más tiempo, penalizando a los titulados con bajos ingresos. Una clara ventaja para los estudiantes de bajos ingresos es la propuesta de Augar de reintroducir becas de mantención de \$3.000 libras para sus costos de vida, lo que también reduciría la deuda del préstamo estudiantil. Este cambio abordaría la desigualdad actual de los estudiantes desfavorecidos que se titulan con un nivel mayor de deuda por los préstamos estudiantiles y de los estudiantes favorecidos porque pueden endeudarse más para sus costos de vida.

Todos los estudiantes universitarios califican para recibir un préstamo estudiantil otorgado por el gobierno para cubrir el arancel y un 96% de ellos postula a estos préstamos.

Sin embargo, las becas propuestas son mucho menos generosas en comparación con las que fueron eliminadas en 2015. Otra preocupación es el efecto distributivo general en el pago de los préstamos. En comparación con el sistema actual, los titulados con mayores ingresos (predominantemente hombres) verían disminuir de manera considerable los pagos de sus préstamos estudiantiles. Las personas de ingresos medios (por lo general mujeres, profesores y enfermeros) tendrían un aumento en sus pagos y algunos titulados con bajos ingresos también tendrían que pagar más. Tales impactos son regresivos.

Otras recomendaciones incluyen exigir a las universidades a “ofrecer” títulos de bajo valor e incentivar la oferta de carreras que son acorde a las necesidades de la economía. La suposición de que el “valor” de las carreras puede medirse por los sueldos de los titulados es demasiado simplista y mecanicista, ignorando los beneficios generales de la educación superior.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN DETALLE

En cuanto al 50% que no asiste a la educación superior, los “olvidados”. Una característica distintiva del análisis es su enfoque valorado positivamente en la educación postsecundaria (EP), el sector más parecido a los institutos de formación superior de Estados Unidos. El informe se concentra en la estructura institucional del sector de la EP y recomienda cambios entrelazados en su marco financiero y regulatorio, el cual es considerado fundamental para fortalecer la educación profesional y técnica. Destaca la disminución del financiamiento de la EP y de la cantidad de estudiantes, argumentando: “Como ejemplo de la disminución de la cantidad de estudiantes, el gasto total en la formación profesional para adultos ha disminuido aproximadamente un 45% en cifras reales entre 2009/10 y 2017/18. Esta información es una de las estadísticas más importantes en este informe y no puede justificarse en términos de economía o equidad social”. El informe Augar recomienda anualmente una cifra necesaria de 3 mil millones de libras para las instituciones de EP y a otros proveedores de formación profesional, así como una ayuda única de financiamiento de capital de mil millones de libras. Además, propone una ayuda financiera más completa para los estudiantes de postgrado, como en el caso de los préstamos estudiantiles. Por último, los nuevos fondos buscan reequilibrar el sistema para los mayores de 18 años para que la EP ya no tenga una mala relación con la ES y para que los fondos no se vayan del todo a las universidades, sino que también a la EP y la formación profesional. De esta manera, el freno propuesto en el nivel de los aranceles de la ES y en el recurso promedio por estudiante durante tres años es justificado para ayudar a financiar la inversión en la EP. Este financiamiento extra para la EP podría tener un efecto transformador en esta parte olvidada del sector educativo para los mayores de 18 años y entregar otras oportunidades no universitarias

de educación y formación. ¿Pero se debería llevar a cabo a expensas de la ES? ¿Se debería enfrentar la ES con la EP?

CONCLUSIONES

En general, el informe Augar es un paquete muy variado. Es medido pero limitado. Contiene mucho análisis detallado y perceptivo, pero ignora sus propias pruebas. Se necesitan cambios mucho más firmes para abordar los problemas que busca remediar. Es probable que continúen las disparidades entre el 50% que asiste a la ES y el resto que no lo hace. Las restricciones fiscales sobre Augar junto con la falta de visión han impedido que sea lo suficientemente holístico, ya que considera la educación para los mayores de 18 como parte de un sistema completo que debe preocuparse del 100% en lugar de que la ES atienda al 50% y la EP al otro 50%. En el informe Augar, no hay un estudio sobre la relación entre la EP y la ES o entre la educación académica y la profesional. Los beneficios de su paquete de reformas son limitados, no aborda los principales problemas y desencadena nuevas anomalías.

No está claro si se aplicarán algunas de las recomendaciones del informe. El futuro del informe se ve empañado por el hecho de que el análisis fue solicitado por la ex primera ministra May. Es posible que las recomendaciones del informe sean seleccionadas por los conservadores u otros en los próximos años. Sin embargo, el nuevo ministro asignado, Jo Johnson (hermano del nuevo primer ministro), fue despedido en mayo porque no apoyaba dicho informe. Criticó el informe Augar cuando fue publicado. Mencionó que reducir los aranceles a \$7.500 libras dejarían un vacío de financiación que el Ministerio de Hacienda no podría llenar. Tales cambios, predichos por Johnson, desestabilizarían las finanzas universitarias, revertirían el progreso en la expansión de la participación y beneficiarían principalmente a los titulados con mayores ingresos. “Malas políticas, malos políticos”, tuiteó Johnson.

Resultados de los titulados extranjeros en el Reino Unido

VIVIENNE STERN

Vivienne Stern es directora de Universities UK International (UUKi), Reino Unido. Correo electrónico: vivienne.stern@international.ac.uk

El informe "Resultados de los titulados extranjeros" recientemente publicado por UUKi está disponible en <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/intl-graduate-outcomes-2019.aspx>.

La reciente Estrategia para la educación internacional del Reino Unido establece un objetivo para que el Reino Unido atraiga a 600.000 estudiantes extranjeros para 2030, un aumento del 30%. La decisión del gobierno de presentar esta estrategia no está relacionada con la decisión de abandonar la Unión Europea. Si bien siempre ha habido personas en el gobierno que se interesan en las grandes oportunidades generadas por nuestra popularidad entre los estudiantes extranjeros, el Brexit se ha enfocado en convencer a las personas que el Reino Unido puede ser reposicionado a nivel mundial. De repente, descubrimos que un grupo de políticos estaba interesado en las conexiones que formamos al recibir estudiantes extranjeros. Ahora, en todo el gobierno, existe una mayor conciencia de los beneficios que confieren los estudiantes y los titulados extranjeros, no solo en términos económicos, sino también en la influencia positiva a largo plazo en las percepciones del Reino Unido.

Un porcentaje muy alto de titulados deseaba mantener contacto con sus universidades, ya sea para fines de estudio e investigación.

Si queremos alcanzar el nuevo objetivo y volver a tener un aumento importante de estudiantes extranjeros, el Reino Unido debe hacer dos cosas. Primero, clasificar nuestra oferta de visa para garantizar que

el Reino Unido, al igual que nuestros competidores, ofrezca oportunidades para que los egresados extranjeros permanezcan en el Reino Unido y trabajen durante un tiempo después de titularse. Segundo, es analizar y, cuando sea posible, mejorar nuestra oferta para futuros estudiantes extranjeros.

Este contexto brindó el ímpetu para que la sede internacional de las universidades británicas, *Universities UK International* (UUKi), encargue nuestro informe recientemente publicado "Resultados de los titulados extranjeros 2019" (i-GO).

EL ENFOQUE

UUKi encargó a *I-graduate* que encuestara a egresados extranjeros de universidades del Reino Unido que se hayan titulado entre 2011 y 2016. Pedimos ayuda a las universidades para contactar a sus propios alumnos. Como resultado, pudimos recopilar respuestas de más de 16.000 egresados de 58 universidades del Reino Unido con sede en 183 países de todo el mundo. Les hicimos una serie de preguntas sobre su experiencia de estudiar en el Reino Unido, sus carreras hasta la fecha, sus experiencias y su deseo de permanecer conectados con el Reino Unido con el fin de seguir estudiando, investigando, por negocios, por motivos profesionales o por turismo.

La mayoría de los encuestados eran egresados de mediano plazo, entre dos y cinco años después de titularse. Sin embargo, una importante minoría (36%) eran egresados de más largo plazo que llevaban entre cinco y siete años después de ser titulados. El resto de los encuestados por nacionalidad reflejó claramente a los estudiantes extranjeros en el Reino Unido, con el grupo más grande de encuestados provenientes de los Estados Unidos, seguidos de China, India, Nigeria y Malasia. Curiosamente, un gran porcentaje de los encuestados residía actualmente en un tercer país, en lugar del Reino Unido o en su país de origen, lo que ilustra la movilidad continua de las personas que han emigrado con el propósito de estudiar y la importancia de que un título en el Reino Unido puede ofrecer una base para lograr una carrera global. Lo anterior fue respaldado con el resultado de que 87% de los encuestados sentía que tenían más probabilidades de hacer negocios a nivel internacional gracias a su título en el Reino Unido.

RESULTADOS CLAVE

Los resultados del estudio fueron sorprendentemente positivos. Un 82% de los encuestados dijo que su título valía la inversión, un 69% creía que les ayudó a progresar más rápidamente en su carrera que sus pares educados en otros lugares y un cuarto afirmó que tener un título del Reino Unido era lo más importante para su empleador

Más de la mitad (53%) de los encuestados creía que ganaban más del promedio o muy por encima del promedio en comparación con sus pares. Estos sueldos autoinformados fueron corroborados por las comparaciones entre las ganancias de los egresados que respondieron y los datos disponibles de los salarios promedio de los titulados en su país de origen. Estas comparaciones sugieren que, por ejemplo, los sueldos informados de los titulados chinos fueron en promedio tres veces mayores que el sueldo promedio nacional de los egresados en China, de acuerdo con los datos disponibles.

Un porcentaje muy alto de titulados deseaba mantener contacto con sus universidades, ya sea para fines de estudio e investigación. Sin embargo, también descubrimos que muchos expresaron su deseo de permanecer conectados con el Reino Unido. Un 77% de los encuestados señala que tiene más probabilidades de hacer negocios con el Reino Unido, un 81% quiere desarrollar vínculos profesionales con organizaciones del Reino Unido y un 88% planifica visitar el Reino Unido por vacaciones o placer.

Estos últimos resultados son útiles para que el gobierno del Reino Unido tome más medidas para atraer y mantener a los estudiantes extranjeros. Los movimientos ya están en marcha para aumentar las oportunidades de trabajo postestudio. Ya se ha anunciado una extensión del período actual de cuatro a seis meses para estudiantes de pregrado y magíster, y 12 meses más para los que estudian un doctorado. Mientras tanto, el recientemente nombrado ministro de universidades del Reino Unido, Jo Johnson, dirigió el estudio en el parlamento para tener apoyo para una enmienda propuesta en la próxima legislación de inmigración. La enmienda pide al gobierno que analice más su oferta de trabajo postestudio para titulados extranjeros y recibió

el respaldo de Boris Johnson y la nueva ministra del interior del Reino Unido, Priti Patel.

