

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Pandemia: vidas académicas y COVID-19, antes, durante y lo que venga después

RICHARD WATERMEYER **5**

La cooperación Norte-Sur en la educación superior: revisitando los flujos de ayuda internacional

FRANCESC PEDRÓ **15**

Educación superior en medio de la crisis en Sri Lanka

RAVEENTHIRAN
VIVEKANANTHARASA
Y GERARDO BLANCO **17**

For weekly global higher education news and comment see our partner



universityworldnews.com

La geopolítica cambiantes en la movilidad de los estudiantes internacionales: implicaciones para estudiantes de Asia central.

YUSUF IKBAL OLDAC **25**

Para los estudiantes internacionales chinos: quedarse o regresa, esa es la pregunta

YINGYI MA Y CHONGMIN YANG **31**



El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College

Aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y práctica ilustrada. Con dicho objetivo, el Centro publica la revista trimestral International Higher Education, una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos invitados. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las visiones del Centro para la Educación Superior Internacional. El centro está estrechamente relacionado con el programa de postgrado en educación superior en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano, Boston College. El Centro ofrece un Magíster y un Certificado de Educación Superior Internacional

Para información adicional, véase: <https://www.bc.edu/cihe>

Editores Philip G. Altbach y Hans de Wit

Editores asociados Rebecca Schendel, Gerardo Blanco y Chris Glass

Editores de publicaciones Hélène Bernot Ulleró y Tessa DeLaquil

Oficina editorial
Centro de Educación Superior Internacional
Campion Hall
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467- Estados Unidos

Tel: +1 617 552-4236

E-mail: ihe@bc.edu

www.internationalhighereducation.net

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.

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

ISBN: 978-3-96037-361-2
ISSN: 1084-0613 (impresa)
2372-4501 (en línea)

ASUNTOS GLOBALES

3___ Migración y educación superior: la competencia por el talento
DANIEL C. KENT

5___ *Pandemia*: vidas académicas y COVID-19, antes, durante y lo que venga después
RICHARD WATERMEYER

7___ Analizando "relevancia" en la colaboración Norte-Sur
AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS, WONDWOSEN TAMRAT, Y DAMTEW TEFERRA

9___ Los Datos Globales Longitudinales de Matrículas Universitarias (GLUED)
ELIZABETH BUCKNER

PERSPECTIVAS DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

11___ Aquí estás: la hoja de ruta de la UNESCO para la educación superior
ALMA MALDONADO-MALDONADO

13___ Lo que falta en la Hoja de Ruta de la UNESCO para el futuro: La misión investigativa de las universidades
PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT

15___ La cooperación Norte-Sur en la educación superior: revisitando los flujos de ayuda internacional
FRANCESC PEDRÓ

PERSPECTIVAS PARA EL SUR DE ASIA

17___ Educación superior en medio de la crisis en Sri Lanka
RAVEENTHIRAN VIVEKANANTHARASA Y GERARDO BLANCO

18___ Introduciendo un examen de ingreso Universitario único a la India
EMON NANDI

INTERNACIONALIZACIÓN

20___ Entre el mercado, la modernización y la ideología: la internacionalización de la educación superior en Eurasia Central
MUROD ISMAILOV, JAMES HARRY MORRIS, Y CAROLE FAUCHER

23___ Internacionalización de la educación médica: conceptos y acercamientos a la acción
ANETTE WU

PATRONES DE MOVILIDAD

25___ La geopolítica cambiantes en la movilidad de los estudiantes internacionales: implicaciones para estudiantes de Asia central.
YUSUF IKBAL OLDAC

27___ ¿Estudio en persona o virtual para estudiantes internacionales en Estados Unidos?
MIRKA MARTEL

29___ ¿Seguirá siendo China un líder en el mercado internacional de educación?
QIANG ZHA

31___ Para los estudiantes internacionales chinos: quedarse o regresa, esa es la pregunta
YINGYI MA Y CHONGMIN YANG

CHINA: AVANCES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

33___ Monopolio commercial o investigación abierta: la infraestructura nacional del conocimiento en China
LIJUN FAN Y LILI YANG

35___ Entregando educación sobre salud mental a estudiantes universitarios en China
YI LI, QI WANG, Y LIZHOU WANG

37___ ¿Son los rankings universitarios globales valiosos todavía en China?
FUTAO HUANG Y GERARD A. POSTIGLIONE

Migración y educación superior: la competencia por el talento

Daniel C. Kent

Mientras el capital humano se vuelve cada vez más importante en una economía globalizada y llevada por la tecnología, la educación más allá de la escuela secundaria se ha vuelto esencial para el avance económico tanto de los individuos como del país. Al mismo tiempo, en casi todas las economías de países ricos, las tasas de natalidad ha bajado a los niveles más bajos décadas o en un siglo. Con las nuevas cohortes de individuos nacidos localmente reduciéndose por algún tiempo en los países ricos, los sistemas de educación superior tendrán menos estudiantes locales a los que entrenaran y que entrarán a la economía luego de su graduación.

La necesidad de migración

Entonces, para seguir siendo económicamente competitivos, un factor importante para muchos países en desarrollo es la inmigración. Mientras que la migración internacional es un tema muy discutido, lo que se ha examinado menos es el rol directo que la educación superior juega en estos flujos de personas y cómo la educación superior ha seguido adaptándose a esta realidad. Los flujos internacionales de talento técnico deseado se han vuelto cada vez más relevantes para el éxito de las economías desarrolladas en todo el mundo. Pero de los muchos países con sistemas de educación superior que reclutan a grandes grupos de población de estudiantes internacionales, lo que incentiva este comportamiento mediante políticas públicas, ¿y cómo está cambiando esto? Desde ahora, no hay un registro completo de cómo los países se acercan a este set de políticas públicas cada vez más relevantes. Los investigadores y practicantes de educación superior deben tomar nota de las tendencias emergentes globales mientras se adaptan a un paisaje cambiantes de políticas públicas y flujo de estudiantes.

Ventajas basadas en las políticas públicas

Muchos países tienen políticas que le permiten a los estudiantes internacionales quedarse después de completar sus estudios. Varios tienen políticas que o extienden la residencia legal de trabajo para graduados de programas de educación superior, u ofrecen caminos específicos para residencias de largo plazo para graduados. El sistema migratorio basado en las provincias de Canadá (uno de los tres sistemas de migración en Canadá), los gobiernos provinciales pueden apuntar a potenciales trabajadores para industrias con mucha necesidad para residir a largo plazo, incluyendo a estudiantes universitarios. Esto significa que los estudiantes en campos como la ingeniería pueden tener una ventaja especial si deciden postular a residencias a largo plazo mientras estudian. Notoriamente, este sistema basado en las provincias es el más sistema nacional en que la obtención de la residencia permanente o a largo plazo es más rápido.

Muchos países en la Unión Europea, incluyendo a Austria, Italia, España y Suecia, entre otros, permiten un año a los graduados no europeos para encontrar un trabajo que les auspiciará la residencia. Alemania les da 18 meses a los graduados no europeos para encontrar trabajo. Asimismo en Suecia, los graduados de programas de doctorado (que funcionan como trabajos de tiempo completo) puedan contar su tiempo en el programa al postular a una residencia permanente, reflejando el alto nivel y la naturaleza a menudo técnica de sus programas. En la mayoría de estos países, la visa postestudio les permite a los graduados trabajar mientras encuentran un empleo permanente.

Algunos de los programas más generosos para estudiantes internacionales graduados localmente incluyen uno o más años garantizados para vivir y trabajar en el país después de la graduación, e incluyen algunos de los destinos más buscados por los estudiantes internacionales. El Reino Unido permite que los graduados de programas universitarios residan y trabajen legalmente por hasta dos años después de su graduación a través de la Visa para Graduados. Los estudiantes de doctorado reciben un año extra, con tres años en total. Ambas rutas en el Reino Unido permiten a los graduados el tiempo suficiente para pasar a la Visa de Trabajadores Calificados, que requiere del auspicio de un empleador para quedarse. Australia tiene un set de visas para graduados internacionales que les permite quedarse por entre 18 meses hasta cuatro años, dependiendo de la región y de la cualificación que tengan. Para algunas de las ocupa-

Resumen

Los países toman diversos acercamientos a los estudiantes internacionales que se gradúan localmente e intentan quedarse. Mientras algunos ofrecen tiempos significativos para buscar y encontrar un trabajo, o eliminan la necesidad de auspicios por completo, no todos son tan generosos. Sin embargo, en ambas instancias, los graduados locales adquieren experiencia que les da ventajas inherentes, si quisieran quedarse después de terminar sus estudios.

Entonces, para seguir siendo económicamente competitivos, un factor importante para muchos países en desarrollo es la inmigración.

ciones más necesarias en Australia, esto podría ser un camino directo a la residencia a largo plazo. Nueva Zelanda tiene un plan similar, con graduados extranjeros pudiendo quedarse y trabajar en el país por entre 1 y 3 años, dependiendo de la institución y su campo laboral. Estos generosos beneficios de la visa, para algunos estudiantes que buscan quedarse, justifican los extremadamente altos costos de matricularse en estudios superiores en estos contextos.

Ventajas incidentales

Más allá de una extensión para el trabajo postestudio o en búsqueda de trabajo, las ventajas incidentales de la inmigración también se acumulan para los graduados de programas universitarios locales. La mayoría de los países en la Unión Europea requieren de cierta habilidad en el idioma local antes o durante el proceso de inmigración, especialmente a la hora de convertirse en ciudadano. Teniendo tiempo, como estudiante universitario, de estudiar estos idiomas con inmersión total o instrucción local ayuda a remover una barrera importante a la estadía a largo plazo. El tiempo adicional también permite que los estudiantes se acostumbren a procesos administrativos locales, accedan a recursos, y desarrollen redes de amigos, colegas y apoyo (y potenciales auspiciadores laborales) que sería mucho más difícil de obtener de otra forma, todo lo cual puede facilitar significativamente el camino al estatus de residente permanente.

Otras ventajas incidentales pueden sumarse para los graduados. Estados Unidos, recientemente extendió el tiempo de Entrenamiento Práctico Opcional (EPO; OPT en inglés) para los graduados de programas STEM de uno a tres años, para permitirles residir y trabajar legalmente en el país sin la necesidad de un auspiciador. Esta es la ventaja más obvia de la extensión del trabajo no auspiciado, pero también una enorme ventaja incidental: cada año en que un graduado reciente reside en Estados Unidos, pueden postular a una visa H1-B, un proceso caro y complicado, que es difícil que los empleadores auspicien sin conocer mucho al candidato laboral. De la H1-B, los receptores pueden postular al estatus de residente permanente, también conocido como "green card".

Ajustando las estrategias

En los últimos años, las instituciones de educación superior y los países han estado ajustando sus estrategias para atraer a estudiantes internacionales que podrían buscar quedarse más allá de sus estudios. En Estados Unidos, una oleada de programas de MBA recibieron la certificación STEM necesaria para recibir los dos años adicionales en el programa EPO después de que el cambio fuera implementado formalmente. Después de un colapso en las matrículas de estudiantes extranjeros debido a la pandemia de COVID-19, el gobierno australiano propuso recientemente extender las estadías post graduación para estudiantes internacionales, esperando atraerlos de nuevo.

Por supuesto, algunos países ofrecen políticas de beneficios mucho más modestas para los graduados extranjeros. Suiza sólo le da seis meses a los extranjeros para encontrar trabajo a tiempo completo después de terminar su programa de estudios. Durante este periodo, los candidatos sólo pueden trabajar legalmente 15 horas a la semana. Y cuando encuentran un trabajo que quiera auspiciarlos, los empleadores deben demostrar que o el trabajo o el individuo tiene una especial importancia económica o científica para recibir un permiso de trabajo. Dinamarca ofrece condiciones similares. Las políticas como estas pueden volverse más comunes ya que las crisis migratorias han agotado los sistemas de migración de muchos países y provocado una respuesta negativa generalizada. Nueva Zelanda, por ejemplo, recientemente limitó el número de permisos laborales post estudios que un estudiante puede recibir a solo uno, y limitó los graduados sin título elegibles a algunos campos con alta demanda.