LIMITACIONES, ADVERTENCIAS Y OTRAS PREGUNTAS

Si bien esta investigación destaca las ventajas otorgadas por los estudiantes extranjeros en el Reino Unido y las ventajas que un título del Reino Unido brinda a cambio, hay mucho más que hacer si nos tomamos en serio de que existe un fuerte vínculo entre un título del Reino Unido y el éxito profesional. Actualmente UUKi está trabajando en dos frentes: expandir el apoyo para las empresas que deseen contratar titulados extranjeros mediante asesoramiento y orientación, y compartir buenas prácticas de apoyo profesional para los estudiantes extranjeros. El último tema será el foco del próximo informe de investigación de UUKi, el que será publicado este otoño.

Finalmente, es importante tener en cuenta que hay otros factores que contribuyen a los resultados obtenidos de los titulados extranjeros que este estudio no menciona, como los requisitos financieros, académicos y del idioma inglés que los estudiantes deben cumplir para estudiar en el Reino Unido. Es posible que algunos de los egresados encuestados tuvieron una buena formación académica anteriormente. Aunque no conocemos los antecedentes socioeconómicos de los encuestados de i-GO, sabemos que solo 12% de ellos autofinanciaron completamente sus estudios. Es probable que muchos titulados extranjeros que acceden a la educación superior en el Reino Unido ya tengan importantes ventajas sociales y económicas que puedan contribuir a su éxito profesional. Por esta razón, UUKi está cada vez más interesada en las oportunidades que ofrece la educación en línea y otras formas de educación transnacional para ampliar el acceso a aquellas personas con oportunidades limitadas para acceder a una educación superior estándar internacional de alta calidad. Sin embargo, sabemos muy poco sobre los resultados de los estudiantes que estudian en universidades británicas en el extranjero, una brecha de pruebas que debemos tratar de abordar a medida que desarrollamos la educación superior internacional para el futuro.

Por qué India no podrá atraer docentes extranjeros

PHILIP G. ALTBACH Y ELDHO MATHEWS

Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College, EE. UU. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Eldho Mathews es un investigador independiente de educación superior en Nueva Delhi, India. Correo electrónico: eldhomathews@gmail.com.

Recientemente se informó que solo hay 40 docentes extranjeros en todos los Institutos Indios de Tecnología (IIT)—un 1% del total de profesores de 5.400—a pesar del objetivo del gobierno de atraer un 20% de profesores extranjeros a los IIT. La internacionalización en general y la asignación del personal extranjero en particular, es central para el nuevo programa de “Instituciones de Prestigio”. El objetivo es aún mayor después de que el Consejo de los IIT recomendara la contratación de personal extranjero con contrato indefinido el año pasado. Las Normas Clasificadas de Autonomía de la Comisión de Becas Universitarias (UGC, por sus siglas en inglés) ahora también permiten que las universidades con mayor rendimiento contraten hasta un 20% de docentes extranjeros además del total de docentes aprobados con contrato indefinido.

Es prácticamente imposible para el país atraer a un gran número de profesores extranjeros de alto prestigio y talentosos sin experimentar cambios drásticos en muchos aspectos de la educación superior india. Esto implica no solo un financiamiento liberal con respecto a los sueldos y las bonificaciones, sino también reformas en la estructura actual de la administración de las universidades y cambios en las normas gubernamentales. Durante décadas, el flujo de académicos ha ido en la dirección opuesta, desde India a otros países. Se pueden encontrar excelentes talentos indios en muchas universidades estadounidenses que trabajan como profesores en muchos campos o en puestos administrativos superiores, como presidentes de universidades o decanos de facultades; por ejemplo, el decano de la Escuela de

negocios de Harvard y el decano de la Universidad de Harvard.

TIPOS DE PROFESORES

Hay dos tipos de académicos extranjeros a considerar. La primera categoría son los profesores senior, los que serían muy difíciles de atraer al país. Establecidos en sus carreras en el extranjero, con atractivos sueldos internacionales y, a menudo con obligaciones familiares y de otro tipo, están integrados en sus universidades y sedes. Algunos podrían estar dispuestos a tener algún tipo de citación compartida en India si las condiciones son favorables y sus intereses de investigación son fundamentales para el país. Los académicos recientemente jubilados podrían sentirse atraídos por una “aventura india”, pero estos académicos ya no pueden ser investigadores productivos. La posibilidad más realista son los académicos de origen indio (“indios no residentes” o INR) que tienen carreras exitosas en el extranjero y podrían volver. El gobierno indio ha presentado una iniciativa recientemente con ese objetivo, la Iniciativa Global para Redes Académicas (GIAN, por sus siglas en inglés), ha tenido éxito en atraer a muchos académicos de origen indio de diferentes países por períodos cortos de tiempo. Sin embargo, las experiencias de dos destacadas universidades patrocinadas por India y otras administraciones nacionales—la Universidad del Asia Meridional en Delhi, patrocinada por los estados miembros de la Asociación del Asia Meridional para la Cooperación Regional (SAARC, por sus siglas en inglés), y la Universidad de Nalanda en Bihar, patrocinada por los países participantes de la Cumbre de Asia Oriental—demuestra que ofrecer sueldos más altos (casi el doble de los que se ofrecen a los académicos indios, más la exención de impuestos) no ha sido una estrategia muy exitosa para atraer profesores extranjeros, en especial académicos de alto nivel.

Es prácticamente imposible para el país atraer a un gran número de profesores extranjeros de alto prestigio y talentosos sin experimentar cambios drásticos en muchos aspectos de la educación superior india.

El otro grupo son académicos más jóvenes que pueden tener menos vínculos con sus universidades y comunidades locales y, por lo tanto, tienen más movilidad. Según sus disciplinas, algunos pueden tener dificultades para encontrar un trabajo docente permanente en su país debido a un limitado mercado laboral académico. A su vez, estos académicos son un riesgo ya que es posible que no impartan clases en carreras distinguidas. Es posible que el prestigio de las universidades indias no aumente de inmediato al contratarlos, ya que no tienen una reputación. Sin embargo, pueden ofrecer educación e investigación de calidad y a menudo aportan una perspectiva internacional provechosa. Sin embargo, la experiencia de otros países que han contratado jóvenes académicos en el mercado internacional, por ejemplo, Rusia, revela que muchos se retiran una vez que han acumulado publicaciones de investigación.

LOS DESAFÍOS

De alguna manera, las mejores universidades indias necesitarían una especie de “revolución cultural” para llegar a los niveles de las universidades mundiales de clase mundial y poder atraer a los mejores docentes. Las realidades estructurales y prácticas de las universidades indias las hacen por lo general poco atractivas para el talento académico extranjero. A continuación, presentamos algunos desafíos como ejemplos:

- Los sueldos académicos indios no son competitivos a nivel mundial, incluso teniendo en cuenta las variaciones en los costos de vida. Los académicos senior en las universidades de investigación de Estados Unidos por lo general ganan \$130.000 rupias indias o más anualmente, y aquellos en las principales universidades estadounidenses pueden ganar \$200.000 o más. El sueldo promedio de los académicos a tiempo completo es de \$73.000 rupias indias y aquellos en campos de alta demanda (ciencias, comercio y otros) ganan mucho más. En comparación, los sueldos indios en los IIT, de acuerdo con las últimas recomendaciones de la Comisión de Pagos, comienzan en \$17.622 rupias indias para los profesores auxiliares y ascienden a alrededor de \$38.165 para los profesores a tiempo completo. Los rangos más altos ganan un poco más. China, que también está atrayendo activamente a los mejores profesores

- extranjeros a sus universidades de investigación, ofrece sueldos de \$100,000 rupias indias o más, junto con fondos extras para realizar investigaciones.
- Las instituciones públicas indias tienen poca experiencia en la contratación de profesores extranjeros y mucha experiencia en la asfixiante burocracia. Esto significa que el proceso para contratar profesores extranjeros lleva mucho tiempo, ya que se necesita la aprobación de varios departamentos gubernamentales además de los procedimientos universitarios estándares. Las universidades públicas indias no cuentan con procesos para administrar dichos puestos.
- Los docentes extranjeros no pueden tener puestos a largo plazo en instituciones públicas indias. Los contratos a cinco años son todo lo que se puede ofrecer, aunque estos pueden ser extendidos. Por lo tanto, no hay mucha seguridad laboral.
- Obtener financiación para la investigación es difícil y los recursos disponibles (de acuerdo con estándares internacionales) son bastante limitados. Los procedimientos burocráticos relacionados con las becas de investigación también son desalentadores. Situación que contrasta con China, donde se ofrece un importante financiamiento de investigación casi automáticamente a los profesores extranjeros.
- Algunos IIT han considerado la contratación extranjera como una parte importante de sus iniciativas académicas. Las principales instituciones como el Instituto Indio de Tecnología de Bombay ahora brindan a los docentes extranjeros alrededor de \$1.500 rupias indias como asignación de reubicación. Aunque se otorga una ayuda económica de hasta \$29.000 rupias indias a los nuevos miembros del profesorado internacional para cubrir el costo inicial de establecer un laboratorio de investigación, solo se otorgan alrededor de \$2.900 rupias indias como Asignación de Desarrollo Profesional Acumulativo (ADPA) cada tres años para presentar trabajos en conferencias. Además, la autorización política y de seguridad del Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio del Interior es necesaria en todos los casos para las personas con pasaportes extranjeros.

ESTRATEGIAS DIFERENTES

Por otra parte, algunas universidades privadas sin fines de lucro “de élite” como la Universidad Global O.P. Jindal, Azim Premji, Ashoka, Shiv Nadar, Ahmedabad, Krea y la Escuela de Negocios de India han adoptado diferentes estrategias, atrayendo a extranjeros e indios que han estudiado en prestigiosas universidades extranjeras al ofrecer sueldos superiores y otros beneficios que no tienen los empleados locales. La diversidad docente de la Universidad Global O.P. Jindal, que se encuentra en la región de la capital nacional de Delhi, destaca con 71 profesores extranjeros a tiempo completo procedentes de 32 países. La motivación clave para contratar profesores extranjeros en todas estas instituciones, principalmente en humanidades y carreras profesionales como ingeniería, administración y derecho, es mejorar la competitividad internacional y obtener puestos en los rankings mundiales, lo que a su vez también debería atraer a estudiantes más motivados.

Las medidas tomadas por estas nuevas universidades privadas con, según los estándares indios, recursos considerables han demostrado que es posible atraer profesores extranjeros, al menos aquellos con antecedentes étnicos indios. Sin embargo, los desafíos que enfrentan las instituciones públicas, incluso aquellas de tan alta calidad como los IIT y las mejores universidades, parecen insuperables, al menos en el contexto del entorno actual de educación superior y el marco burocrático y legal de la India.

Universidades indias de Investigación y rankings mundiales

PANKAJ JALOTE

Pankaj Jalote es profesor emérito y director fundador, IIT-Delhi, India. Correo electrónico: jalote@iiitd.ac.in.

Se encuentra disponible un informe más detallado en el sitio web de Current Science, edición de mayo de 2019.

En este siglo, se ha dado mucha importancia a los rankings universitarios mundiales. En India, como en muchos otros países, se espera que algunas de las universidades más importantes a nivel nacional sean reconocidas entre las mejores del mundo. Actualmente, ninguna universidad india se encuentra entre las 200 mejores en el Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU o ranking de Shanghai), los rankings del *Times Higher Education* (THE) ni en los rankings QS.

Los rankings mundiales dependen en gran medida del desempeño de la investigación de una universidad, en concreto de factores como publicaciones, citas, programas de doctorado y resultados de la investigación. Solo las principales instituciones de investigación a nivel nacional podrían estar entre los 200. Para averiguar si algunas de las mejores universidades de investigación de India pueden ingresar a este grupo, debemos identificar las características clave de las mejores universidades mundiales y comprender cómo se comparan las principales universidades indias. (En India, entre las principales instituciones se incluyen los Institutos Indios de Tecnología [IIT], el Instituto de Ciencia, la Universidad Jawaharlal Nehru, la Universidad Hindú de Benarés y la Universidad de Jadavpur. No se considerarían en tal categoría las instituciones especializadas en campos como derecho, farmacéutica y administración). Al analizar las 200 mejores universidades del mundo en el ranking THE y las 100 mejores universidades e institutos de ingeniería en el nuevo ranking nacional de India (NIRE, por sus siglas en inglés), se pueden encontrar tres factores primordiales para ambos grupos: antigüedad, tamaño y financiamiento.

ANTIGÜEDAD

En los rankings THE, la clasificación de las principales instituciones en diferentes períodos es la siguiente: 135 fueron creadas en el siglo XIX cuando el modelo Humboldtiano de universidades de investigación se expandió rápidamente, 30 fueron creadas en la primera mitad del siglo XX y solo 38 después de 1950, de las cuales solo 15 fueron fundadas después de 1975.

En India, entre las mejores instituciones, solo seis fueron creadas antes de 1900 y solo 17 se crearon en la primera mitad del siglo XX. En el cuarto de siglo después de la independencia (entre 1950 y 1975), se establecieron 58, entre ellas los cinco Institutos Indios de Tecnología (IIT). La gran mayoría, 119 en total, se establecieron después de 1975. En otras palabras, mientras que solo el 7% de las mejores universidades del mundo se crearon después de 1975, en India fue aproximadamente el 60% y aunque el 65% de las mejores universidades del mundo se crearon antes de 1900, solo el 3% de las universidades indias se establecieron en ese periodo.

TAMAÑO

En cuanto al tamaño, entre las mejores universidades del mundo, más del 90% tiene más de 10.000 estudiantes (más del 60% tiene más de 20.000 estudiantes) y solo alrededor del 2% tiene una población estudiantil de menos de 5.000. En relación con la cantidad de docentes, solo el 6% tiene menos de 500, mientras que aproximadamente el 70% tiene más de 1.000. Por otra parte, en India, solo 7 instituciones de ingeniería y 23 universidades tienen más de 10.000 estudiantes, mientras que alrededor del 60% tiene menos de 5.000. En la cantidad de profesores, solo 4 tienen más de 1.000, mientras que más del 80% tienen menos de 500.

Con una buena cantidad, se puede lograr una mejor investigación y contribuciones mayores, tal como en la investigación interdisciplinaria. Un cuerpo docente mayor también permitirá realizar más investigaciones, lo que aumenta las posibilidades de lograr una investigación de alto impacto. Y una población estudiantil grande que se titule cada año implica que su contribución, impacto e influencia en la sociedad sean más importantes.

FINANCIAMIENTO

Con un profesorado de investigación talentoso que debe ser bien compensado, las universidades de investigación son costosas de administrar. Para respaldar su investigación, se deben disponer laboratorios de investigación caros, una infraestructura informática de alta calidad, bibliotecas, estudiantes de doctorado, apoyo en transporte para conferencias, etc., lo que aumenta aún más el gasto general por cuerpo docente. El gasto promedio por profesorado en las universidades de los puestos entre 150 y 200 en el ranking THE, que en realidad es el rango al que pueden llegar las universidades indias, es de aproximadamente \$0,5 millones de dólares. El gasto promedio en I&D por equipo docente en las universidades de investigación de EE. UU. con actividad de investigación moderada, según la clasificación Carnegie de 2015, es de aproximadamente \$32.000 dólares. (Para las universidades con la mayor actividad de investigación, el gasto en I&D es de aproximadamente \$294.000 dólares).

La composición del cuerpo estudiantil en los proveedores privados es distinta al del sector público en varios aspectos.

En India, el gasto por profesorado en instituciones en un nivel correspondiente es inferior a \$0,05 millones de dólares y la beca de investigación por docente es de aproximadamente \$5.000 dólares. Incluso teniendo en cuenta el hecho de que el personal y algunos otros costos son más bajos en India (aunque el equipo de investigación, los viajes internacionales, las suscripciones a bibliotecas digitales, etc. cuestan lo mismo que en otros países), este nivel de gasto e inversión en I&D es significativamente menor en comparación con el de las universidades con puestos entre 150-200 en el ranking THE o en las universidades de investigación con categoría de actividad de investigación moderada en Estados Unidos. Para que las principales instituciones indias de educación superior estén en los rankings mundiales, las inversiones en investigación tendrán que aumentar considerablemente.

CONCLUSIÓN

El perfil de la antigüedad, el tamaño y el financiamiento de las principales instituciones indias es muy diferente al de las 200 mejores universidades del mundo. Si bien no se puede hacer nada con respecto a la antigüedad, se puede aumentar el tamaño y el financiamiento.

Para expandir el sistema de educación superior, el enfoque adoptado por India es crear nuevas instituciones, a veces a un ritmo caótico. Para estar entre las mejores universidades del mundo, las principales instituciones indias deberían recibir apoyo para ser multidisciplinarias y aumentar la cantidad de profesores. Si el profesorado de 50 instituciones de investigación (por ejemplo, los IIT y las universidades centrales) se puede aumentar a más de 1.000, esto podría tener un impacto en los rankings mundiales. Además, India podría experimentar con la creación de algunas mega instituciones fusionando universidades, institutos y laboratorios de investigación: un enfoque que Australia adoptó hace unas décadas con gran éxito y que Francia también realizó.

Para ingresar al ranking mundial, el apoyo a la investigación tendrá que aumentar de manera considerable. Para esto, dos iniciativas son útiles. En primer lugar, se podría entregar a las principales instituciones fondos de investigación y por varios años según el desempeño anterior: enfoque que Australia y el Reino Unido siguen con excelentes resultados. En segundo lugar, la financiación de proyectos de investigación por parte de las agencias debe aumentar considerablemente y ser accesible para todas las universidades de investigación, ya sean privadas o públicas. Muchos países avanzados invierten más del 20% de su gasto público de I&D en el sector universitario. En India, menos del 4% del gasto público en I&D es destinado a las universidades. La distribución de fondos de I&D debe tener un mayor apoyo de manera paulatina para las investigaciones de las universidades.

Debe enfatizarse que el tamaño y el financiamiento suficientes no garantizarán automáticamente un puesto en los rankings mundiales. Además, las universidades en las ligas mayores necesitarán tener sistemas sólidos para fomentar y apoyar la investigación de alta calidad, contratar a los mejores profesionales y promover la meritocracia, formar una cultura de innovación dinámica, tener un fuerte liderazgo y administración, etc.

También se debe tener en cuenta que estar en el top 200 a nivel mundial es un juego de ganadores y perdedores. Para que una institución india esté en este grupo, una universidad que esté en la cima tendrá que retirarse. Como muchos países están ansiosos por ser representados en este grupo de élite, la competencia se hace cada año más difícil y los cambios deben suceder a un ritmo más rápido.

Junto con el Consejo Estadounidense sobre Educación (CEE), CIHE ha publicado los informes internacionales para administradores de educación superior n°8 titulado "Logro e inclusión en la educación superior". Este informe anual fue editado por Robin Matross Helms y Lucia Brajkovic de CEE y Laura E. Rumbley de la Asociación Europea para la Educación Internacional, y contiene 13 perspectivas internacionales y 4 casos de estudio de diferentes países de todo el mundo. En éste, se revisan las gestiones realizadas para que todos los estudiantes (incluidos los desfavorecidos o tradicionalmente marginados) tengan oportunidades equitativas para obtener un título.

Concentración de instituciones y sesgo urbano en India

N.V. VARGHESE Y JINUSHA PANIGRAHI

N.V. Varghese es rector y director del Centro para Investigación Política en Educación Superior del Instituto Nacional de Planificación y Administración de Educación (CPRHE/NIEPA, por sus siglas en inglés) en Nueva Delhi, India. Correo electrónico: nv.varghese@niepa.ac.in. Jinusha Panigrahi es profesora auxiliar en CPRHE/NIEPA. Correo electrónico: jinusha@niepa.ac.in.

La masificación de la educación superior por lo general está relacionada con un mejor acceso y menores desigualdades. Las pruebas empíricas en India revelan que la expansión del sistema viene con varias desigualdades. Tradicionalmente, el sector de la educación superior en India ha crecido lentamente, con bajas tasas de matrículas. Este siglo fue testigo de un cambio radical cuando el sector tuvo un crecimiento acelerado que causó la masificación del sector. En 2017–2018,

India tenía más de 900 universidades, 41.000 institutos, 36,6 millones de estudiantes y una tasa bruta de matrículas (TBM) del 25,8 por ciento. Han aumentado las desigualdades regionales en el desarrollo de la educación superior y siguen siendo altas las desigualdades sociales, mientras disminuyen las desigualdades de género. Basado en un estudio realizado por el Centro para Investigación Política en Educación Superior del Instituto Nacional de Planificación y Administración de Educación (CPRHE/NIEPA), este artículo analiza algunas características importantes de la concentración y el sesgo urbano en el desarrollo de la educación superior en India. Este análisis es importante para las políticas de educación superior de este país y en otros países del mundo con problemas similares.

SESGO URBANO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cualquier proceso de crecimiento económico genera efectos de concentración y distribución. Los efectos de concentración mediante asignaciones desiguales de recursos provocan una polarización regional. Los efectos de distribución, a través de sus nexos progresivos y retrógrados, resultan en un desarrollo extendido. Dado que las economías del conocimiento dependen de las universidades para su producción y capacitación de los trabajadores, un crecimiento disperso de las universidades ayuda a desarrollar capacidades de investigación para apoyar un crecimiento más rápido y un desarrollo regional equilibrado.