Conclusión

Las matrículas universitarias y la graduación son componentes críticos de las experiencias de muchos inmigrantes en países nuevos donde pueden esperar quedarse. Para casi todos los recién llegados, recibir un título es un primer paso para establecer raíces y eventualmente establecerse en un nuevo país, si deciden hacerlo. Aunque todavía no se ha estudiado demasiado, los expertos en políticas públicas deberían seguir revisando y entendiendo la gran variedad de políticas y estrategias que los países utilizan para los graduados locales de origen extranjero, un tema que se volverá más importante con el pasar de los años. ▲

Daniel C. Kent es actualmente un asociado en el programa de investigación de una fundación filantrópica en Nueva York, EE. UU. E-mail: dk@mellon.org.

Pandemia: vidas académicas y COVID-19, antes, durante y lo que venga después

Richard Watermeyer

Las encuestas al cuerpo docente realizadas en Australia, Irlanda, Sudáfrica y el Reino Unido hicieron explícito el impacto de las respuestas de las universidades a la pandemia sobre las vidas laborales. De estos estudios viene el concepto de *pandemia*, un estado compartido por todos: la experiencia de trabajar en universidades durante el COVID-19 y los costos personales y profesionales de hacerlo.

Pandemia

Pandemia describe y explica el impacto de la respuesta “corporativa” de las universidades a la pandemia sobre el cuerpo docente y provee un lente conceptual con el que entender los efectos potencialmente transformadores de la crisis global sobre la comunidad de la educación superior y las propuestas de valor de la educación superior.

Hay muchos elementos comunes y superpuestos que pueden encontrarse en la experiencia de *pandemia* en estos cuatro países. Quienes respondieron a la encuesta articularon a menudo cómo sus instituciones domésticas habían establecido un sistema agresivamente similar a los negocios para manejar la pandemia, que menospreciaban las preocupaciones sobre el bienestar de los trabajadores. La inmensa mayoría de quienes respondieron discutieron, a través de preguntas de respuesta abierta, como la rápida transición de emergencia al trabajo online había resultado en una enorme intensificación del trabajo. Tal escalada en las exigencias de su trabajo, sin embargo, ocurrió sin el reconocimiento o respuesta apropiada dentro de las universidades, donde se trató como un tema de responsabilidad personal. La ausencia de una ética de cuidado en las universidades, unida con inexorables exigencias de desempeño, para las cuales la pandemia no ofreció descanso, fue por consiguiente unida por quienes respondieron al común, y sin embargo, desigualmente experimentado, deterioro de la salud física y mental de los académicos, agotamiento y desgaste del cuerpo académico:

“La COVID ha intensificado la desigualdad como un problema del individuo. Hay una falta de respuestas creativas a la crisis... estamos intentando hacer las mismas cosas con menos recursos en lugar de repensar, dar un paso atrás y volver a hacer. Nuestra ética competitiva es un enorme problema.”

¿Capitalismo del desastre?

Las respuestas institucionales a la pandemia fueron regularmente comparadas a “capitalismo del desastre” y una sensación de que los líderes universitarios estaban utilizando la crisis para empujar agendas corporativas. Quienes respondieron, por ejemplo, hablaron de cómo la pandemia estaba siendo utilizada por las elites administrativas en las universidades para justificar la extensión de su poder y la correspondiente marginalización del cuerpo docente de los procesos de toma de decisiones. Igualmente las condiciones de crisis fueron señaladas como legitimando las prácticas laborales explotadoras:

“En mi departamento, el ‘imperativo moral’ de ayudar a la causa del COVID ha sido usada para manipular a los trabajadores a aceptar demandas irracionales en términos de carga laboral y plazos. Como resultado, mi bienestar se ha deteriorado al punto de renunciar a mi trabajo sin alternativas. Me imagino que soy un caso único.”

Creciente precariedad

En general, todos quienes respondieron describieron su sensación de sentirse más vulnerables que nunca en un sector donde la precariedad laboral es un problema sistémico. A pesar de esto, *pandemia* representa la continuación de una tendencia a la baja para los académicos:

“La crisis del COVID no está creando nuevos problemas tanto como exponiendo problemas (inseguridad, explotación, temas administrativos, disminución de salarios y condiciones laborales), que han estado creciendo exponencialmente por muchos años.”

Resumen

Para académicos de todo el mundo, la pandemia del COVID-19 ha sido y sigue siendo, una fuente de disrupciones profundas y duraderas. Sin embargo, su mayor influencia disruptiva ha sido exacerbar y, por tanto, forzar el reconocimiento de los profundos problemas que han causado que los académicos lleven un tiempo cuestionándose su futuro. Este artículo presenta los resultados de una encuesta de académicos de cuatro países y reflexiona sobre el estado deteriorado de la vida académica bajo el COVID.

Los testimonios en las respuestas están cubiertos de sentimientos de negligencia, abandono y recriminaciones contra los abusos de poder.

Richard Watermeyer es profesor de educación en el Centro para Transformaciones en la Educación Superior en la Universidad de Bristol, EE.UU. Email: Richard.watermeyer@bristol.ac.uk.

Muchos de los argumentos presentados en este artículo se expanden en “Pandemia: una consideración de la respuesta corporativas de las universidades de RU a la COVID-19 y a sus consecuencias académicas.” *British Journal of Sociology of Education*, 42(5-6), 651-666, de Watermeyer, R. et al. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1937058>

La experiencia de la vida institucional bajo el COVID fue descrita como otro capítulo en la vida académica de luchas y derrotas, el atractivo desgastado y la atrofia de la profesión académica:

“La COVID y las exigencias de trabajar digitalmente han puesto el foco en aquello que estaba roto. Y al final de todo esto, la gente que sufre no serán los estudiantes ni los balances bancarios de las universidades. Serán los académicos infravalorados y sobreexplorados, sin seguridad laboral ni certeza sobre su empleo a futuro”.

Apatía del gobierno y creciente gerencialismo

Los testimonios en las respuestas están cubiertos de sentimientos de negligencia, abandono y recriminaciones contra los abusos de poder. En el contexto australiano, quienes respondieron señalaron la apatía y hostilidad mostrada por el gobierno nacional a las universidades y el fracaso en apoyar a un sistema de educación superior que depende financieramente en el flujo sin obstrucciones de los estudiantes internacionales:

“En Australia la crisis de la COVID-19 ha sido utilizada por el gobierno para justificar alteraciones (véase, reducciones) al financiamiento universitarios, mientras que en mi institución ha sido usado para ignorar problemas de administración previos y continuos.”

La apatía del gobierno en estos testimonios se presenta como la razón para el endurecimiento de un abordaje corporativo a la administración de las universidades australiana y evasión de los líderes universitarios de los problemas de bienestar de sus trabajadores.

En Irlanda, *pandemia* se representa como parte de una larga “crisis de trayectoria” que ve a las universidades priorizando la eficiencia productiva y la competencia en el mercado sobre el bienestar de sus trabajadores. En Sudáfrica, la situación para los académicos puede ser aún más desoladora. En un país con pobreza masiva y una infraestructura energética que falla, el impacto de pandemia es especialmente grave, aunque no se diferencia de los testimonios presentados en Australia, Irlanda, y el Reino Unido, donde la *pandemia* también incrementó la desigualdad en el trabajo, intensificó el gerencialismo y las medidas para reducir gastos que hacen que el cuerpo docente esté cada vez en mayor peligro.

Del liderazgo ausente, camaradería

Sin embargo, a pesar, sino debido a una crítica prevalente al liderazgo “ausente”, encontramos académicos en los cuatro países discutiendo un resurgimiento de la camaradería y compañerismo. El fortalecimiento de una identidad y misión colectiva (presentada en el contexto sudafricano como “Ubuntu”) es racionalizada como una respuesta y remedio a *pandemia*. Al no haber sido “reconocidos” por sus líderes, los académicos reportaron haber encontrado consuelo y resolución al reconocer antes que nada su rol y responsabilidad hacia los demás, lo que en un caso es descrito como salvador:

“Tuve una crisis nerviosa y pensamientos suicidas. A la universidad no le pudo importar menos. Nos pasan por encima. Si no hubiera sido por mis increíbles colegas, no estoy seguro de qué hubiera pasado.”

Como resultado de los cierres de los campus, las plataformas digitales también fueron reconocidas por quienes respondieron por facilitar alternativas y formas de interacciones más expansivas entre colegas, sin los límites del tiempo y el espacio.

La pandemia en perspectiva

En resumen, *pandemia* hace explícitos los crueles problemas de la educación superior y la urgencia de abordarlos. Encontramos mayor evidencia de la precarización de los cuerpos docentes unida especialmente a la informalización del trabajo y a la creciente intensificación de un mercado académico ya altamente competitivo. Consecutivamente, y casi paradójicamente, el desgaste de la fuerza laboral se reporta y, en el caso de Reino Unido especialmente, la diáspora del talento académico a otros contextos de educación superior internacionales “más favorables” (unido también al Brexit). *Pandemia* también está ligada a una exacerbación de la desigualdad en el lugar de trabajo, una crisis de salud mental entre los estudiantes y el cuerpo docente y una ruptura en la confianza de los líderes universitarios.

Sin embargo, *pandemia* también se representa como una llamada a un nuevo tipo de liderazgo, uno basado en valores, consultativo y compartido, y que (en los niveles más avanzados) no tenga miedo de confrontar la hostilidad política de gobiernos populistas. Como expresó un testimonio, la *pandemia* presenta un escenario para la renovación:

“Al igual que en la política, un liderazgo débil de los altos directivos (exclusivamente enfocado en la comercialización/burocratización de la educación superior de una manera estrecha y vulgar) y su impacto se vieron muy expuestos por la COVID-19 en

mi propia institución y mientras eso es, por sí mismo, bastante desconcertante, espero que pueda llevar a un cambio en el liderazgo (y los líderes) y un nuevo comienzo.”

¿Un camino más allá?

En una época donde la contribución de la educación superior es tan inseguro y discutido, enfocarse en el tratamiento de aquellos que forman su motor y la despreocupación de sus líderes no pueden ser más urgentes. Una continuación del desprecio experimentado en los últimos dos años (y mucho antes de eso), seguramente resultará en una mayor degradación del cuerpo docente, un resultado del que ni siquiera los capitalistas del desastre se beneficiarán. La disrupción de *pandemia* puede, sin embargo, utilizarse para establecer un reseteo positivo en la educación superior, con una renovación de las éticas de cuidado dentro de las universidades y la promoción de un liderazgo centrado humanamente para darle inicio. ▲

Analizando “relevancia” en la colaboración Norte-Sur

Ayenachew A. Woldegiyorgis, Wondwosen Tamrat, y Damtew Teferra

La colaboración internacional a menudo asume una variedad de formas y mecanismos de funcionamiento. Mientras que diversas motivaciones o circunstancias que pueden subyacer una colaboración entre socios del Norte y el Sur, el tema de la relevancia se destaca como una de las características notorias en un acuerdo colaborativo. Uno de los temas subyacentes es la colaboración internacional es la falta de una comprensión común, más allá de una definición académica, de lo que es relevante.

En general, la relevancia tiene que ver con cómo la operación y los resultados de cierta intervención se alinea con las necesidades, requerimientos y prioridades de los beneficiarios. Está directamente relacionada a los objetivos de un proyecto colaborativo y es a menudo sobre el grado en que estos objetivos están de acuerdo con las prioridades y necesidades de los usuarios. Y la relevancia tiene que ver con la conveniencia: un tema clave para las partes interesadas, especialmente quienes financian.

Lo que esto significa en la práctica, en términos de colaboración académica sigue siendo vago. ¿Las necesidades e intereses de quién deben ser priorizadas? ¿Quién establece las prioridades? ¿Quién contrasta los criterios contra la relevancia de un proyecto o programa a ser medido? ¿Quién hace la evaluación (a menudo cargada de juicios de valor)? ¿Cómo, por quién, y de qué fuentes se obtienen los datos para evaluar la relevancia? ¿Cómo son las realidades temporales y espaciales de relevancia entendidas y tratadas? Estas son algunas de las cuestiones que destacan las dificultades de desarrollar un entendimiento común de la relevancia en la colaboración académica.

Desigualdad, ¿el mal común?

Retóricamente, a menudo se argumenta que las necesidades y prioridades del Sur deben ser la base para establecer sociedades cooperativas entre contrapartes del Norte y el Sur. Sin embargo, la desigualdad en recursos y las relativas posiciones de las instituciones asociales en la estructura global de la producción del conocimiento y la diseminación han sido culpadas de haber creado un problema estructural donde una de las partes tiene poder significativo para influir o dictar lo que sucede dentro de las relaciones colaborativas.

En la realidad, muchas de las dinámicas orientadas en los recursos a menudo resultan en instituciones del norte dominando el diálogo al establecer la agenda y definir

Resumen

“Relevancia” es un término prevalente en el vocabulario de la colaboración académica internacional. Y sin embargo, su verdadero significado práctico sigue eludiéndonos. ¿Quién determina qué es relevante? ¿Cómo se evalúa la relevancia? ¿Qué subyace a la noción de relevancia en distintos contextos? Algunas de las preguntas que enfatizan la dificultad de tener una comprensión compartida de la relevancia en la colaboración académica. Cualquier intento por abordar este desafío tendrá que explorar los factores que contribuyen a ella.

las principales áreas de interés o relevancia, incluso para sus contrapartes del sur. Más a menudo que no, las sociedades Norte-Sur fracasan en acomodar a múltiples voces para establecer metas e indicadores de desempeño basados en las realidades locales de todas las partes. Sin embargo, vale la pena reconocer que la relevancia siempre es relativa para múltiples partes interesadas dentro de una región o institución.

Los rankings crean límites

La disparidad de poder se presenta en la posición relativa de las instituciones asociadas en rankings globales, regionales o locales. Por un lado, las instituciones tienden a formar colaboraciones con sus pares, definidos según su posición en las tablas de ranking: las instituciones en la cima tienden a colaborar más a menudo con aquellas en su propia liga.

Por otro lado, aquellas que se encuentran más abajo en las tablas siguen tendiendo a preferir colaborar con aquellas que están más arriba, incluso antes el riesgo ser consideradas “socias menores”. Esto puede ser rastreado a las ventajas percibidas que un “socio mayor” puede traer a la sociedad en términos de recursos, conocimiento, experiencia y visibilidad.

Sesgos y desigualdades omnipresentes

Las relaciones de poder son afectadas por realidades epistemológicas que a menudo promueven una forma de conocimiento como superior otra, al igual que el desbalance económico resultante de desigualdad material o financiera entre los socios. Por una variedad de razones, incluyendo aquellos explicados anteriormente, las agencias de financiamiento parecen estar predispuestas contra tipos específicos de instituciones para liderar iniciativas de colaboración. Esto incluye, pero no se limita, al rol de manejar y distribuir el financiamiento y otros recursos. Es común para las relaciones colaborativas que estén organizada de una manera que las instituciones del Norte Global son primariamente responsables de administrar y distribuir los fondos, un rol clave en el esquema de colaboración. Al privilegiar este tipo de acuerdo, la agencias de financiamiento refuezan, a través de sus procesos burocráticos, desigualdad estructural en las colaboraciones académicas, que a su vez resulta en hegemonía.

Estas formas y fuentes de desigualdad producen desbalances del poder entre socios, lo que afecta cómo y por quiénes se define la relevancia, se forma o se mide en un acuerdo colaborativo.

Prioridades establecidas

El tercer Simposio HEFAALA en Addis Ababa en abril de 2022 exploró varias tendencias y caminos futuros que podrían aliviar los obstáculos en la colaboración académica en relación a la relevancia. (HEFAALA son las siglas en inglés del Foro de Educación Superior para África, Asia y América Latina.) Un abordaje para acercarse al complejo tema de la relevancia en relaciones colaborativas es alinear actividades y metas con prioridades ya establecidas. Por ejemplo, áreas de prioridad como son las Metas para el Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas y la Agenda 2063 de la Unión Africana ofrecer marcos de prioridades establecidas dentro de distintas áreas de énfasis que pueden aplicarse desde el nivel continental hasta el nivel local.

Las redes como mediadoras de la colaboración

Las sociedades colaborativas entre redes de instituciones con aspiraciones y metas comparables se consideran como una forma de mitigar el impacto de los rankings. Las redes pueden facilitar relaciones colaborativas entre instituciones miembros diversas, y provee un marco o una estructura de gobierno para definir cómo operan las colaboraciones. Es crucial enfatizar que las redes también son vulnerables a los desafíos de la desigualdad y de dinámicas de poder mencionadas anteriormente. Sin embargo, debido a su naturaleza de largo plazo (a diferencia de proyectos puntuales) y mecanismos institucionales más amplios, tienden a proveer una mejor estructura para una colaboración balanceada.

Alineando las metas de investigación

Las iniciativas de colaboración integrados a las metas de investigación son citadas como buenas maneras de generar actividades y resultados relevantes. El componente de investigación debe generar evidencia sobre lo cual se deben abordar las preocupaciones y qué medidas prácticas pueden funcionar mejor en diversos contextos. Esto se ha convertido en una creciente área de atención entre los socios financiadores. Como resultado, estructurar colaboraciones de una manera tal que la identificación de problemas y metas, ejecución y evaluación de proyectos se basarán en evidencia, ayuda

Ayenachew A. Woldegiyorgis es un investigador postdoctoral asociado en el Centro Internacional para la Educación Superior Center, Boston College, EE. UU. Email: woldegiy@bc.edu.

Wondwosen Tamrat es profesor asociado, fundador-presidente de la Universidad de St. Mary, Etiopía y afiliado a PROPHE. Email: wondwosentamrat@gmail.com or preswond@smuc.edu.et.

Damtew Teferra es profesor de educación superior en la Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica, director de investigación y programas en la Asociación de Universidades Africanas y director fundador de la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA). Email: teferra@ukzn.ac.za.

a aterrizar las iniciativas de colaboración en las realidades locales y por tanto, mitigar los desafíos asociados con la relevancia.

Reformando los regímenes de financiamiento

Finalmente reformar los mecanismos e instrumentos de financiamiento se ha propuesto como una forma posible de abordar las inequidades y sesgos inherentes que existen en el manejo de recursos y operaciones en las colaboraciones. Como una plataforma para el diálogo sobre políticas públicas, el simposio HEFAALA recomienda este tema en particular sea uno de sus focos temáticos en el futuro. Mas aún, se fomenta que HEFAALA continúe cuestionando las estructuras globales actuales de creación y distribución del conocimiento, así como las metodologías usadas para definir y evaluar la relevancia en las colaboraciones entre el Norte y el Sur. El desarrollo de una base de datos apuntada a la producción y difusión del conocimiento en el Sur Global también se mencionó como un proyecto viable para su exploración por HEFAALA, al igual que la promoción de centros localizados de excelencia y conocimiento y cultura nativas. ▲

Los Datos Globales Longitudinales de Matrículas Universitarias (GLUED)

Elizabeth Buckner

¿Qué tan grande era el sector universitario privado (es decir, ISCED 6+) en los 70? ¿Y el reciente crecimiento de la educación privada ha ocurrido principalmente en universidades privadas nuevas o a través de la expansión de la matrícula en las universidades existentes? Estas son algunas de las preguntas que los académicos de la educación superior privadas están levantando para entender de mejor manera el crecimiento de la educación privada en todo el mundo y sus consecuencias para el paisaje de la educación superior, sus políticas públicas y estudiantes.

Sin embargo, hasta ahora, ha sido difícil para los académicos en la educación superior poner el crecimiento reciente en perspectiva en relación con épocas anteriores. Esto es debido a una falta de datos sobre la educación superior privada antes del año 2000. Este artículo discute los muchos problemas con los datos de matrículas universitarias y presenta una nueva base de datos que busca avanzar el estudio de las universidades transnacionalmente a través del tiempo.

La falta de datos sobre matrículas en educación superior por sectores

Los datos existentes para el estudio transnacional de la educación privada tienen muchas limitaciones. El Instituto de Estadísticas de la UNESCO (IEU) empezó recolectando datos sobre el sector privado en las matrículas privadas en el mundo desde 1998. Sin embargo, en 1998 estos datos sólo estaban disponibles para 14 países. Para 2005, los datos sobre la participación privada en las matrículas de educación terciaria estaban disponibles para 72 países. Los datos de IEU alcanzan su máximo en 2015, cuando un estimado está disponible para 127 países, después de lo cual los datos vuelven a ser escasos, probablemente debido a demoras naturales en reportarlos. Para 2020, los estimados sólo están disponibles para 54 países. Otro tema respecto a los datos de IEU es que dependen del reporte del gobierno nacional o federal, lo que significa que hay algunos países para los que nunca ha habido datos disponibles, incluyendo mi propio país, Canadá.

Resumen

Los datos transnacionales existentes sobre la participación en educación superior tienen muchas limitaciones: se recolectan principalmente a nivel nacional, mezclan la instrucción terciaria de ciclos cortos con las matrículas universitarias, y le faltan datos desagregados sobre el sector privado anteriores a 1998. Los Datos Globales Longitudinales de Matrículas Universitarias (GLUED, por las siglas en inglés) buscan abordar estas limitaciones. Esta base de datos compila y estima los datos de matrículas a nivel institucional en universidades de todo el mundo entre 1950 y 2020. Este artículo discute las ventajas que GLUED ofrece a los investigadores en educación superior.

Más allá, las definiciones de la UNESCO para “público” y “privado” no siempre corresponden con las definiciones nacionales o el entendimiento popular de la educación superior pública y privada. Las consecuencias de esto son obvias para países como el Reino Unido, donde las universidades privadas aparecen comprendiendo el 100% de las matrículas todos los años.

Como resultado, los académicos interesados en estimados más acertados sobre la educación superior privada que se alinean mejor con la comprensión popular y las políticas gubernamentales se voltean hacia bases de datos como el Programa sobre Educación Superior Privada (PESP, PROPHE en inglés). El sitio de PESP ofrece estimados detallados por país basados en IEU, al igual que en fuentes gubernamentales y expertos nacionales cuando no hay datos oficiales disponibles. Sin embargo, una limitación con PESP es que, ahora mismo, los únicos datos disponibles públicamente para 2010, lo que hace difícil seguir tendencias a largo plazo.

Una tercera limitación de los sets de datos existentes es que los datos disponibles sobre educación superior privada combinan a la educación terciaria de ciclo corto (es decir, ISCED 5) con universidades (es decir, ISCED 6+), siendo estas instituciones que entregan licenciaturas y/o grados avanzados. Sin embargo, décadas de estudio sobre la educación superior han documentado las características distintivas de las universidades, que tienden más a dedicarse a la investigación, participar en rankings globales y a disfrutar de una mayor libertad académica. Para nosotros los interesados específicamente en las universidades como instituciones sociales, mezclar instituciones terciarias de ciclo corto con las universidades es una preocupación importante.

Los temas relacionados con la educación superior privada son compartidos por investigadores en educación superior más generalmente: la mayor parte de los datos disponibles públicamente se calculan en la escala nacional, combina matrículas de ciclos cortos y matrículas universitarias, y sólo ha sido accesible en los últimos años.

Presentando la versión Beta de GLUED

Claramente, hay una necesidad de mejores datos sobre matrículas universitarias especificadas por sector a lo largo del tiempo. Los Datos Globales Longitudinales de Matrículas Universitarias (GLUED) son una nueva base de datos que busca hacer esto. Las tres principales ventajas de GLUED son que representa casi un censo de universidades (ISCED 6+) en todo el mundo; que los datos se recolectan a nivel institucional, lo que permite que los investigadores trabajen en fenómenos a nivel organizacional; y que para muchas instituciones, datos en bruto y estimados estén disponibles a partir de 1950.