Como en muchos países, el desarrollo de la educación superior en India tiene un sesgo urbano. El primer grupo de universidades fue establecido en 1857 en las "Presidencias" (ciudades) de Calcuta, Bombay y Chennai. El establecimiento de las instituciones de educación superior (IES) en el período de post independencia también favoreció a los lugares urbanos. Las universidades y las IES establecidas en los años 50 y 60 se encontraban principalmente en lugares urbanos o semiurbanos. El establecimiento de institutos rurales y universidades agrícolas fue una excepción a esta tendencia.

En India, existe una correlación positiva entre las localidades que tienen pocas IES y matrículas. En la década de 1970, la política pública prestó mucha atención al establecimiento de las IES en áreas rurales,

subdesarrolladas y montañosas para reducir los desequilibrios rurales-urbanos en el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, la proliferación de IES privadas (IESP) compensa las iniciativas públicas para reducir las desigualdades regionales. Con la disminución de la inversión pública en educación superior en los años 80 y en adelante, el sector privado se volvió activo en el establecimiento de IES en lugares urbanos y semiurbanos, especialmente en materias profesionales y técnicas.

CONCENTRACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los autores desarrollaron una medida de índice de concentración para evaluar las desigualdades en la distribución de las IES. Esta medida tiene en cuenta el grupo de edad (18-23), las matrículas totales en la educación superior, el número de instituciones por región, el tamaño promedio de las instituciones y la TBM.

Han aumentado las disparidades regionales en la distribución de IES. Por ejemplo, el número de instituciones por cada 100.000 habitantes varía de siete en Bihar a 56 en Telangana. Si bien la cantidad de IES ha aumentado en todos los estados, varían las tasas de crecimiento. En otras palabras, el aumento de las desigualdades regionales en la provisión de educación superior se debe a las variaciones en las tasas de crecimiento de las instituciones que a la ausencia de crecimiento.

Han aumentado las desigualdades regionales en el desarrollo de la educación superior y siguen siendo altas las desigualdades sociales, mientras disminuyen las desigualdades de género.

En la mayoría de los estados, el índice de concentración está correlacionado positivamente con la TBM e inversamente con el tamaño promedio de las instituciones. Estos resultados implican que los estados con una alta concentración de IES tienen instituciones más grandes y mayores matrículas en cada institución. Este caso no sorprende, dada la alta y positiva

correlación (0,84) entre el número de IES y escuelas secundarias superiores cuyos egresados generan una mayor demanda social en la educación superior.

Otro análisis indica que los estados que tienen un mayor porcentaje de instituciones privadas que no reciben apoyo también tienen una mayor densidad de IES. El aumento en el número de IESP ha contribuido a una mayor concentración de IES en los estados. Por otro lado, los estados que dependen predominantemente de instituciones públicas tienen una menor concentración de IES. Estas tendencias revelan que la respuesta del mercado a la creciente demanda social de la educación superior es una razón para que exista una mayor concentración de IES en áreas urbanas.

En el análisis basado en 635 distritos, se descubrió que hay una alta concentración de IES en algunos distritos en comparación con una baja disponibilidad de IES en otros. El análisis develó 17 distritos sin una sola institución de educación superior y 191 distritos con un índice de concentración muy bajo: estos distritos deben prestar atención urgente a la necesidad de abrir nuevas IES. Unos 54 distritos deben establecer IES, 121 requieren de IES técnicas y 16 necesitan ambas. Alrededor de 293 distritos también necesitan establecer IES para abarcar las necesidades de sus poblaciones.

USO DE LOS ÍNDICES DE CONCENTRACIÓN

La conclusión general del análisis es que hay una concentración de IES y un sesgo urbano en el desarrollo de la educación superior en India. Casi el 75 por ciento de los distritos están privados de IES, de manera parcial o total. Establecer nuevas IES junto con la priorización indicada por el índice de concentración puede ayudar al país a nivelar las desigualdades actuales en la provisión de educación superior y lograr una cobertura regional más equilibrada.

La agenda de internacionalización de las universidades africanas en la próxima década

HARRIS ANDOH Y JAMIL SALMI

Harris Andoh es experto en evaluación de políticas de investigación en la Universidad de Tecnología de Tshwane, Pretoria, Sudáfrica, y en el Instituto de Investigación de Políticas en Ciencia y Tecnología (STE-PRI) del Consejo para la Investigación Científica e Industrial (CSIR), Acra, Ghana. Correo electrónico: andoharris@gmail.com. Jamil Salmi es experto en educación terciaria mundial e investigador docente en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: jsalmi@tertiaryeducation.org.

La misión de internacionalizarse de las universidades africanas ha evolucionado desde previos intentos hasta esfuerzos más recientes para sentar la internacionalización en la visión estratégica de la institución. En este artículo, revisamos cómo las universidades africanas deberían abordar la internacionalización en la próxima década y cómo un mayor enfoque en la tercera misión de las universidades (participación de la comunidad) podría permitirles aprovechar la internacionalización para mejorar su capacidad y contribuir más a las necesidades de su sociedad y economía.

LA PRIMERA MISIÓN INTERNACIONAL

El concepto de internacionalización no es nuevo para las universidades africanas. Uno de los principales sucesos posteriores al establecimiento de universidades en el África subsahariana como países independientes en los años 50 y 60 fue la conferencia de la UNESCO sobre el “Desarrollo de la educación superior”, realizada en septiembre de 1962 en Antananarivo. Uno de los temas clave analizados en esa conferencia fue “la misión nacional e internacional de una universidad africana”. En ese entonces, la conferencia reconoció los beneficios de la internacionalización para las universidades africanas como “aumentar sus posibilidades de colaboración con otras universidades en Europa y África, y ayudar a sus estudiantes a tener una capacita-

ción de clase mundial para mejorar sus habilidades y competir con titulados de todo el mundo”.

Sin embargo, en la práctica, la agenda de internacionalización de las universidades africanas no se llevó a cabo plenamente, ya que la mayoría de los gobiernos postindependientes presionaron por la “africanización” de los planes de estudios universitarios y otras actividades clave en el contexto de su agenda nacionalista. Solo a fines de los años 90, el concepto de globalización fue considerado por los gobiernos nacionales. El surgimiento de los rankings universitarios mundiales después de la presentación del ranking académico de las universidades del mundo de la Universidad de Shangái Jiao Tong en 2002 reveló la necesidad de que las universidades africanas tengan una agenda internacional, ya que se ha convertido en la misión principal desde entonces.

ESFUERZOS POR INTERNACIONALIZARSE DESDE 2003

Después de 2003, las universidades africanas comenzaron a promover una misión internacional y a establecer oficinas de programas internacionales para ese fin (por ejemplo, en la Universidad de Ghana, la Universidad de Ibadán, la Universidad de Nairobi y la Universidad de Dar es-Salaam). Al principio, estas oficinas tenían que coordinar la movilidad de los estudiantes y del personal. También recibieron fondos gracias a donaciones internacionales y que usaron para crear instalaciones como centros de investigación.

En los últimos años, para mejorar sus esfuerzos de internacionalización, las universidades africanas han dado más importancia y responsabilidades a sus oficinas de programas internacionales al actualizarlas: como la Universidad de Stellenbosch que tiene una oficina para el rector extranjero auxiliar, la Universidad de Dar es-Salam con su “directiva para la internacionalización” y la Universidad Keniata y su “centro de programas y colaboraciones internacionales”. Estas universidades han ampliado las funciones de estas oficinas para tener un compromiso más cercano con exalumnos y embajadas (para asegurar la cooperación con donantes y universidades en los países de dichas embajadas).

Desde principios de la década de 2000, cuando varias universidades en África comenzaron a idear su agenda de internacionalización, sus esfuerzos han de-

mostrado resultados positivos en el área de investigación. Según los datos de *Web of Science*, los primeros 50 artículos más citados de las principales universidades africanas en Ghana, Kenia, Nigeria, Sudáfrica y Tanzania fueron en su mayoría en coautoría con investigadores de universidades de países industrializados. Además, las universidades en África ahora están desarrollando títulos conjuntos de magister y doctorado con universidades asociadas internacionales.

La internacionalización no es unilateral, ya que las universidades africanas siempre miran hacia Occidente en busca de colaboraciones, sociedades y apoyo.

Además, es interesante observar que, si bien la agenda de internacionalización de la mayoría de las universidades africanas en Oriente, Occidente y Sudáfrica se ha enfocado en las universidades norteamericanas y europeas en sus vínculos, las universidades tradicionales en Sudáfrica (la Universidad de Ciudad del Cabo, la Universidad de Stellenbosch y la Universidad del Estado Libre) han tratado de internacionalizarse mediante el establecimiento de centros regionales africanos para mejorar la escolaridad y el desarrollo regional en África. Por ejemplo, la Universidad de Stellenbosch ha establecido la Academia Africana de Doctorado, y la Universidad de Johannesburgo está asociada con organismos regionales como la Comunidad de Desarrollo de África Austral (SADC, por sus siglas en inglés).

La internacionalización no es unilateral, ya que las universidades africanas siempre miran hacia Occidente en busca de colaboraciones, sociedades y apoyo. Las universidades y los gobiernos nacionales, especialmente en Europa, financian investigaciones de vanguardia, estudios de postgrado y otros proyectos universitarios con universidades africanas. Un ejemplo es el programa de investigación WASCAL del gobierno alemán, que ha creado 10 escuelas de postgrado en África occidental, contribuyendo a la educación de la próxima generación de científicos y legisladores africanos en el área de cambio climá-

tico y la administración de tierras. Realizó cátedras de investigación a docentes en selectas universidades africanas. Por ejemplo, el doctor Peter Weingart, profesor emérito de sociología y ciencias políticas en la Universidad de Bielefeld, Alemania, realiza una cátedra de investigación sudafricana sobre comunicación científica en la Universidad de Stellenbosch.

En los últimos cinco años, varias universidades han articulado una estrategia clara de internacionalización para mejorar sus esfuerzos de colaboración internacional. Por ejemplo, la Universidad de Nairobi, la Universidad de Dar es-Salaam y la Universidad del Estado Libre han integrado su agenda de internacionalización en sus nuevos planes estratégicos. La Universidad de Ghana estuvo bajo una evaluación internacional realizada por la Asociación Internacional de Universidades para ayudar a mejorar sus gestiones de internacionalización.

LO QUE FALTA EN LA AGENDA DE INTERNACIONALIZACIÓN

Es evidente que muchas universidades africanas han cosechado beneficios sustanciales de sus políticas de internacionalización. Sin embargo, las universidades emblemáticas tienen dificultades para llevar a cabo sus actividades de internacionalización con su misión y visión, como asimismo para contribuir al desarrollo nacional y regional. Su agenda no está suficientemente enfocada en los objetivos de ciencia, tecnología e innovación de los organismos regionales como la SADC y la Unión Africana. Se deben aprovechar las colaboraciones internacionales para mejorar las brechas y ayudar a las universidades africanas a fomentar su compromiso con las comunidades locales y regionales.

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA PRÓXIMA DÉCADA

Para aprovechar plenamente los beneficios de sus agendas de internacionalización establecidas en las últimas dos décadas, las principales universidades africanas deben evaluar el impacto de estas agendas para lograr su visión y misión. Un buen ejemplo es la Universidad de Ghana, que ha documentado las lecciones aprendidas y las ha aprovechado para desarrollar una nueva estrategia de internacionalización. Estas estrategias deben estar totalmente orientadas a los planes de desarrollo regional y africano para la educación superior.

Las universidades africanas deberían tratar de establecer asociaciones sólidas con redes de investigación regionales distinguidas para mejorar su capacidad de realizar investigaciones y publicar en revistas reconocidas. Esto implicaría trabajar estrechamente con las redes de la diáspora y relacionarse con académicos africanos que trabajan con universidades de países industrializados. Además, la internacionalización debería facilitar las asociaciones que pueden formar el desarrollo de capacidades para una buena administración y liderazgo, con especial atención a la transparencia y la responsabilidad.

La agenda de internacionalización de las universidades africanas no solo debe seguir una tendencia global, sino ser parte de la estrategia institucional y contribuir a los objetivos generales establecidos en la visión y la misión de cada institución. Como tal, los esfuerzos de internacionalización no deben permanecer ocultos en las oficinas de internacionalización, sino ser parte de todas las principales iniciativas y operaciones de las universidades, con pleno compromiso y participación de todos los actores académicos.

Participación de la diáspora del conocimiento etíope

AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS

Ayenachew A. Woldegiyorgis es estudiante de doctorado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: woldegiy@bc.edu.

A pesar de la ausencia de datos concretos, existe un consenso general de que África tiene un recurso intelectual masivo en su diáspora, el cual puede ayudar a impulsar su esfuerzo de mejorar la educación superior. Por ejemplo, en 2012, la ONU informó que, según una estimación conservadora, había alrededor

de 1.600 personas de origen etíope con formación de doctorado solo en Canadá y Estados Unidos; sin duda, esta cifra ha aumentado desde entonces. Otros destinos populares de la diáspora etíope, como el Reino Unido, Alemania, Noruega y Australia, pueden presentar casos comparables. Por el contrario, al mismo tiempo, en el año académico 2011-2012, solo había unos 1.100 académicos etíopes con doctorado en todo el sistema público de educación superior de Etiopía (6,2% del total del personal docente).

La contribución de la diáspora africana en áreas de conocimiento y educación superior ha estado muy por debajo de su potencial. Entre otras cosas, dos factores pueden ayudar a explicar esta escasez. Primero, la relación política rencorosa entre los miembros de la diáspora intelectual y los regímenes represivos en sus respectivos países de origen. Esto evita que la diáspora participe, sobre todo con las instituciones públicas. Segundo, no hay una estrategia de participación de la diáspora y un sistema de apoyo institucional bien articulados que enfatizan la transferencia de conocimiento y tecnología. Las pocas participaciones que se realizan siguen siendo informales y fragmentadas. El caso etíope revela la esperanza y la desesperación de muchos países africanos en situaciones similares, reflejado en la fragilidad institucional y la necesidad de reformas políticas.

FUERZA POLÍTICA

La asignación de un nuevo primer ministro en abril de 2018 cambió la dinámica de la relación entre el gobierno etíope y la diáspora. El nuevo primer ministro viajó a varios países para reunirse con la diáspora y mantuvo conversaciones con representantes y organizaciones de la comunidad. Los invitó a todos para que regresaran a sus hogares, incluso a las personas y las organizaciones que anteriormente fueron calificadas como terroristas. Además de las reformas posteriores que crearon más espacio para la diáspora, una de las principales acciones del primer ministro desde que asumió el cargo fue llamar a la diáspora del conocimiento para unir fuerzas en la formación del país. La respuesta fue muy positiva. Los siguientes tres desarrollos recientes pueden ilustrar esta nueva fuerza en la participación de la diáspora del conocimiento etíope.

En diciembre, *Vision Ethiopia*, una organización de la diáspora fundada y dirigida por destacados intelectuales con sede en Estados Unidos, celebró su séptima conferencia por primera vez en Adís Abeba. Dicha reunión fue simbólica para la relación diáspora-gobierno en Etiopía en al menos dos razones. Primero, como se sabe que los líderes de *Vision Ethiopia* son principales detractores del gobierno, en los últimos años habría sido inconcebible ver que se realizaran estas conferencias en Etiopía. La mayoría de los organizadores y los presentadores de la última conferencia volvieron a Etiopía después de años de exilio. Segundo, como los organizadores revelaron más tarde, *Vision Ethiopia* recibió gran apoyo del gobierno, tanto que dos ministros (el ministro de ciencia y educación superior y el ministro de cultura y turismo) hicieron comentarios en la conferencia.

En los últimos meses, varios representantes de organizaciones y redes de la diáspora visitaron el país y mantuvieron conversaciones con funcionarios y representantes gubernamentales de instituciones académicas. Varias de estas organizaciones y redes también firmaron memorandos de entendimiento con el Ministerio de Ciencia y Educación superior, en un esfuerzo por trazar un camino para que sus miembros participen en la educación superior etíope. Esta noticia también viene acompañada con procesos positivos por parte del gobierno. El nuevo Ministerio de Ciencia y Educación Superior ha creado un consejo asesor, donde los miembros de la diáspora son mayoría. Además, uno de los subgrupos dentro de este consejo se ocupa de temas relacionados con la participación de la diáspora en la ciencia y la educación superior.

DESAFÍOS

Estos desarrollos, que son consistentes con un entorno cada vez más positivo para la participación de la diáspora en todo el continente, no están exentos de desafíos. Uno de los principales es el desequilibrio en la distribución disciplinaria de los académicos que ofrecen su apoyo. Si bien hay iniciativas notables en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM), en comparación con la demanda de las universidades locales, la participación en dichos campos es muy limitada. Hay más apoyo en los campos de las ciencias sociales y las humanidades.

Es fundamental diseñar mecanismos para incentivar a más miembros de la diáspora en los campos de CTIM para que participen con las instituciones de sus países de origen.

La falta de mecanismos institucionales y de coordinación claros es otro desafío. El Ministerio de Relaciones Exteriores solía estar a cargo de todos los temas relacionados con la diáspora. En una reorganización reciente, se creó una agencia autónoma para que se dedicará exclusivamente a los problemas de la diáspora. Sin embargo, la agencia se encuentra en sus primeras etapas de recursos humanos y preparativos organizativos y no parece estar lo suficientemente lista para aprovechar el impulso actual para coordinar actividades entre diversas instituciones y partes interesadas.

La contribución de la diáspora africana en áreas de conocimiento y educación superior ha estado muy por debajo de su potencial.

Además, la mayoría de las universidades no tienen ningún enfoque articulado y optimizado para la participación de la diáspora. Gran parte de las iniciativas provienen del lado de la diáspora y ocurren de manera fragmentada y caso por caso, y dependen más de las conexiones personales que de los sistemas institucionales. El Ministerio de Ciencia y Educación Superior debe asumir la responsabilidad de coordinación y, junto con las universidades, establecer un marco político e institucional para hacer partícipe a la diáspora en el sector del conocimiento.

Por ello, es importante reconocer que la falta de estabilidad y seguridad, particularmente en las instituciones públicas, es un gran obstáculo. No solo dificulta la participación de la diáspora, sino que también preocupa al ministerio, que permanece en modo de gestión de crisis en lugar de centrarse en las prioridades estratégicas.

Otro desafío, especialmente para aquellos que han adquirido la ciudadanía de otros países, es si deben ser tratados como etíopes o como extranjeros. Lo anterior es un problema sobre todo para los casos de participación a largo plazo que implican remunera-

ción y otros beneficios. De hecho, la Proclamación N° 270/2002 contempla el marco legal para que los extranjeros nacidos en Etiopía sean tratados como etíopes. Tal declaración (un certificado de nacimiento puede ser usado como prueba) elimina el requisito de visa y permiso de trabajo. Sin embargo, el certificado de nacimiento plantearía la pregunta de si el individuo sería remunerado como etíope o como extranjero: en moneda extranjera o local. Los extranjeros en la educación superior etíope cobran al menos cinco veces más que los académicos etíopes y reciben sus sueldos en moneda extranjera. La ausencia de claridad sobre este tema ha causado controversias.

En resumen, la ola actual de motivación y reformas crean juntos un ambiente propicio para aumentar significativamente la participación de la diáspora en el sector del conocimiento. Para no perder la fuerza, se necesitan medidas estratégicas rápidas para aprovechar su atractivo potencial.

Revistas chinas en inglés de humanidades y ciencias sociales

MENGYANG LI AND RUI YANG

Mengyang Li es estudiante de doctorado y Rui Yang es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Correos electrónicos: u3003515@connect.hku.hk y yangrui@hku.hk.

China ha logrado algunos logros notables en la educación superior durante las últimas décadas. Sin embargo, los investigadores chinos de humanidades y ciencias sociales (HCS) no han logrado mucha visibilidad dentro de la comunidad internacional como sus colegas de ciencia, tecnología y medicina (CTM). El gobierno destacó recientemente la importancia de seguir internacionalizando las HCS chinas en la educación, la investigación y en términos de

impacto sociocultural. La creación de revistas académicas en inglés es una de las iniciativas proactivas de China para que las HCS se globalicen. Basado en entrevistas presenciales de investigación con 32 editores de revistas y en una revisión exhaustiva de documentos políticos en varios niveles llevados a cabo durante 2017-2018, este artículo informa algunos de los principales resultados que obtuvo de una investigación sobre el estado actual de las revistas en inglés sobre HCS en China continental.

UN ESCENARIO NACIONAL

Para el año 2018, China tenía 66 revistas académicas en inglés de HCS, organizadas por la Academia China de Ciencias Sociales, instituciones de educación superior y editoriales. En comparación con las más de 400 revistas de CTM en inglés y las más de 2.000 revistas de HCS en chino publicadas en China, esta cantidad es una cifra modesta.

Estas 66 revistas abarcan varias áreas académicas, la mayoría sobre comercio y economía (17,26%), seguidas por 8 (12%) de derecho, 6 (9%) sobre ciencias sociales, 4 (6%) de educación y 3 (5%) sobre historia. De estas revistas, 37 (56%) tienen “China” o “chino” en sus títulos. Mientras que la primera, la revista *Chinese Journal of Applied Linguistics*, fue establecida en 1978, la mayoría de las revistas fueron presentadas durante las últimas 2 décadas. Se crearon 60 (91%) después de 2000, 52 (79%) después de 2006 y 34 (52%) después de 2010. Muchas fueron creadas para responder a las solicitudes políticas del gobierno central para que las HCS sean más “notorias” y revelen la investigación social china.