Construir GLUED ha tomado muchos años. Los datos fueron recolectados en el Instituto de Ontario para el Estudio de la Educación (IOEE; OISE en inglés) en la Universidad de Toronto y fueron generosamente financiados con una donación del Consejo de Investigación para las Ciencias Sociales y las Humanidades (CICSH; SSHRC en inglés) de Canadá. Entre 2018 y 2020, un equipo de asistentes de investigación manualmente los datos de matrículas de miles de universidades de copias físicas de los volúmenes de Europa World of Learning y la Base de Datos de Educación Superior Mundial de la Asociación Internacional de Universidades (AIU; IAU en inglés). Estos datos fueron complementados con datos del Sistema Integrado de Datos de Educación Postsecundaria (SIDEPE; IPEDS en inglés), para Estados Unidos, datos de matrícula recientes de la versión digital de la Base de Datos de Educación Superior Mundial, alojado en AIU, y datos de matrícula tomados de Wikipedia. Todos los datos fueron exhaustivamente revisados y corregidos. Los datos que faltaban de años anteriores, se estimaron basados en las tasas de crecimiento específicas para cada institución o por sus características institucionales, y calibrados para alinearse con las fuentes publicadas a nivel global y nacional.

GLUED especifica el nombre y las características institucionales, incluyendo la matrícula estimada de estudiantes en intervalos de cinco años, de más de 15.263 instituciones en 185 países y territorios. Un segundo grupo de datos a nivel país, con datos específicos de las matrículas por sector equiparado al nivel nacional también está disponible.

GLUED incluye también muchas otras variables útiles sobre las características institucionales, tomados de distintas fuentes, incluyendo el sector (sea público o privado), año de fundación, o si la institución entra o no doctorados. El sector universitario es auto declarado (es decir, si es público o privado) en las fuentes originales de la institución, basado el control o la propiedad institucional, y GLUED adopta esa definición. La base de datos no distingue entre universidades con o sin fines de lucro, ni capta si una universidad es religiosa o no, pero esto es algo que futuras versiones de la base de datos podrían agregar.

Finalmente, una de las características más emocionantes de GLUED es que también incluye la ubicación geográfica (es decir, coordenadas de GPS) para cada universidad, tomadas de Google Maps. Estos datos pueden ser usados para mapear geográficamente

GLUED especifica el nombre y las características institucionales, incluyendo la matrícula estimada de estudiantes en intervalos de cinco años, de más de 15.263 instituciones en 185 países y territorios.

las universidades en la base de datos y visualizar el crecimiento de las universidades en todo el mundo, y puede servir para investigadores para una diversidad de propósitos. La base de datos se encuentra en su versión beta, durante la cual se finalizará la limpieza de datos y los valores estimados faltantes. Esta base de datos será publicada a principios del otoño de 2022 en el Dataverse de la Universidad de Toronto, accesibles a través de Borealis, el Repositorio Canadiense de Dataverse en el siguiente link: <https://doi.org/10.5683/SP3/P0D1KE>. ▲

Elizabeth Buckner es profesora asistente de educación superior en el Instituto de Ontario para Estudios sobre Educación Superior (OISE), Universidad de Toronto, Canadá. Email: elizabeth.buckner@utoronto.ca.

Aquí estás: la hoja de ruta de la UNESCO para la educación superior

Alma Maldonado-Maldonado

La Tercera Conferencia de Educación Superior de la UNESCO tuvo lugar en Barcelona, España, el 18 de mayo de 2022. Fue la primera vez que se realizó fuera de la sede central de UNESCO en París. Esta edición de la conferencia fue trece años después de la primera, que sucedió en 2009, mientras que la primera fue en 1998. Los participantes de las dos primeras conferencias adoptaron declaraciones que tuvieron diversos impactos.

En la más reciente conferencia, la UNESCO decidió presentar una hoja de ruta en lugar de una declaración. Aunque las declaraciones han tenido impactos significativos en algunas áreas, se cuestionado hasta qué punto su contenido es pura retórica y cero efectos. Mientras que algunas declaraciones tienen impactos importantes, otras han tenido impactos más modestos. Sin embargo, la decisión de introducir una hoja de ruta fue una jugada interesante. A diferencia de las declaraciones anteriores, formales y solemnes, que fueron firmadas por todos los países miembros y que llamaban a la acción de distintas maneras, la hoja de ruta tiene características significativamente distintas.

La hoja de ruta está informada por varios documentos útiles que se produjeron previamente por grupos de expertos de todo el mundo (ej. Acciones guiadas por el conocimiento: transformando la educación superior para la sustentabilidad global; Re imaginando nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación; y Recomendaciones de la UNESCO para la ciencia abierta). Estos documentos, al igual que la Convención para el reconocimiento de las calificaciones y otros documentos sobre las Metas de Desarrollo Sostenible, a menudo fueron referenciados en el reporte. Esta metodología a menudo es usada por organizaciones internacionales; la UNESCO nunca empieza de cero.

La hoja de ruta empieza con una discusión sobre el actual estado convulsionado del mundo, enfatizando hechos como el cambio climático, conflictos armados y el consiguiente aumento de refugiados, la creciente desigualdad económica, y el declive de la democracia como un valor para las sociedades. Obviamente, la pandemia del COVID-19 tiene un espacio en el documento. Informa más a los lectores sobre las características de los cambios que han sido adoptados recientemente por sistemas e instituciones. A continuación, la hoja de ruta presenta la visión de la UNESCO para el sector, seguida por los "Principios para compartir el futuro" y sugerencias sobre cómo reinventar la educación superior. Finalmente, la hoja de ruta propone una serie de iniciativas.

Entre los diversos temas incluidos en las seis secciones de la hoja de ruta, las siguientes cinco, que fueron recurrentes, atrajeron la atención.

Resumen

Este artículo analiza la decisión de la UNESCO de presentar una hoja de ruta como documento al final de la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, en lugar de una declaración. Problematisa sus contenidos y también destaca los aspectos faltantes, que son principalmente las acciones que deben ser guiadas por los estado, gobiernos y sociedades. Por un lado, esta hoja de ruta podría verse como un signo de apertura, pero por la otra, una señal de debilidad.

La hoja de ruta insiste en que la ruta que debe tomar la educación superior, especialmente en el llamado Sur Global, es perseverar en construir cooperación.

Democratizar la participación: los desafíos del acceso a la educación superior

El artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que “la admisión en la educación superior debe estar basada en los méritos, capacidades, esfuerzos, perseverancia y dedicación, demostradas por aquellos que buscan acceder a ella.” Sin embargo, las formas de reducir la desigualdad entre aquellos matriculados en la educación superior son un desafío reconocible. La hoja de ruta hace un trabajo encomiable al criticar la idea del mérito y toma una posición valiente al mencionar la educación superior es parte esencial de derecho a la educación y es un bien público. Si esta fuera una declaración mundial, algunos países se hubieran negado a firmarla, como sucedió ya en la segunda conferencia. Considerando el acceso, sin embargo, el desafío principal no es el que se presenta en la hoja de ruta, sino que son las acciones que deben ser adoptadas. La hoja de ruta sugiere que construir sistemas sustentables de educación superior que respondan a las nuevas características demográficas y a las demandas sociales a las que se enfrentan los países, sino que lucha por encontrar una dirección en términos de formas de lograr esta meta. Evidentemente, la acción ha sido una notoria limitación de la UNESCO.

La importancia de la Convención Global para el Reconocimiento de las Calificaciones

A diferencia del tema del acceso, la Convención Global, que fue unánimemente adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en su sesión 40 el 25 de noviembre de 2019, tiene una meta bien definida. Fue firmada por 16 estados (de 193), faltando cuatro para el número total de firmas que se necesitan para ser aplicada. Si obtiene las firmas requeridas, puede ser considerada un éxito inicial para el sector, resultado de décadas de trabajo de la UNESCO. La Convención es una respuesta a temas de movilidad académica, opciones educacionales para los refugiados y formas de garantizar el reconocimiento del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, a pesar del entusiasmo de por la Convención mostrado por la Conferencia y la hoja de ruta, cuatro años después de ser adoptada, todavía no es claro si conseguirá tener el apoyo necesario para convertirse en un instrumento eficiente para sus propósitos.

Fomentando experiencias de aprendizaje para toda la vida

Esta es una transformación que implica incorporar abordajes inter- e intradisciplinarios en los sistemas de educación superior. Alejándose de las expectativas tradicionales sobre la edad y la matrícula a tiempo completo/parcial de los alumnos, la hoja de ruta enfatiza la relevancia de las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida como una meta de la educación superior. De hecho, enfatiza que la educación superior necesita ofrecer una experiencia de aprendizaje holística (incluyendo la transmisión de integridad, valores y ética). Insiste en que la educación no puede estar limitada a enfocarse sólo en la adquisición de habilidades profesionales.

Reconocer el rol de la investigación, innovación y producción de conocimiento

La hoja de ruta reconoce no sólo la importancia de producir conocimiento relevante, sino también la de la tecnología. El uso de la de tecnología, que fue especialmente relevante en los primeros años de la pandemia, está aquí para quedarse. La hoja de ruta hace referencia al documento sobre la Ciencia Abierta, el que enfatiza hacer del conocimiento científico disponible en múltiples lenguajes, accesible y capaz de ser reutilizado por cualquiera, como una respuesta potencial a los desafíos actuales. Esto es consistente con el requerimiento de que la educación superior se vuelva más responsable socialmente. También, el documento destaca el rol de la innovación y aborda (quizás de forma insuficiente) la escasez de recursos en instituciones de educación superior en todo el mundo que sufren por la reducción del financiamiento público. Sin embargo, la sugerencia de todo el mundo debe encontrar su propio camino es demasiado inconcluyente como para ayudar a los países a construir sus propias capacidades científicas.

Cooperación vs. Competencia

La hoja de ruta insiste en que la ruta que debe tomar la educación superior, especialmente en el llamado Sur Global, es perseverar en construir cooperación. De hecho, uno de los principios de *Reimaginando nuestros futuros juntos* es buscar la excelencia a través de la cooperación más que la competencia. Fomentar la cooperación por sobre la competencia es un principio encomiable, pero los países y las instituciones siempre han estado compitiendo, sea esto aceptado o no. Lo que ha sido problemático es encontrar un balance constructivo entre la competencia y la cooperación.

Ni original ni innovador: sólo muestra que “estás aquí”

Presentar una hoja de ruta en lugar de una declaración puede ser interpretado como un signo de apertura (alejándose del principio de “una receta para todos”, como en otras organizaciones internacionales). Pero también puede ser emblemático de la debilidad de la UNESCO, o de su falta de liderazgo al decidir no publicar una declaración oficial para la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, o producir un documento con el suficiente poder para enviar un mensaje claro a los estados, gobiernos y sociedades de todo el mundo.

La hoja de ruta es un documento valioso que sintetiza debates básicos en la educación superior hoy, pero no puede ser considerada ni original ni innovadora. Es un mapa efectivo que nos ayuda a ubicar nuestra posición actual (“aquí estás”), pero no alcanza a ser un sistema de navegación poderoso con las suficientes coordinadas para guiarnos a nuestro destino. La ausencia de metas concretas y falta de apoyo a previas iniciativas impiden que la hoja de ruta sea un instrumento fuerte para crear un sector de educación superior restaurado, reinventado, más integrado y mejorado. ▲

Alma Maldonado-Maldonado es una investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México. Email: almaldo2@gmail.com.

Lo que falta en la Hoja de Ruta de la UNESCO para el futuro: La misión investigativa de las universidades

Philip G. Altbach y Hans de Wit

¿Pienso la UNESCO que la tradicional misión investigativa es relevante en el siglo XXI? Aparentemente no. Más allá de los límites: Nuevas maneras de reinventar la educación superior, la hoja de ruta propuesta para la Conferencia Mundial de Educación Superior, que concluyó recientemente en Barcelona, España, y sólo menciona la misión investigativa tangencial e indirectamente. Minimizando, o incluso olvidando por completo, el rol de la Universidad en la investigación es un lapsus enorme, y no ayuda a la ciencia, la academia o el futuro de la educación superior. Tampoco se dice mucho de otros temas centrales para la educación superior; entre ellos el financiamiento de la empresa académica y el creciente sector privado en la educación superior. Otro lapsus es la internacionalización, que es incluida, pero el énfasis se encuentra casi exclusivamente en la movilidad, el reconocimiento de las calificaciones y asociaciones, sin referencias a la internacionalización del currículo doméstico o el aprendizaje global en absoluto. Enfatizar la educación superior como un bien público y un derecho humano suena bien, pero parece ser un poco inocente cuando ignora dos temas clave: la masificación, que resulta en un creciente sector privado, y la economía del conocimiento, que resulta, por un lado, en mayor desigualdad, y por el otro, en una mayor necesidad de investigación. En el lado positivo, muchas cosas importantes son destacadas: la libertad académica, sustentabilidad, una experiencia estudiantil holística, la experiencia del aprendizaje, inclusividad, diversidad y otros temas valiosos e importantes. Lo que también es positivo es la llamada a más investigación sobre, e innovación en, educación superior asociados con la capacidad de desarrollo.