Hasta ahora, el impacto internacional de estas revistas ha sido muy limitado. Solo 6 están indexadas por *Social Sciences Citation Index* (SSCI) y ninguna por *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI). Unas 27 (41%) están indexadas en Scopus (la base de datos de citas y reseñas de Elsevier presentado en 2004). En 2018, en la revista *SCImago Journal Rank* (basado en los datos de Scopus con una escala de 4 cuartiles), solo 3 de las revistas fueron clasificadas en el primer cuartil en sus respectivas áreas, mientras que 11 clasificaron en el segundo, 3 en el tercero y 10 en el cuarto. El bajo rendimiento de las revistas chinas en inglés de HCS se debe a una serie de factores nacionales e internacionales.

LAS DESVENTAJAS DEBIDO A LAS ASIMETRÍAS INTERNACIONALES DEL CONOCIMIENTO

Las humanidades y las ciencias sociales, como están institucionalizadas en las universidades de todo el mundo, son europeas en estructura, organización y concepto. La influencia estadounidense está muy marcada. Si bien los crecientes flujos globales desterritorializados están generando posibilidades para una pluralización de imaginarios en la investigación, la estructura global de producción del conocimiento sigue siendo en gran medida jerárquica. Las principales desventajas para el desarrollo de las HCS en sociedades no occidentales son el dominio del inglés, los medios altamente centralizados de difusión del conocimiento (como lo demuestran las revistas y las editoriales internacionales en los centros académicos globales) y la dependencia académica de la beca occidental para ideas, teorías y métodos.

La mayoría de los editores informan que el inglés es un obstáculo mayor para sus revistas. Mencionan repetidamente que los académicos chinos, especialmente los de mayor edad y, en menor medida, los jóvenes académicos y los que retornan al país, no tienen las capacidades necesarias para escribir en inglés. Por lo tanto, un gran porcentaje de las presentaciones de los investigadores chinos son rechazadas. Además, las revistas se ven obstaculizadas por sus posiciones desfavorables en los sistemas de evaluación de la investigación. A medida que los rankings y las tablas de clasificación se han convertido en parte de la administración global de la educación superior, el sistema de evaluación de investigación nacional de China está cada vez más conformado por *Science Citation Index* (SCI), SSCI y A&HCI. Dado que la gran mayoría de las revistas en inglés de HCS no están indexadas, les ha sido muy difícil atraer presentaciones internacionales y nacionales.

Las revistas han enfrentado grandes desafíos en su intento de internacionalización. Solo un pequeño porcentaje ha desarrollado una comprensión justa de cómo se ve una revista internacional y cómo operar de forma adecuada. Para tener un mejor acceso internacional, 47 (71%) cooperan con editoriales internacionales (occidentales), 11 (17%) con Taylor & Francis Group, 9 (14%) con Brill y 8 (12%) con Springer. Si bien varios editores reconocen el efecto de la marca de

las editoriales internacionales, la mayoría dice que incluso después de años de asociación, la calidad y el impacto de sus publicaciones han mejorado muy poco. Algunos incluso se preocupan por la presión financiera causada por el alto costo de la asociación y su posible impacto en la sostenibilidad de sus publicaciones.

La mayoría de los editores
informan que el inglés es un
obstáculo mayor para sus revistas.

LOS DILEMAS ENTRE PARTICIPACIONES LOCALES E INTERNACIONALES

Todas las revistas en inglés de HCS con mayor visibilidad internacional están luchando por lograr un equilibrio entre la ambición internacional y el compromiso local. Los editores demuestran un claro conocimiento de la hegemonía occidental, sobre todo angloamericana, en la producción del conocimiento global. Informan la falta de comprensión e, incluso, de malentendidos acerca de China y la investigación social del país en la academia internacional. Por lo tanto, las revistas son consideradas como una plataforma para llevar la beca china al mundo exterior y facilitar múltiples perspectivas y entendimiento mutuo en la investigación global de las HCS.

Sin embargo, con la esperanza de ser más reconocidos internacionalmente, la mayoría de ellas realizan grandes esfuerzos para incluir académicos extranjeros entre los miembros de su junta editorial, los revisores y los autores. La intención de tener un mayor número de lectores internacionales es desesperada. Aunque muchos de los encuestados están preocupados por la “sobreinacionalización” y “la pérdida de relevancia académica para la sociedad y la autonomía locales”, la mayoría de las revistas de ciencias sociales tienen como objetivo estratégico acceder al SSCI. Si bien SSCI y A&HCI no son objetivos principales en las humanidades, las revistas en estas disciplinas buscan de manera similar orientarse hacia los “estándares de oro” establecidos por las prácticas occidentales para mejorar su reconocimiento internacional.

Los editores confirman las persistentes dificultades en el diálogo entre la educación china y la occi-

dental. Un editor de *Frontiers of Philosophy* en China expresó: “hemos traducido y publicado artículos escritos por destacados académicos chinos, pero casi no tienen descargas, mucho menores que las escritas por los miembros más jóvenes de la diáspora china”. Esto refleja la posición global de la investigación de las HCS en China. Los problemas como la falta de contribuciones teóricas originales, la mentalidad de estar al día, el sobrepragmatismo y el nacionalismo académico han ejercido un efecto conjunto en la investigación de las HCS en China, lo que ha generado una contribución limitada al diálogo con académicos extranjeros.

CONCLUSIÓN

Enfrentadas a desafíos y dilemas, las revistas en inglés de HCS en China aún se encuentran en una etapa preliminar de desarrollo. Con un fuerte apoyo del Estado, las instituciones y los individuos, están bien posicionadas para contribuir al diálogo entre los académicos chinos e internacionales de HCS. A medida que los contextos más generales cambian local y globalmente, se les exige que ajusten sus agendas y prioridades, y recontextualicen sus temas, conceptos y paradigmas. Tal ajuste requiere de tiempo. Más fundamentalmente, necesitan equilibrar estrategias realistas para mejorar el impacto internacional con orientación a las agendas occidentales de investigación y su compromiso a largo plazo para empoderar a los investigadores chinos de HCS para que logren visibilidad global.

Universidades de clase mundial y autonomía institucional en China

CHELSEA BLACKBURN COHEN

Chelsea Blackburn Cohen es directora senior en Académicos en Riesgo (SAR, por sus siglas en inglés), Norteamérica. Correo electrónico: chelseablackburncohen@nyu.edu.

Este artículo está basado en un informe realizado por Académicos en Riesgo (SAR) titulado "Obstáculos para lograr la excelencia: la libertad académica y la misión de China de tener universidades de clase mundial"; disponible en el sitio web de SAR en <https://www.scholarsatrisk.org/>.

Alguna vez un emblema del fenómeno de la competencia de la educación superior del siglo XXI, el término "universidad de clase mundial" ahora evoca una idea más específica: China. Aunque varía un poco la forma en que se interpreta, ya que la búsqueda acelerada de China por lograr la excelencia institucional a menudo no concuerda con los valores principales de la educación superior que garantizan la calidad. Particularmente en riesgo entre estos valores están la libertad académica y la autonomía institucional. La libertad académica ha ocupado un espacio considerable en la publicación y el debate recientes, no solo con respecto al caso de China, sino a nivel mundial: y con razón. Sin embargo, aunque la libertad académica depende en parte de la autonomía institucional (descrita por la UNESCO como "la forma institucional de la libertad académica"), con menos frecuencia es debatida en tales términos, ni recibe el escrutinio mundial que merece.

OBSTÁCULOS PARA LOGRAR LA EXCELENCIA

En el próximo informe de Académicos en Riesgo titulado "Obstáculos para lograr la excelencia: la libertad académica y la misión de China de tener universidades de clase mundial", se destaca la autonomía institucional. Basado en entrevistas con fuentes chinas e internacionales familiarizadas con la educación superior china, datos del proyecto "Control de la libertad académica" del SAR, textos legislativos y normativos, declaraciones de funcionarios del gobierno e informes e investigaciones de organizaciones de derechos huma-

nos, académicos y la prensa, este informe busca concientizar sobre la libertad académica y las presiones relacionadas con la autonomía, como asimismo ofrecer recomendaciones para los gobiernos, las comunidades de educación superior y la sociedad civil en China y en todo el mundo.

Si bien la educación superior de los Estados Unidos enfrenta una disminución de la inversión pública y el apoyo, la República Popular de China ha intensificado su inversión hacia la excelencia, evidente en el "Plan nacional para la reforma y el desarrollo de la educación a mediano y largo plazo" y en varias iniciativas anteriores. Sin embargo, en el caso de China, el aumento de las inversiones nacionales en educación superior a menudo ignora el respeto por la libertad académica y la autonomía institucional. En Obstáculos para lograr la excelencia, las amenazas a la autonomía institucional y la libertad académica se remontan en China continental: desde Pekín y Shanghái hasta las regiones minoritarias de las regiones autónomas uigur de Mongolia Interior, Tíbet y Sinkiang, hasta las regiones administrativas especiales de Hong Kong y Macao a través de proyectos conjuntos chino-extranjeras de educación superior en China a Institutos Confucio en el extranjero, y hasta extenderse al dominio enigmático del estado monopartidista chino.

BARRIDO BAJO LA ALFOMBRA DE LOS RANKINGS

China en su búsqueda por transformar sus instituciones en universidades de clase mundial, los rankings mundiales han revelado métricas sobre supuestos avances. Desde mediados de los años 90, el gobierno chino ha asignado fondos importantes para ejecutar programas como los Proyectos 211 y 985 para reforzar la reputación de las principales universidades. La encarnación más reciente, el Proyecto universitario de doble clase mundial 2017, tiene como objetivo establecer 42 universidades de clase mundial de investigación y 465 disciplinas de clase mundial para 2049.

Las inversiones de China han ayudado a que un porcentaje cada vez mayor de sus instituciones aumente a través de los rankings universitarios mundiales. Sin embargo, su obstinado compromiso con los rankings, frecuentemente criticado por no tener en cuenta adecuadamente las consideraciones de la libertad académica, la autonomía institucional y otros valores

fundamentales de la educación superior, es motivo de preocupación. La obsesión de los rankings cambia los incentivos para que las instituciones se enfoquen en la cantidad en lugar de los resultados basados en la calidad al mando de la financiación futura. El surgimiento de China en medio de sus deficiencias indica que la educación superior se encuentra en una era de competencia basada en el mercado y los rankings que la sustentan, por lo que la autonomía institucional puede ser cada vez más vulnerable, como la libertad académica. Lo que queda por ver es si el mismo sistema que impulsó el ascenso de China—un sistema centralizado, enfocado en el Estado y controlado—es lo que presagia su descenso.

Lo que queda por ver es si el mismo sistema que impulsó el ascenso de China—un sistema centralizado, enfocado en el Estado y controlado—es lo que presagia su descenso.