Vale la pena mencionar que la UNESCO, y quizás la comunidad global de educación superior en general, que la investigación, especialmente la investigación más básica, ha sido una responsabilidad central de las universidades desde el establecimiento de la Universidad de Berlín en 1810. Tradicionalmente, las funciones centrales de la universidad son la ense-

Resumen

La Hoja de Ruta para el Futuro de 2002 de la UNESCO sólo menciona la investigación tangencialmente, a pesar de ser una misión central para las universidades. Es completamente apropiado que la mayoría de las universidades se enfoquen principalmente en enseñar y entregar servicios aplicados a la sociedad y la economía. Sin embargo, aunque las universidades dedicadas a la investigación son una minoría en el mundo, son inmensamente importantes para la ciencia global y la innovación. Su función y su rol no deben ser ignorados por la UNESCO.

Minimizando, o incluso olvidando por completo, el rol de la Universidad en la investigación es un lapsus enorme, y no ayuda a la ciencia, la academia o el futuro de la educación superior.

ñanza, investigación y servicio. La UNESCO parece haberse olvidado de la importancia de la investigación. Esto es particularmente problemático en el mundo basado en la ciencia del siglo XXI, que incluye la centralidad de la universidad en las ciencias sociales y humanidades, clave para entender la cultura y la sociedad y entregando el contexto social para las ciencias duras.

Como se ilustra en Más allá de los límites, a la universidad se le pide tomar cada vez más responsabilidades, a menudo en un ambiente con recursos reducidos. Los gobiernos, los medios, y otros están constantemente pidiéndole a la academia que “se reinvente”, para servir a estos muchos propósitos, en muchas maneras empujando a una institución que ha tenido un éxito increíble durante siglos, lejos de sus responsabilidades centrales. Ignorando la importancia de la investigación en este proceso es peligroso: los desafíos globales que amenazan nuestras sociedades, enfatizados en la declaración de la UNESCO, requieren por el contrario incrementar la atención sobre la investigación y la colaboración, además de los recursos dedicados a ella.

La complejidad de la función investigativa

La contribución de las universidades a la producción de investigación y al avance de la ciencia y la sociedad es incuestionable, y es vital para la investigación básica. Una de las muchas ilustraciones de esta contribución es el desarrollo y el avance de la tecnología mRNA para las vacunas, que llevó a la creación exitosa de las vacunas del COVID-19. Los científicos ganadores del Nobel que hicieron la investigación inicial venían de universidades y centros de investigación, y sus descubrimientos fueron la base para la tecnología aplicada utilizada en las vacunas. Hay un sinnúmero de ejemplos adicionales.

Las universidades son los motores centrales de la investigación, pero, en algunos países, no son los únicos lugares de investigación. China, Francia, Alemania, Rusia y otros países tienen otras instituciones separadas y financiadas públicamente, que cada vez colaboran más o se fusionan con las universidades. En la era de la masificación, no todas las universidades se enfocan en la investigación. De hecho, sólo un pequeño número de universidades, principalmente en el Norte Global, están dedicadas a la investigación. En Estados Unidos, hay quizás unas 300 universidades que se dedican seriamente a la investigación. En Australia, el Grupo de Ocho se dedica a la investigación, y el Reino Unido tiene al “Grupo Russell”. Es completamente apropiado que la mayoría de las universidades y académicos se concentren principalmente en enseñar y en los servicios aplicados para la comunidad y la economía. Sin embargo, las universidades dedicadas a la investigación “de clase mundial”, aunque sean una pequeña minoría, son inmensamente importantes para la ciencia global y la innovación. Su función y su rol en el sistema de conocimiento global no merecen ser completamente ignorados por la UNESCO.

Dado el énfasis tradicional de la UNESCO en el Sur Global y el rol de la educación en el desarrollo socioeconómico, se debería haber prestado atención al rol de las universidades investigativas y crear espacio para la investigación en esa región, para apoyar las necesidades locales y romper la dominancia del Norte en ese ámbito.

La investigación y las universidades dedicadas a ella son centrales para la educación superior y, crucialmente, para el futuro de la sociedad y la supervivencia del planeta. ▲

Philip G. Altbach es professor investigador y miembro distinguido, y Hans de Wit es profesor emérito y miembro distinguido del Centro Internacional para la Educación Superior, Boston College, EE.UU. Emails: altbach@bc.edu y dewitj@bc.edu. Este artículo fue previamente publicado en University World News, 4 de junio de 2022.

La cooperación Norte-Sur en la educación superior: revisitando los flujos de ayuda internacional

Francesc Pedró

La ausencia de la educación superior de los debates en torno a la agenda internacional del desarrollo bien pueden esconder la importancia relativa que el sector ha tenido para la ayuda internacional al desarrollo y ya no refleja las prioridades en políticas públicas de las naciones en desarrollo. Tradicionalmente, la ayuda internacional ha jugado un rol vital en financiar las iniciativas de desarrollo en los países que enfrentan restricciones estructurales. La ayuda extranjera, especialmente en la forma de asistencia oficial al desarrollo (AOD; ODA en inglés) ha sido usada por países ricos para asistir a los menos desarrollados estimulando el crecimiento económico, mejorando los estándares de vida, e incluso construyendo instituciones más robustas. Pero no se sabe mucho sobre los reales flujos que apoyan a la educación superior y a su importancia relativa.

La ausencia de la educación superior en la agenda internacional de desarrollo

Durante las últimas décadas, se ha desarrollado un consenso sobre priorizar la educación básica universal y, cada vez más, la educación preescolar. Este consenso surge del compromiso de la comunidad internacional a reforzar el derecho a la educación y se aferra a la evidencia del rol de la educación básica universal en el desarrollo. Este énfasis en la primaria ha relegado a la educación superior a los márgenes de los debates internacionales sobre las políticas de desarrollo.

Sin embargo, los datos muestran que la educación superior es el subsector que más se beneficia de la ayuda internacional, mucho más que la educación básica y secundaria. En 2019, un tercio de toda la asistencia oficial al desarrollo para la educación postsecundaria. Este hecho puede parecer sorprendente a primera vista, dado que los debates internacionales se centran principalmente en la educación básica y, sin embargo, es una indicación de cómo varios factores convergen.

Por un lado, en países de bajos ingresos, la proporción de cada cohorte que tiene acceso a la educación superior varía de un 9% en África Subsahariana, a un 52% en América Latina y el Caribe, según los datos de la UNESCO sobre el objetivo 4.3 de las Meta para el Desarrollo Sustentable (MDS; SDG en inglés) 4 para 2018. Estos números son indicativos de la transición de una educación superior de las élites a una masiva. Un 50% de matrículas netas se toman como un indicador de un país entrando a lo que se llama la etapa de “educación superior universal”, considerada por la UNESCO como una dimensión del derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otro lado, la evidencia reciente sugiere que el retorno de la inversión en educación superior es relativamente no sólo para el individuo, sino para la sociedad y la economía en general, con algunos investigadores señalando que los retornos públicos y privados son equivalentes en tamaño. La inversión pública en educación superior crea externalidades bien documentadas que, entre otras cosas, contribuyen al desarrollo socioeconómico a través de los resultados para la salud y en términos cívicos, sin mencionar su efecto directo en el mercado laboral, y por consiguiente, su contribución a un ambiente que favorece economías más orientadas al conocimiento.

Sin embargo, estos análisis económicos no muestran la imagen completa. Ningún otro sector de la educación tiene más potencial que la educación superior para contribuir a cada MDS, especialmente a través de la combinación de las tres misiones que buscan las universidades: enseñanza, investigación, y contribución al desarrollo social y económico. Mas aún, los países de bajos ingresos necesitan incrementar sus capacidades científicas y profesionales, tanto en los sectores públicos como privados, para generar y manejar sus caminos al desarrollo socioeconómico; de nuevo, no hay otros subsectores mejor posicionados para hacerlo más que la educación superior. ¿Qué tan bien se refleja esto en los flujos actuales de ayuda internacional?

Resumen

Este artículo ofrece una visión exploratoria de la ayuda internacional dedicada a la educación superior, incluyendo su relativa importancia en comparación con otros tipos de ayuda, sus principales características y patrones de distribución geográfica, al igual que una lista de donantes principales, receptores y canales. Establece una base común global que puede contribuir a una reflexión global basada en la evidencia y al debate sobre este tema, incluyendo a todos los involucrados y a cambios en el paradigma actual.

Los flujos de ayuda internacional se han inclinado fuertemente hacia las universidades, dejando ayudas financieras marginales para programas terciarios técnicos, a pesar del rol particularmente importante que juegan la educación técnica y vocacional y el entrenamiento (ETVE) en economías en desarrollo.

Francesc Pedró es director del Instituto para la Educación Superior de la UNESCO. Email: f.pedro@unesco.org.

Este artículo se basa en Explorando la ayuda internacional para la educación terciaria: desarrollos recientes y tendencias actuales, de Galán-Muros, Chacón, y Escribens. Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior de la UNESCO, 2022.

Los flujos actuales de la ayuda internacional para la educación superior

La AOD apuntando a la educación superior (ES) representa el 2.7% del flujo total de AOD en 2019; esto serían USD 5.2 millardos, como se destacó en un [reporte reciente](#) del Instituto Internacional para la Educación Superior de la UNESCO lanzado en la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (Barcelona, mayo de 2022). Este análisis deriva de los datos de la OCDE y otras fuentes que estiman la cantidad y los tipos de ayuda que fluyen entre países donantes y receptores.

En los últimos años, los flujos de ayuda internacional se han inclinado fuertemente hacia las universidades, dejando ayudas financieras marginales para programas terciarios técnicos, a pesar del rol particularmente importante que juegan la educación técnica y vocacional y el entrenamiento (ETVE) en economías en desarrollo. Una tendencia así lleva a discusiones sobre el grado en que el diseño de la ayuda internacional balancea las necesidades de los receptores locales dentro del ambiente global.

Los flujos siguen un patrón evidente desde el Norte Global hacia el Sur, con Alemania y Francia como los donantes principales. Una revisión de los principales receptores de AOD para la educación superior revela que los países de ingresos medios-altos captan la mayor parte del financiamiento, a pesar de su capacidad de recaudar recursos domésticos. China (como país) y Asia y el Pacífico (como regiones) están arriba en la lista. En otras palabras, los países de ingresos medios-altos recibieron alrededor del 70% de esa ayuda en 2019, mucho más que la parte que fue a los países de ingresos más bajos (12%). Sólo China recibió un 8% de la ayuda a la educación terciaria, incluso cuando se está convirtiendo un donante importante ella misma.

Poco menos de tres cuartos de la AOD para la ES se dedicó a becas y costos estudiantiles imputados. Este énfasis en las becas puede ayudar a lograr el objetivo 4.b de las MDS, que busca incrementar el volumen del flujo de AOD que se entrega como becas en ES, especialmente en países menos desarrollados, islas pequeñas y naciones africanas. Más específicamente, la proporción de AOD para la educación terciaria enviada a África fue de menos de un quinto (18%) en 2019, bajando del 31% en 2002. Esta baja en la parte de la AOD dirigida hacia África, que tiene los indicadores de desarrollo humano más bajos y que posiblemente será el hogar de la mayor parte de jóvenes en 2050, refleja la urgencia de que la comunidad internacional mejore sus mecanismos de colaboración basados en la evidencia para apuntar mejor a aquellos que quedan atrás.