DISCRECIÓN ESTATAL EN EL VALOR DE LA IDEA

Las universidades de clase mundial a menudo son caracterizadas por su capacidad para abordar los desafíos más desconcertantes del mundo mediante la difusión del conocimiento receptivo y disciplinado, pero este tipo de universidades como productor de conocimiento de clase mundial opera bajo una serie de limitaciones. Para China, estos límites son una discreción estatal. Como se detalla en “Obstáculos para lograr la excelencia”, los obstáculos para la investigación y la expresión académicas se manifiestan a través de restricciones en el acceso a Internet (el “Gran servidor de seguridad” de China), presiones en académicos y estudiantes que se alejan de las ortodoxias establecidas, investigación y censura de publicaciones extranjeras, y restricciones sobre viajes académicos, por nombrar algunas.

Un desarrollo notable en la interferencia del estado monopartidista chino afecta a los esfuerzos por garantizar que el conocimiento y las ideas dentro de la universidad concuerden con los del Partido Comunista de China (PCCh). Los mayores esfuerzos del PCCh para arraigar la ideología del partido en el centro de

la fundación educativa de China son evidentes en el desarrollo de los “Centros de ideas de Xi Jinping”. Con el anuncio de 2017 del “Pensamiento de Xi Jinping” consagrado en la constitución, muchas universidades establecieron rápidamente centros aspirantes donde los críticos temen que las oportunidades de financiamiento descarten (o silencien por completo) el trabajo académico externo a la ideología del partido. Quizás más escalofriante es la filtración en 2013 de una directiva interna del PCCh llamada el “Documento número nueve”, el cual describe 7 temas presuntamente prohibidos dentro de las universidades y sectores relacionados, como los valores universales, la sociedad civil, la prensa libre y cuestionar el gobierno chino. Si bien hay poca información pública sobre la prohibición, se hace eco de los informes de una comprensión común de lo que está fuera de los límites, como las “tres T”: la autonomía del Tíbet, el estado de Taiwán y las protestas de la Plaza Tiananmén de 1989. El control del PCCh de éstas y otras restricciones ideológicas es evidente en parte por los llamados “informantes estudiantiles”, quienes informan comentarios o enseñanzas controvertidas a los funcionarios del partido y de la universidad, lo que a menudo provoca duras acciones disciplinarias contra los profesores.

Como no es de extrañar, con impedimentos para la investigación libre y la administración autónoma, muchos académicos chinos han tenido que elegir abandonar su país o su profesión académica por completo. En otros casos, los académicos han sido detenidos, arrestados y procesados injustamente. La tendencia se ha extendido a los estudiantes, con un aumento de informes de represión en el continente. Es alarmante que la censura y la represión estén ocurriendo en el país con mayor frecuencia dentro de la educación superior china, mediante métodos mejorados y consagrados en la ley, ya que se aplica un enorme esfuerzo para lograr una reputación como productor de conocimiento de clase mundial.

“Obstáculos para lograr la excelencia” de SAR desafía las métricas actuales en los rankings para tener en cuenta la libertad académica y la autonomía institucional. Del mismo modo, insta a China y a la comunidad mundial de educación superior a posicionar la autonomía institucional como una base de libertad académica y universidades de calidad. Acoger

y comprometerse con estos valores ayudará a China a cultivar universidades de clase mundial de las que todos se beneficien.

Reformas en Francia: cuando la competencia y la cooperación entran en conflicto

CHRISTINE MUSSELIN

Christine Musselin es profesora de investigación en el Centro de Sociología de las Organizaciones (CNRS, por sus siglas en inglés) del Instituto de Estudios Políticos, París, Francia. Correo electrónico: christine.musselin@sciencespo.fr.

Muchos estudios muestran que la cooperación entre competidores puede tener efectos positivos. Sin embargo, a veces, la competencia y la cooperación entran en conflicto. Las reformas del sistema de educación superior francés son un caso interesante para explorar este tema, ya que aumentaron el nivel de competencia, pero también favorecieron a los consorcios cooperativos de instituciones a nivel local.

MÁS COOPERACIÓN...

Durante muchos años, la división institucional entre universidades, grandes escuelas e instituciones nacionales de investigación ha sido una preocupación recurrente para los actores políticos. Para superar esta brecha institucional, la ley de 2006 sobre investigación e innovación hizo posible que las instituciones de educación superior formaran consorcios locales llamados PRES (“polos” de educación superior e investigación) y desarrollaran actividades comunes. A partir de 2007, varios proyectos PRES fueron seleccionados y recibieron financiamiento. Sin embargo, ese mismo año, un nuevo acto aumentó la autonomía de las universidades francesas. Disminuyó el apetito de los presidentes uni-

versitarios por los PRES: con el aumento de los márgenes de administración a nivel universitario, la mayoría se mostró reacio a transferir poderes a los PRES. Estos últimos se mantuvieron, pero no fueron muy activos: se crearon algunas escuelas de doctorado para el nivel, pero las universidades mantuvieron otras responsabilidades bajo su propio techo.

Esta situación evolucionó después de la elección de François Hollande a la presidencia francesa en 2012. El nuevo ministro de educación superior e investigación fortaleció la política de cooperación local: los PRES se convirtieron en COMUE (Comunidad de Universidades e Instituciones) y, como resultado del acta de 2013, cada institución de educación superior debe ser parte de una COMUE y transferir algunos poderes a ese nivel. El rol de la COMUE es fomentar la cooperación entre sus miembros, como administrar las escuelas de doctorado COMUE, crear laboratorios de investigación COMUE, pedir a todos los académicos que incluyan el nombre de la COMUE en su firma, etc. Las COMUE también deben definir una política de educación superior e investigación en su territorio y firmar un contrato de cinco años con el ministerio, con el fin de reemplazar los contratos con cada institución. La idea detrás de las COMUE también era simplificar el panorama de la educación superior francesa: el mapa de una COMUE se parece mucho a un jardín a la francesa, en comparación con la confusión de las universidades y las grandes escuelas. Con su mayor tamaño, también se esperaba que los consorcios fueran más visibles en la escena internacional.

...Y MÁS COMPETENCIA

Si bien estas políticas tenían como meta desarrollar una cooperación en base a la inmediatez, otras tenían como objetivo identificar las mejores instituciones, premiar el desempeño (principalmente basado en la investigación) y mejorar la diferenciación.

Fue un gran cambio. Por supuesto, ya existía la competencia, pero el sistema universitario francés se basó en un principio de equivalencia nacional. Todos sabían que no era realmente el caso, pero se esperaba que el ministerio garantizara dicho principio. Con los reformadores de la década del 2000, el discurso cambió: querían asignar más recursos a las mejores instituciones. Se realizaron convocatorias nacionales de

proyectos altamente selectivos: la convocatoria para la creación de PRES o redes científicas (RTRA, redes temáticas avanzadas de investigación), el Plan Campus que financió nuevos inmuebles vinculados a proyectos científicos innovadores y, finalmente, las múltiples convocatorias del Programa de Inversión para el Futuro (PIA), que invirtió 27 mil millones de euros en educación superior e investigación. Uno de los muchos instrumentos del PIA, las IDEX (“iniciativas de excelencia”), buscaba identificar las “instituciones excelentes”, con el objetivo de seleccionar 10 IDEX que recibirían fondos de una fundación tras una evaluación después de cuatro años. Hasta ahora, cuatro IDEX han sido confirmadas y seis todavía están siendo evaluadas, mientras que una ha sido descontinuada.

Si bien estas políticas tenían como meta desarrollar una cooperación en base a la inmediatez, otras tenían como objetivo identificar las mejores instituciones, premiar el desempeño (principalmente basado en la investigación) y mejorar la diferenciación.

INTERFERENCIAS ENTRE LA COMPETENCIA Y LA COOPERACIÓN

Estas dos corrientes de reforma plantearon contradicciones. Uno de los principales problemas sobre los planes de competencia fue si las universidades y/o consorcios deberían competir entre sí. En 2007, mientras el ministerio aumentó la autonomía de las universidades francesas, presentó el Plan Campus para el cual solo los PRES, no las universidades, podían postular. Esto fue consolidado con las IDEX. Después de una lucha por influencias entre el ministerio y la agencia a cargo del PIA, se decidió que solo los PRES (luego COMUE) podían postular para una IDEX. Por lo tanto, desde el principio, las IDEX se desarrollaron en una tensión entre dos lógicas: una puramente científica impulsada por la agencia y con el objetivo de identificar las mejores instituciones, y otra institucional impul-

sada por el ministerio y con el objetivo de superar la brecha institucional.

Esta lógica institucional repercutió en los resultados de la competencia por las IDEX. Las tres primeras IDEX marcaron la pauta, con un jurado a favor de proyectos basados en fusiones. Algunos consorcios con excelente potencial científico no fueron seleccionados porque la administración de sus proyectos no estaba lo suficientemente integrada. Para las siguientes convocatorias, todos los proyectos propusieron una administración más integrada y se llevaron a cabo varias fusiones: ahora ya se han producido 9 fusiones, que incluyen a 25 instituciones, y 3 más que incluye a más de 16 instituciones para enero del 2020.

Estas convocatorias a las IDEX resaltan algunas contradicciones que surgieron. La cooperación no es fácil entre universidades y grandes escuelas. Hasta ahora, las fusiones han involucrado principalmente a las universidades porque su cultura, el estado de su personal, sus sueldos, etc. son muy diferentes en comparación con las grandes escuelas. Además, la mayoría de estas escuelas tienen miedo de tener que someterse a las reglas, prácticas y cultura de las universidades mucho más grandes y poderosas en sus COMUE. La división institucional sigue siendo muy fuerte.

Se han debilitado los COMUE donde los miembros han recibido el estatus de las IDEX y su relación con estos miembros es tensa: los ganadores no están listos para compartir su financiación IDEX con otros miembros del consorcio y, en términos de cooperación, prefieren trabajar con sus contrapartes científicas (por lo general no locales). Los COMUE sin IDEX también tienen una mayor competencia, ya que sus miembros más fuertes en términos de reputación científica prefieren trabajar de forma independiente y, por lo tanto, reducen al mínimo su cooperación con el consorcio. Además, estos COMUE no tienen nada atractivo que ofrecer, ya que no reciben fondos extras del Estado.

Esto refleja las contradicciones entre la cooperación en base a la inmediatez, en la que se apoyan los COMUE, y la cooperación basada en el Estado, en la que se basan las redes científicas. Como resultado, muchos COMUE están a punto de disolverse o ser rediseñados: con el gobierno actual, los miembros de los COMUE pueden analizar su estado y la forma en que operan, o formar una asociación de instituciones más flexible.

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).