La dependencia en estos tipos de ayuda, que se relacionan de cerca con la movilidad internacional, puede crear preguntas sobre su impacto en desarrollo de los sistemas de ES receptores, ya que estos recursos son reinvertidos dentro de los países donantes. Esta paradoja abre un importante espacio para el debate de estos propósitos compartidos, compromisos, normas y estándares establecidos en la manera en que se entrega la ayuda, enfocando la importancia de proveer acceso para esas poblaciones donde el cumplimiento del derecho universal a la educación está más en riesgo.

Implicaciones

Aunque la evidencia en los resultados basados en la ES es bastante limitada, hay suficientes datos para señalar que la eficiencia de la AOD dedicada a la ES, y por tanto su impacto, puede ser incrementada. Un flujo de ayuda internacional para la ES eficiente representa una oportunidad para que las instituciones de educación superior en el Sur Global incrementen su acceso y nivel de logro, mejorando la calidad y relevancia de su educación, ofrezcan a su graduados experiencias educativas internacionales o mejoren sus procesos y resultados de investigación. Sin embargo, esto no puede ser logrado sólo con transferir fondos unilateralmente con un abordaje de arriba abajo, ya que esto puede perpetuar la dependencia y las jerarquías globales que previenen la colaboración internacional con beneficios mutuos en ES.

La pandemia tendrá seguramente un impacto negativo en la ayuda internacional para el desarrollo de la educación y el contexto resultantes podría hacer mucho más difícil que antes el repensar si la educación superior debe ser una prioridad den los debates y las estrategias resultantes, al menos a primera vista. Un abordaje más cuidado, entonces, consideraría los efectos potenciales no sólo de incrustar la educación superior en la agenda de desarrollo internacional, no sólo para la recuperación económica y el desarrollo, sino también para la equidad en la educación superior postpandemia. ▲

Educación superior en medio de la crisis en Sri Lanka

Raveenthiran Vivekanantharasa y Gerardo Blanco

Incluso a pesar de que Sri Lanka es un país de ingresos medios-bajos, ha habido una considerable preocupación por su educación superior, de la mano de un progreso notorio, desde la independencia en 1948. El sistema de educación superior en Sri Lanka se compone de 17 universidades estatales, 20 institutos afiliados a universidades, otras cinco universidades públicas, 11 institutos tecnológicos avanzados, siete secciones tecnológicas avanzadas en institutos, y 10 universidades e institutos privados. Sri Lanka entrega una parte importante de su presupuesto a su educación. El presupuesto de 2022 para educación es de LKR 157.6 millardos (alrededor de USD 436 millones), un incremento importante de LKR 126.5 millardos en 2020.

Las actividades de planificación para mejorar el sistema de educación superior a nivel nacional terminaron fracasando con el colapso económico más reciente. La economía de Sri Lanka se enfrenta a una seria falta de moneda extranjera, pagos de deuda, alta inflación y escasez de comida, combustible y medicina. Estas presiones resultaron en protestas a nivel nacional y en un sistema político inestable que gatilló una recesión económica. Como resultado, las universidades, facultades, institutos técnicos, institutos técnicos avanzados y centros de educación vocacional en el país se han visto afectados de maneras inusitadas.

Cierre de instituciones de educación superior

Sri Lanka cerró temporalmente las universidades estatales y otras instituciones de educación superior en la capital, Colombo, y en otras ciudades importantes, debido a una crisis de combustibles y a una economía en colapso. Incluso después de la destitución del presidente y el primer ministro y la instalación de un gobierno de transición, la Comisión de Subvenciones Universitarias pidió que las universidades tuvieran las actividades presenciales sólo tres días a la semana, debido al alto costo del combustible. Estas interrupciones de las actividades académicas en la mayoría de las universidades se sumaron a las pérdidas en aprendizaje resultado de la pandemia. Alrededor de un 70% de las actividades académicas en toda la educación superior se mantienen de manera online. Estos cierres y la reapertura parcial han afectado a las matrículas para el nuevo año académico. Los estudiantes que pasaron el examen avanzado de ingreso a la educación superior están siendo asignados a distintos programas que los que seleccionaron.

Desde 1945, Sri Lanka ha mantenido una política de educación gratuita. Sin embargo, debido a la crisis económica, el acceso a la educación superior está limitado como resultado de una falta de infraestructura física o del acceso a internet para el aprendizaje online. Además, crecimientos sin precedentes en el costo del petróleo (33.1%) y del diésel (64.2%) han hecho que el transporte sea inaccesible para la mayoría de los académicos y estudiantes. El gobierno de Sri Lanka ha detenido las importaciones y las exportaciones para abordar el déficit comercial al que se enfrenta el país. Como resultado, las instituciones se enfrentan a escasez de recursos y de equipamiento para las actividades académicas. Por ejemplo, el papel para imprimir está racionado. Los estudiantes han sido afectados gravemente por los precios en alza de la comida, medicina, alojamiento y transporte.

Los estudiantes que buscan una educación superior a través de las pocas instituciones privadas de educación superior se enfrentan a muchos desafíos con el drástico incremento de las matrículas. Mientras el número de los estudiantes esrilanqueses en el extranjero había crecido en los últimos años, casi doblándose en los cinco años antes de la pandemia y llegando a más de 30.000 en 2019, la escasez de moneda extranjera y la depreciación de la rupia esrilanquesa (por más de un 30% en abril de 2022) también han afectado negativamente a esos estudiantes. Estos problemas amenazan a algunas universidades con el cierre, debido a la falta de matrículas, y la movilidad hacia el exterior se volverá inaccesible.

El impacto de la crisis en la enseñanza y aprendizaje online

Después de estar cerradas por más de un año durante la pandemia de COVID-19, las universidades retomaron las actividades de aprendizaje en una escala limitada, contingente a la adherencia a regulaciones sanitarias. Sin embargo, la crisis económica obligó a todas las universidades, facultades e instituciones de educación superior a

Resumen

La actual crisis económica y social en Sri Lanka ha creado muchos desafíos en el sistema nacional de educación superior. A pesar de muchos esfuerzos e inversiones, todos los aspectos de la educación superior del país, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje, financiamiento, infraestructura y acceso han sido afectadas seriamente, creando una incertidumbre significativa para el futuro.

En medio de una severa crisis económica e inestabilidad política, grandes segmentos de la sociedad esrilanquesa, incluyendo a profesores y estudiantes, decidió tomarse las calles y destituir al gobierno.

Raveenthiran Vivekanantharasa es un académico en la Facultad de Educación en la Universidad Abierta de Sri Lanka. Email: rvive@ou.ac.lk.

Gerardo Blanco es profesor asociado y director académico del Centro Internacional de Educación Superior, Boston College, EE. UU. Email: blancoge@bc.edu

cerrar de nuevo y continuar con sus actividades online. Para un país con ingresos medios bajos, esto es una importante desventaja, ya que los estudiantes que viven lejos no pueden acceder a la enseñanza y aprendizaje online. La mala conexión a internet, sistemas eléctricos poco estables y la falta de acceso a dispositivos son algunos de los principales obstáculos. En un país donde más del 70% de los estudiantes no tiene acceso a internet o a dispositivos electrónicos, el estudio online no es una solución viable. Además, debido a la escasez de combustibles, las redes han dejado de funcionar temporalmente y el acceso a ellas se interrumpía constantemente.

Ayuda extranjera y una crisis continua en la Educación Superior

Según UNICEF, más de 5.7 millones de personas en Sri Lanka requieren de ayuda humanitaria. Aunque la crisis económica hizo de la ayuda extranjera algo más necesario que nunca, las protestas y la inseguridad social han forzado el cierre de muchos programas humanitarios. En coordinación con el Fondo Monetario Internacional y otros socios del desarrollo, el Banco Mundial está aconsejando al gobierno sobre las políticas adecuadas para restaurar la estabilidad económica, pero no planea ofrecer más financiamiento a Sri Lanka hasta que se instale un marco de política macroeconómica adecuado.

En medio de una severa crisis económica e inestabilidad política, grandes segmentos de la sociedad esrilanquesa, incluyendo a profesores y estudiantes, decidió tomarse las calles y destituir al gobierno. Con la selección de un nuevo presidente y un gobierno transitorio, queda por ver qué pasos se darán para ayudar al país a recuperarse de los impactos consecutivos de la pandemia y la crisis económica. En este nuevo contexto, la educación superior privada está en riesgo, junto con otros segmentos de la economía, y el flujo al exterior de estudiantes esrilanqueses probablemente se detendrá, excepto para aquellos más privilegiados. Nuevas estrategias para la educación superior serán claves para abordar las raíces de las crisis económica, social y política en el largo plazo. ▲

Introduciendo un examen de ingreso Universitario único a la India

Emon Nandi

Resumen

La Política Nacional de Educación 2020 abogó por reformas radicales en la educación superior en India. Introducir un Examen Común de Ingreso Universitario en las universidades centrales es una medida en esa dirección, que se espera que ahorre tiempo, energía y costos para los estudiantes y que aborde que el tema de los cortes abruptos en colleges y universidades. Pero puede llevar a una proliferación de empresas de tutorías, limitando el acceso a los estudiantes de trasfondos vulnerables. También puede limitar la autonomía de las universidades para seleccionar a sus estudiantes, y afectar a la diversidad.

La Política Nacional de Educación (PNE; NEP en inglés) de 2020 hace un llamado a una transformación importante de la educación superior india a través de una reestructuración de las regulaciones y fomentando la competencia entre instituciones públicas y privadas de educación superior. Siguiendo el PNE 2020, la Comisión Universitaria de Subvenciones (CUS; UGC en inglés) ya ha iniciado reformas que han tenido serias implicaciones a largo plazo para los estudiantes, el cuerpo docente y las instituciones. Presentar un Examen Común de Ingreso Universitario (ECIU; CUET en inglés) es una medida así. Esto tiene serias implicaciones para el acceso, la calidad y diversidad en un país federal enormemente diverso como lo es India. Los exámenes postsecundarios de ingreso son controvertidos e importantes en todas partes. El debate actual en la India es entonces, significativo a nivel global.

¿Qué es el ECIU?

Las universidades centrales de India son financiadas por el gobierno central y están bajo la supervisión del ministerio de educación. Actualmente, hay 54 universidades centrales. Las universidades y colleges normalmente aceptan estudiantes basados en sus notas en los exámenes estandarizados del 12º año, o a través de exámenes de in-

greso conducidos por las mismas instituciones. El ECIU busca alterar los procesos de admisión existentes al conducir un único examen de admisión para los cursos generales de cualquier universidad participante en el país. Es una prueba hecha por computadores, consistiendo en preguntas de selección múltiple en tres secciones (lenguaje, específicos de un tema, y general) y se harán en 13 idiomas.

En 2021, el CUS aconsejó a todas las universidades centrales que adoptaran el ECIU de las Universidades Centrales para aceptar estudiantes en los cursos de pre y postgrado. La responsabilidad de llevar a cabo este examen fue asignada a la Agencia Nacional de Examinaciones, un cuerpo independiente bajo el ministerio de educación. Sin embargo, sólo 14 universidades centrales decidieron adoptar el ECIU el año pasado. Este año, el CUS obligó a usar el ECIU en todas las universidades centrales, y recomendó a otras universidades adoptar el mismo sistema. Consiguientemente, el examen ha sido rebautizado como Examen Común de Ingreso Universitario. Eventualmente, 12 universidades estatales, 11 universidades consideradas y 19 universidades privadas adoptaron el ECIU para las admisiones de pregrado. Para mayo de 2022, más de 1.151.319 candidatos se han registrado para el ECIU de pregrado para postulaciones académicas en el año académico 2022-2023. La inscripción para el ECIU para admisiones de postgrado está teniendo lugar durante la escritura de este artículo.

Posibles implicaciones positivas

El CUS argumenta que el ECIU beneficiará enormemente a todos los estudiantes, permitiéndoles tomar un solo examen para buscar la admisión en cualquier curso de las universidades participantes. Anteriormente, los estudiantes tenían que postular a las universidades y sus colleges afiliados por separado. Tenían que pagar cuotas de postulación para cada institución y asistir a múltiples exámenes de ingreso. El ECIU les ahorrarán tiempo, energía y dinero.

Después, el ECIU abordará el problema de la variación en las notas entre varias juntas escolares regionales y nacionales. En India, los exámenes estandarizados del 12º año son conducidos por distintas juntas que a menudo inflan sus notas en la examinación final. Como consecuencia, una fuerte alza en la nota de corte fue observada en los últimos años para las admisiones de pregrado, especialmente en instituciones reputadas. Por ejemplo, en 2021, Hindu College, afiliado con la Universidad de Delhi, estableció un mínimo de 99% de corte para los estudiantes que entraran al programa de licenciatura en economía. De la misma forma, otro college, Miranda House, puso el corte en 99.25% para ciencias políticas. Este sistema de corte inevitablemente está sesgado en contra de estudiantes que vienen de juntas con sistemas de calificación muy estrictos. Sin embargo, las universidades que participan en el ECIU pueden poner un porcentaje mínimo de notas en los exámenes del 12º año como criterio de admisión.

Además, el ECIU le permite a los estudiantes postular a cualquier curso, independiente de las asignaturas estudiadas en el nivel secundario superior. Sin embargo, la elegibilidad dependerá de los requerimientos especificados por las universidades. El ECIU también ofrece una oportunidad para estudiantes a quienes no les fue tan bien en las exámenes estándar del 12º año. Ya que no hay una nota mínima para rendir el ECIU, ahora pueden intentar ser admitidos en sus universidades preferidas según sus puntajes en el ECIU.

Aprensión

Hay unos pocos temas pertinentes que han fomentado apreñión en la comunidad académica sobre la eficacia del ECIU. Primero, las universidades indias varían enormemente en términos de su historia, reputación, calidad, tamaño, especialización, objetivos y propósitos. Hasta ahora, las universidades y sus respectivos departamentos han tenido la libertad de establecer sus propios criterios de admisión según las competencias específicas que buscaban en sus estudiantes. Esto es particularmente importantes para disciplinas dentro de las humanidades o las ciencias sociales, para las cuales los centros y las facultades pueden tener visiones muy diferentes. Por tanto, el ECIU restringe su autonomía para seleccionar a los estudiantes más aptos para sus programas.

Segundo, el ECIU tiene más posibilidades de causar una proliferación de empresas de tutorías, como ha sucedido con otros exámenes nacionales. En India, más de un quinto de los estudiantes en todos los niveles de educación optan por tutorías privadas suplementarias fuera de sus instituciones. Este fenómeno se conoce como la “educación en las sombras”, que corre en paralelo al sistema de educación formal. Esta tendencia entre los estudiantes de recurrir a tutorías privadas crece considerablemente en el nivel secundario superior, en preparación para los exámenes nacionales para el ingreso a los programas de ingeniería y medicina. Por consiguiente, se espera que el ECIU también llevará a una proliferación de instituciones de tutorías privadas para cursos

Segundo, el ECIU tiene más posibilidades de causar una proliferación de empresas de tutorías, como ha sucedido con otros exámenes nacionales.

*Emon Nandi es un Investigador postdoctoral Fulbright-Nehru afiliado con el Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College, US.
Email: nandi.emon@gmail.com.*

genéricos. Algunas instituciones de tutorías empezaron a publicitar sus servicios de apoyo al ECIU el día después de que fuera anunciado oficialmente por el CUS. Como en otros exámenes nacionales, esto podría ser un impedimento para estudiantes de trasfondos socioeconómicos vulnerables, quienes no pueden pagar tutorías privadas.

Tercero, el ECIU debilita el rol de la educación escolar en el nivel secundario superior, cuando los exámenes estandarizados de 12º año de las juntas dejen de tener un rol en la admisión a programas de pregrado. Las notas estándar de 12º seguirán siendo relevantes, sin embargo, para la admisión a otras instituciones aparte de las 66 que han optado por el ECIU. Pero el CUS espera que todas las universidades utilicen el ECIU eventualmente. Esta jugada limitará el rol de la educación estudiantil en formar las futuras carreras de los estudiantes. El CUS argumenta que el ECIU reflejará una alta correlación entre las notas estandarizadas del 12º y los puntajes del ECIU. Pero el ECIU está basado en un currículo diseñado por el Consejo Nacional de Investigación y Entrenamiento para la Educación, que es seguido por las juntas nacionales. Las juntas escolares regionales siguen otro currículo, y esto será un desafío para los estudiantes que obtengan buen puntaje en el ECIU.

Conclusiones

Un examen de ingreso a nivel nacional es un prerrequisito para acceder a la educación superior en muchos países. Los desafíos únicos que presenta en la India tienen raíces en su sistema educacional colonial y orientado a los exámenes. Dada la brecha digital en India y la desigual estructura social, un examen computarizado de preguntas de selección múltiple limitará la habilidad de los estudiantes para pensar y compartir sus perspectivas. Esta chaqueta de fuerza afectará a la diversidad entre las instituciones de educación superior. En lugar de empezar un examen estandarizado en todo el país en este momento, un énfasis en mejorar la calidad y el acceso a las escuelas e instituciones de educación superior públicas sería una mejor forma de abordar la mejora del sistema educacional en India. ▲

Entre el mercado, la modernización y la ideología: la internacionalización de la educación superior en Eurasia Central

Murod Ismailov, James Harry Morris, y Carole Faucher

Resumen

La movilidad académica transnacional es considerada el elemento clave en la internacionalización de la educación superior. Una región que a menudo es ignorada en estas discusiones es Eurasia Central. En este análisis, proponemos que, a diferencia de otras ex repúblicas soviéticas, la internacionalización de la educación superior en esta región depende de una compleja configuración de las fuerzas del mercado, la modernización y la ideología.

Con una población combinada de casi 100 millones (con más de un 60% bajo los 25 años), los países de Eurasia Central (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán, y Uzbekistán) ofrecen un caso único en la internacionalización de la educación superior (ES).

Un camino complicado

Después de alejarse del bloque oriental dominado por Moscú a principios de los 90, estos países se han acercado a sus políticas de internacionalización de distintas formas, algunos expandiendo los programas de intercambio universitario con universidades en Occidente (como Georgia y Kirguistán), algunos expandiendo lazos con univer-

sidades rusas (como en Armenia y Tayikistán), y algunas cortando estos esfuerzos por completo (como Turkmenistán).

A diferencia de las antiguas repúblicas soviéticas de Estonia, Latvia y Lituania, que se unieron a la Unión Europea en 2004 y se integraron en su marco intrarregional, Boloña, el camino hacia la integración con los sistemas educacionales internacionales se ha vuelto complejo para las repúblicas al sur de Cáucaso y en Asia Central. Este proceso puede ser explicado a través de una tríada de fuerzas del mercado, la modernización y la ideología.

Fuerzas del mercado

Cuando buscan fortalecer lazos y formar alianzas con universidades extranjeras para ofrecer exposición internacional a sus estudiantes y académicos, las nuevas universidades en la región están adoptando modelos de desarrollo similares a las de empresas. A diferencia de las universidades públicas convencionales, estas instituciones buscan mejorar las habilidades duras, blandas y transculturales de sus estudiantes. Por ejemplo, la Universidad TEAM de Uzbekistán, fundada por un grupo de empresarios locales con la colaboración académica de la Universidad de London South Bank, promete entregar una educación basada en la práctica, desafiante académicamente y socialmente relevante. Otra institución privada, la Universidad Técnica Kazajo-Británica, fundada en Almaty en colaboración con la Universidad de Londres y la London School of Economics and Political Science, señala que una educación de clase mundial hace que sus estudiantes sean competitivos en los mercados mundiales, lo que se refleja en sus posiciones en compañías multinacionales y en las universidades más importantes del mundo.

Otro factor importante para fomentar los lazos con universidades extranjeras prestigiosas es mantener a los mejores talentos y evitar la fuga de cerebros. Un ejemplo de esto es la Universidad de Nazarbayev y sus colaboraciones con la Universidad de Cambridge y la Universidad Nacional de Singapur. El sistema nacional de becas, Bolashak, invierte menos en estudiantes estudiando fuera y más en aquellos que estudian en la Universidad de Nazarbayev.

La región está observando un lento pero seguro crecimiento de instituciones como la Universidad de Alterbridge y la Universidad Europea en Georgia, que buscan posicionar a sus países como economías del crecimiento confiables a nivel internacional y usar estas universidades como medios para cumplir los objetivos de construcción nacional. Lo que estas universidades tienen en común es una estrategia emergente para preparar a sus estudiantes para sus futuros trabajos en un mercado laboral que cambia rápidamente y es altamente competitivo. El foco en la educación superior internacional ayuda a estas universidades a incrementar su valor y sus economías de escala, además de traer recursos económicos para apoyar su crecimiento a futuro. Su reconocimiento por parte de los gobiernos locales y entre la población es una indicación de una tendencia hacia la mercantilización de la educación en la región.

¿Normalizando?

La transparencia y la integridad académica se dan por sentado en el contexto de las universidades occidentales. Estos valores son fomentados lentamente, especialmente en los antiguos países soviéticos. Mientras que la corrupción en la educación superior tiene varias manifestaciones, en el contexto de Eurasia Central a menudo se evidencia en la forma de transacciones monetarias dudosas como intercambio por beneficios académicos entre algunos docentes, estudiantes y administrativos. Profundamente enraizada en los defectos administrativos de estilo soviético, y acompañada de una falta de recursos para incentivar la calidad de la enseñanza y la transparencia, la corrupción sigue su camino hasta el día de hoy y es más prevalente en las universidades llevadas por el gobierno.

¿Qué tiene que ver la corrupción con la modernización de la educación superior? Hay una creciente consciencia entre los modernizadores de la región que los salarios docentes decentes y los juicios criminales contra quienes cometen crímenes no pueden, por sí solos, desincentivar la corrupción, y que este problema puede ser abordado de nuevas maneras. Una forma que los gobiernos parecen estar tomando es apoyar la creación de sedes de universidades extranjeras. Estas suelen ser manejadas, o comanejadas, por extranjeros bien pagados. Sólo en Uzbekistán se invitó a una docena de universidades a abrir campus satélites, incluyendo la Universidad de Westminster, la Universidad de Inha, la Universidad Webster, el Politécnico de Turín, la Universidad de Administración de Singapur, entre otras. La visión a largo plazo es de internalizar las mejores prácticas relacionadas a la integridad académica y la transparencias que estas universidades tienen establecidas, y usar estas lecciones para eventualmente

Cualquier discusión de una transformación post soviética, incluyendo en la educación superior, estaría incompleta sin una discusión de hegemonía e ideología.

Murod Ismailov es profesor asistente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de University of Tsukuba, Japón.
Email: ismailov.murod.gm@u.tsukuba.ac.jp.

James Harry Morris es profesor asistente en el Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Wasesda, Japón.
Email: morrisjamesharry@gmail.com.

Carole Faucher es profesora en el Instituto de Educación, Comunidad y Sociedad, Universidad de Edimburgo, RU.
Email: carole.faucher@ed.ac.uk.

modernizar el ecosistema educacional completo. La internacionalización de las mejores prácticas es así facilitada a través de constantes intercambios de docentes y estudiantes con el extranjero. Mientras algunas universidades, como la Universidad Libre Kazajo-americana, fomentan el diálogo abierto y crean planes de acción dirigida para erradicar la corrupción en la educación superior, el modelo internacionalizado tomado por algunos gobiernos (fomentando una cultura de integridad académica), puede ser más efectivo en el largo plazo.

Avanzando... sola: ¿por qué importa Ucrania?

Cualquier discusión de una transformación post soviética, incluyendo en la educación superior, estaría incompleta sin una discusión de hegemonía e ideología. Más allá de los asuntos del comercio, mucho después de la caída de la Unión Soviética, el Kremlin sigue sosteniendo su influencia en la región al crear campus universitarios conjuntos en toda Eurasia Central. Algunos ejemplos incluyen la Universidad Rusa-Tayik, la Universidad Eslávica Kirgui-rusa, la Universidad Ruso-armenia, y la recientemente establecida sede de la Universidad MGIMO en Uzbekistán. Aunque estos movimientos pueden representar técnicamente casos de internacionalización, dado que son lubricadas políticamente, y apuntan a cimentar la hegemonía política e ideológica rusa en la región, estos proyectos no logran modernizar el ecosistema educacional en la región o promover la educación superior internacional.