Alam, Firoz y Alexandra Kootsookos. *Engineering Education: Accreditation & Graduate Global Mobility* [Educación en ingeniería: acreditación y movilidad global para titulados]. Nueva York, NY: Routledge, Taylor y Francis Group, 2019. pp. 300. Sitio web: <https://www.routledge.com/Engineering-Education-Accreditation--Graduate-GlobalMobility/Alam-Kootsookos/p/book/9780815396017>

Al-Issa, Ali y Seyyed-Abdolhamid Mirhosseini, eds. *Worldwide English Language Education Today: Ideologies, Policies and Practices* [Educación mundial del inglés hoy en día: ideologías, políticas y prácticas]. Routledge, Taylor y Francis Group, 2019. pp. 176. Sitio web: <https://www.routledge.com/WorldwideEnglish-Language-EducationToday-Ideologies-Policies-andPractices/Al-Issa-Mirhosseini/p/book/9781138599185>

Anderson, Vivienne y Henry Johnson, eds. *Migration, Education and Translation: Cross-Disciplinary Perspectives on Human Mobility and Cultural Encounters in Education Settings* [Migración, educación y traducción: perspectivas interdisciplinarias sobre movilidad humana y encuentros culturales en entornos educativos]. Nueva York, NY: Routledge, Taylor y Francis Group, 2019. pp. 256. Sitio web: <https://www.routledge.com/Migration-Education-and-Translation-Cross-Disciplinary-Perspectives-on/Anderson-Johnson/p/book/9780367260347>

Brewer, Elizabeth y Anthony C. Ogden. *Education Abroad and the Undergraduate Experience, Critical Perspectives and Approaches to Integration with Student Learning and Development* [Educación en el extranjero y la experiencia de pregrado, perspectivas y enfoques importantes para la integración con el aprendizaje y el desarrollo estudiantiles]. NAFSA Sterling, Virginia, Stylus Publishing, 2019. pp. 295. Sitio web: www.styluspub.com.

Carpenter, Scott. D., Helena Kaufman y Malene Torp. *Integrating Worlds, How Off-Campus Study Can Transform Undergraduate Education* [Integrando mundos: cómo el estudio fuera del campus puede transformar la educación de pregrado]. Sterling, Virginia, Stylus Publishing, 2019. pp. 187. Sitio web: www.styluspub.com.

Castro, Paloma, Ulla Lundgren y Jane Woodin, eds. *Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue: Reflections on Theory and Practice* [Enfoques educativos para la internacionalización a través del diálogo intercultural: reflexiones sobre teoría y práctica]. Nueva York, NY: Routledge, Taylor y Francis Group, 2019. pp. 256. Sitio web: <https://www.routledge.com/Educational-Approaches-to-Internationalizationthrough-Intercultural-Dialogue/Castro-Lundgren-Woodin/p/book/9780367001469>

Chung, Jennifer. *PISA and Global Education Policy: Understanding*

Finland's Success and Influence [PISA y la política mundial de educación: comprender el éxito y la influencia de Finlandia]. Boston, Massachusetts: Brill Sense, 2019. pp. 234. Sitio web: <https://brill.com/view/title/55618?rskey=vh6Ggk&result=8>

Coelen, Robert y Cate Gribble. *Internationalization and Employability in Higher Education* [Internacionalización y empleabilidad en la educación superior]. Serie de internacionalización en educación superior. Londres y Nueva York, Routledge, 2019, pp. 261. Sitio web: www.routledge.com/education.

Corcoran, James N., Karen Englander y Laura Mureşan, eds. *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English: Local Initiatives Supporting International Scholars* [Pedagogías y políticas para publicar investigaciones en inglés: iniciativas locales de apoyo para académicos extranjeros]. Nueva York, NY: Routledge, 2019. pp. 300. Sitio web: <https://www.crcpress.com/Pedagogies-and-Policiesfor-Publishing-Research-in-English-Local-Initiatives/Corcoran-Englander-Muresan/p/book/9781138558090>

Deane, Neubauer, E., Mok Ka Ho y Edwards Sachi, eds. *Contesting Globalization and Internationalization of Higher Education: Discourse and Responses in the Asia Pacific Region* [Cuestionamiento de la globalización y la internacionalización de la educación superior: discurso y respuestas en la región de Asia Pacífico]. Cham, Suiza: Springer, 2018. pp. 169. Sitio web: <https://www.springer.com/gp/book/9783030262297#aboutBook>

Dyson, Sue y Margaret McAllister, eds. *Routledge International Handbook of Nurse Education. Local Initiatives Supporting International Scholars* [Guía internacional de Routledge sobre educación de enfermería: iniciativas locales de apoyo para académicos extranjeros]. Nueva York, NY: Routledge, 2019. pp. 424. Sitio web: <https://www.routledge.com/Routledge-International-Handbook-of-NurseEducation/Dyson-McAllister/p/book/9780815358862>

Gallacher, Jim y Fiona Reeve, eds. *New Frontiers for College Education: International Perspectives* [Nuevas fronteras para la educación universitaria: perspectivas internacionales]. Nueva York, NY: Routledge, una edición de Taylor y Francis Group, 2019. pp. 238. Sitio web: <https://www.routledge.com/New-Frontiers-for-CollegeEducation-International-Perspectives-1st-Edition/GallacherReeve/p/book/9781138307698>

Hayes, Aneta. *Inclusion, Epistemic Democracy and International Students: The Teaching Excellence Framework and Education Policy* [Inclusión, democracia epistémica y estudiantes extranjeros: el marco de excelencia docente y la política educativa]. Cham, Suiza: Springer, 2018. pp. 181. Sitio web: <https://www.springer.com/gp/book/9783030114008>

Heyl, John D. y Fiona J.H. Hunter. *The Senior International Officer as Change Agent (second edition)* [El alto directivo internacional como agente de cambio (segunda edición)]. AIEA. Sterling, Virginia, Stylus Publishing, 2019. pp. 81. Sitio web: www.styluspub.com.

Hubbert, Jennifer. *China in the World: An Anthropology of Confucius Institutes, Soft Power, and Globalization* [China en el mundo: una antropología de los institutos Confucio, poder blando y globalización]. Honolulu, Imprenta de la Universidad de Hawái, 2019, pp. 235. Sitio web: www.uhpress.hawaii.edu.

Jubas, Kaela. *Equity and Internationalization on Campus, Intersecting or Colliding Discourses for LGBTQ People? [¿Equidad e internacionalización en el campus, intersección o colisión de discursos para personas LGBTQ?]* Boston, Massachusetts: Brill Sense, 2019. pp. 161. Sitio web: <https://brill.com/search?pageSize=10&sort=relevance&level=parent&q2=Equity+and+Internationalization+on+Campus&searchBtn=>

Kamola, Isaac, A., ed. *Making the World Global: U.S. Universities and the Production of the Global Imaginary* [Hacer que el mundo sea global: universidades estadounidenses y la producción del imaginario global]. Durham: Imprenta de la Universidad Duke, 2019. pp. 304. Sitio web: <https://www.dukeupress.edu/making-the-worldglobal>

Lacina, Jan y Robin Griffith, eds. *Preparing Globally Minded Literacy Teachers: Knowledges, Practices, and Case Studies* [Preparación de profesores de alfabetización con mentalidad global: conocimientos, prácticas y casos de estudio]. Nueva York, NY: Routledge, una edición de Taylor y Francis Group, 2019. pp. 264. Sitio web: <https://www.routledge.com/Preparing-Globally-Minded-Literacy-Teachers-KnowledgePractices-and/Lacina-Griffith/p/book/9780367027865>

Li, Jian. *Global Higher Education Shared Communities: Efforts and Concerns from Key Universities in China* [Comunidades compartidas de educación superior mundial: esfuerzos y preocupaciones de universidades clave en China]. Cham, Suiza: Springer, 2018. pp. 190. Sitio web: <https://www.springer.com/gp/book/9789811377624>

NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

Godwin, Kara A. y Hans de Wit, eds. 2019. *Intelligent Internationalization. The Shape of Things to Come* [Internacionalización inteligente. La forma de las cosas futuras]. Perspectivas globales sobre la educación superior, volumen 43. Leiden, Boston: Brill/Sense, www.brill.com/gphe. Este libro es una rica colección de ensayos sobre la internacionalización de la educación superior, escritos por más de 40 académicos y profesionales en el campo de varios países en todos los continentes. Fue compilado con motivo de la despedida de Laura Rumbley como directora asociada y profesora auxiliar en el Centro de Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College y su transición a un puesto recién creado como directora auxiliar para el desarrollo del conocimiento y la investigación en la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés), en Ámsterdam, Países Bajos.

De Wit, Hans, Laura E. Rumbley, Daniela Craciun, Georgiana Mihut y Ayenachew Woldegiyorgis. 2019. *International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs)*. [Mapeo internacional de estrategias y planes de internacionalización de la educación terciaria nacional (NTEISP)]. Puntos de vista de CIHE N° 12. Centro de Educación Superior Internacional, Boston College, www.bc.edu/cihe. Esta edición es el segundo informe solicitado por el Banco Mundial. La primera, *Puntos de vista de CIHE N° 1* (2016), buscó mapear el escenario de los consejos asesores internacionales (CAI) en las instituciones de educación terciaria de todo el mundo. Con este segundo informe, el Banco Mundial y CIHE llevaron a cabo otra oportunidad de mapeo, en este caso para evaluar el alcance de las estrategias y los planes de internacionalización de la educación terciaria nacional (NTEISP) en varios países de bajos y medianos ingresos.

Schendel, Rebecca, Lisa Unangst, Jean Baptiste Diatta, Tesia DeLaquil y Hans de Wit, eds. 2019. *The Boston College Center for International Higher Education Year in Review, 2018–2019* [Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, Evaluación anual, 2018-2019]. Puntos de vista de CIHE N° 13. Centro de Educación Superior Internacional, Boston College, www.bc.edu/cihe. Esta publicación es la tercera de nuestra serie de anuarios, que presenta nuestras actividades clave del año, junto con artículos de nuestros estudiantes titulados, becados para investigaciones, académicos invitados y personal.

Actualmente, CIHE está finalizando otras publicaciones basadas en proyectos realizados durante el último período. Un libro de la editorial SAGE sobre *Tendencias mundiales de la educación de doctorado*, editado por Maria Yudkevich, Philip G. Altbach y Hans de Wit. Puntos de vista de CIHE N° 14 con los procedimientos del Instituto de Verano WES-CIHE, junio 2019. Y tres publicaciones de Brill/Sense: *Global Phenomenon of Family Owned and Managed Universities* [Fenómeno mundial de las universidades de propiedad y administración familiar], editado por Philip G. Altbach, Edward Choi, Mathew Allen y Hans de Wit; *Refugees and Higher Education* [Refugiados y educación superior], editado por Lisa Unangst, Hakan Ergin, Araz Khajarian y Hans de Wit; y *Corruption in Higher Education* [Corrupción en la educación superior], editado por Elena DenisovaSchmidt.



CONSEJO ASESOR EDITORIAL

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/>

WES-CIHE Summer Institute: Innovative and Inclusive Internationalization