En el contexto de la agresión rusa a Ucrania en 2022, y en una menor (aunque no negligible) medida, dados los comentarios del presidente de Bielorrusia sobre la posible inclusión de las repúblicas Centro-asiáticas en la Unión Rusia-Bielorrusia (es decir, una versión moderna de la URSS), los países de la región sopesarán cuidadosamente las consecuencias de una “internacionalización de la educación” liderada por Rusia. Parte entendiendo estos peligros desde antes de la invasión de 2022, y en parte llevadas por las tendencias más amplias de democratización, pluralismo, y modernizaciones guiadas por el mercado, algunos gobiernos están permitiendo el establecimiento en paralelo de instituciones de corte occidental. Lo que los ejemplos de la Academia OSCE en Bishek, la Universidad Americana de Asia Central, la Universidad Kazaja-Americana, y la Universidad Georgiana-Americana implican es que los debates de internacionalización en Asia Central no pueden ser separados de las narrativas recurrentes de la ideología y la hegemonía.

En resumen, el futuro de la internacionalización de la educación superior en Eurasia Central parece descansar en una compleja tríada de influencias: fuerzas del mercado, modernización e ideología. Debido a similitudes históricas, políticas y económicas entre los estados de Eurasia Central, esta triple proporción ayuda a entender las futuras direcciones de la educación superior internacional en la zona. ▲

Internacionalización de la educación médica: conceptos y acercamientos a la acción

Anette Wu

La pandemia global de COVID-19 ha presentado oportunidades para la internacionalización de la educación médica (IdEM). IdEM promueve el entendimiento sanitario y la cooperación internacional, minimiza el nacionalismo sanitario y mejora igualmente la salud gente en todo el mundo. En línea con la definición más amplia de internacionalización de la educación superior, puede ser descrita de mejor forma como los procesos de integrar deliberadamente dimensiones internacionales, interculturales o globales en la educación médica para mejorar su calidad y preparar a los graduados para la práctica profesional en un mundo globalizado. Por tanto, los médicos se consideran parte de una comunica médica mundial y resuelven asuntos sanitarios de manera colaborativa. Aunque la IdEM es un fenómeno global, el entendimiento y las perspectivas del Norte Global han dominado tradicionalmente, y por tanto abordado sólo un espectro estrecho de actividades de manera global. Las motivaciones para la internacionalización de la educación médica se han centrado en tres modelos principales. Los primeros dos, el modelo de mercado y el modelo de transformaciones sociales tienen sus limitaciones.

El modelo de mercado: la competencia como guía de la internacionalización.

Con su énfasis en la competencia, el modelo de mercado a menudo se practica en países con ingresos medios y bajos (PIMB). Los países e instituciones buscan mejorar sus rankings mundiales en ciencia y cuidado clínico a través del lente del mundo occidental. La competencia como motivación para la internacionalización ha tenido éxitos inmediatos y medibles, pero incurre en el riesgo de que una vez se logran ciertos hitos, el interés en la IdEM se pierde. Este modelo se caracteriza por mirar hacia adentro respecto a las actividades educacionales, lo que puede fomentar, y resultar en, el nacionalismo. Esto finalmente incrementa el riesgo de nacionalismo sanitario, ya que los países tratan de competir por el liderazgo mundial y desechan la meta común de mejorar la salud de todas las personas en el mundo. Además, los actores se alejan al observar a un competidor en el mercado (como se ve en la relación entre China y Estados Unidos en la historia reciente). Por ende, el modelo de mercado es insostenible y su motivación es contra productiva para lo que busca lograr la IdEM.

El modelo de transformación social: hacer el bien

El modelo de transformación social, dominante en el Norte Global y enfatizando los aspectos humanitarios de la IdEM, tiene sus raíces en valores altruistas y compasivos. Este modelo se ejecuta principalmente mediante la movilidad estudiantil hacia el exterior, particularmente hacia países de ingresos medios y bajo (PIMB). Sin embargo, este formato no logra cumplir la visión de transformación social de la IdEM en la práctica. Investigaciones han mostrado que la movilidad estudiantil unilateral y de corto plazo a PIMB, como se practica en el Norte Global, es inherentemente injusta y no es inclusiva en muchos aspectos. Tiende a crear una carga para los países anfitriones de bajos recursos y es éticamente problemático cuando se envía a estudiantes a ambientes culturalmente diversos sin preparación adecuada (ej. Cuando estudiantes de medicina del Norte Global se presentan voluntarios para trabajar en unidades neonatales en África Subsahariana). Parece haber una falta de investigación sobre las voces del Sur Global en la literatura existente. Los formatos pueden servir principalmente a las necesidades de los estudiantes del Norte Global y los programas de movilidad son accesibles generalmente sólo a una minoría de estudiantes privilegiados en ciertas instituciones. Lo anterior excluye a la mayoría de los estudiantes y por tanto no está en línea con la visión de accesibilidad general en la educación superior. Mas aún, en tiempos de pandemias y conflictos, estos programas de movilidad no son una forma segura de educar estudiantes.

Resumen

La necesidad de internacionalización de la educación médica (IdEM) se destaca dentro de la pandemia de COVID-19. IdEM es el proceso de integrar deliberadamente dimensiones internacionales, interculturales o globales en la educación médica. Abordajes innovadores e intuitivos se utilizan en IdEM para incrementar la colaboración global en salud y mejorar la salud de las personas en todo el mundo.

Los médicos se consideran parte de una comunica médica mundial y resuelven asuntos sanitarios de manera colaborativa.

El modelo liberal: trabajando en una meta común

El modelo liberal, adaptado de otras áreas de educación superior, fomenta el entendimiento internacional y la colaboración mediante la “diplomacia suave”. Los estudiantes de medicina actúan como embajadores de Buena voluntad (ej. Mediante los programas Fulbright o Rhodes). Sin embargo, las publicaciones actuales no dan evidencias de que este modelo sea aplicado en la educación médica. Considerado un producto de los dos modelos anteriores, rara vez se le ha descrito como la única o incluso una motivación parcial para las actividades internacionales. Por tanto, un propósito importante para globalizar la medicina no se ha apreciado completamente. En ciertos países, ahora se incorpora cada vez más (ej. Via el programa Erasmus), pero abordajes equitativos multilaterales, que consideran las necesidades del Sur Global, al igual que el Norte Global y le entrega a los estudiantes una visión más amplia de la salud, todavía son limitados en su aplicación. Mientras que el modelo liberal puede no mostrar un efecto inmediato en la salud, dado los eventos actuales, con conflictos y nacionalismo sanitario, IdEM encauzada a través del modelo liberal puede facilitar significativamente el entendimiento internacional y el cambio sanitario y debería ser implementado a profundidad.

¿Qué viene ahora?

La pandemia de COVID-19 nos ha recordado que el nacionalismo sanitario nos limita en mejorar la salud de todas las personas del mundo y previene que actuemos unidos como una comunidad médica global. Es importante educar a nuestros graduados para pensar de manera diferente. Los educadores médicos necesitan mirar a sus actividades internacionales con un lente diferente, con el modelo liberal en mente y educando a nuestros estudiantes para convertirse en embajadores y ciudadanos médicos globales. Los formatos de la IdEM deben estar cada vez más alineados con esta motivación y deliberadamente integrar actividades en las que los estudiantes puedan participar en actividades intercambio multilaterales, aprender a entender y respetar las prácticas de medicina en otros países de una manera culturalmente sensible y sentir que son parte de una comunidad médica global sin dominar a otras con su visión propia, predominantemente occidental. Estas actividades pueden ser virtuales, incluir intercambios estudiantiles internacionales, docentes compartidos internacionalmente, y materiales educativos conjuntos, y pueden también ocurrir como programas de movilidad estudiantil donde los estudiantes actúen como embajadores de sus países.

Las actividades anteriores son equitativas y buscan llegar a todos los estudiantes. Un principio fundamental de la internacionalización del currículo, y por tanto de la IdEM, es la promoción del acceso a experiencias internacionales y educación para todos los estudiantes. Enfocándose en actividades internacionales “domésticas” refleja de mejor manera los principios de IdEM a través de un abordaje más inclusivo donde todos los estudiantes, sin importar trasfondo socioeconómico, universidad, o país de origen, puedan tener acceso a las experiencias y contenidos que son relevantes más allá de las fronteras nacionales.

Conclusion

Un agudizado nacionalismo sanitario es dañino para la salud de las personas en todo el mundo. Con el apoyo de la IdEM, los proveedores de salud se verán a sí mismos como parte, y actuarán como miembros, de una gran comunidad global. Cuando la colaboración internacional es salud es promovida, el nacionalismo sanitario se desvanece y la salud de todas las personas del mundo puede mejorar. ▲

Anette Wu is profesora asociada en Vagelos College de Médicos y Cirujanos, Columbia University, EE. UU. Email: Aw2342@caa.columbia.edu.

Este artículo se basa en los descubrimiento del siguiente artículo: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40670-022-01553-6#citeas>

La geopolítica cambiantes en la movilidad de los estudiantes internacionales: implicaciones para estudiantes de Asia central.

Yusuf Ikbal Oldac

Los países occidentales y anglófonos han sido tradicionalmente los destinos dominantes para los estudios internacionales. Sin embargo, los patrones de flujo de la movilidad estudiantil internacional (MEI; ISM en inglés) no son estáticos. Repositorios de datos internacionales como la UNESCO indican que los estudiantes internacionales cada vez más eligen estudiar en países fuera de los contextos anglófonos y occidentales, aunque estos destinos siguen siendo prominentes. El mundo está viendo una pluralización de los países de destino.

Asia Central, (una región que consiste en cinco países: Kazajistán, Kirguistán, Uzbekistán, Tayikistán y Turkmenistán, según la categorización de las Naciones Unidas), provee un excelente ejemplo para ilustrar esta tendencia a la pluralización. Para los estudiantes que salen de esta región, los tradicionales países de destino no son sus destinos preferidos. En lugar de esto, tres destinos no tradicionales han superado a los tradicionales de manera considerable, especialmente a partir de los 2010s. Estos son, Turquía al oeste, Rusia al norte, y China al este de Asia Central, formando un triángulo geopolítico con Asia Central al medio.

Asia Central y los países triángulo de destino

Asia Central ha tenido importancia estratégica y geopolítica, especialmente en el contexto de Eurasia. Debido a su ubicación central, la región ha sido tradicionalmente esencial para conectar el Este y el Oeste (piensen en la histórica ruta de la seda), y sigue siendo clave para el movimiento de bienes e ideas en ambas direcciones. Gracias a su conectividad con el oeste, China la ve como parte central de su iniciativa de Cinturón y Camino, y ha invertido significativamente en la región.

Los países de Asia Central también son países post-soviéticos que fueron parte alguna vez de la misma estructura de gobierno con Rusia, la heredera del legado soviético hoy. El idioma ruso es prevalente en la zona. Por tanto, estos países son importantes para mantener en la esfera de influencia rusa, razón por la que en Rusia se les llama la Mancomunidad de Estados Independientes.

La región también es importante para Turquía, ya que es hogar de (principalmente) pueblos turcos que comparten comunales etnolingüísticas y religiosas. Este argumento ha sido fortalecido tras el anuncio de la Organización de Estados Turcos en noviembre de 2021 en Estambul, que incluyó múltiples acuerdos para integrar la región en aspectos como la educación, la economía y la logística.

Tendencias de movilidad estudiantil

Tendencias comparativas basadas en los datos de la UNESCO indican que Rusia ha sido el destino favorito de los estudiantes de Asia Central desde 2000, el dato más antiguo disponible. El número más reciente para los estudiantes de Asia Central fue de 171.449 en 2019. Por contraste, China y Turquía son destinos relativamente nuevos para los estudiantes de Asia Central. Turquía aparece como un destino significativo desde alrededor de 2010, cuando el número de estudiantes creció en más de un 540% hasta llegar a 44.224 en los diez años antes de 2019.

China es otro destino emergente para estudiantes de Asia Central. Datos del ministerio chino de educación indican que China se ha convertido en el tercer destino favorito para la MEI de esta región, con 18.450 estudiantes en 2018. Por comparación, en 2019, Estados Unidos atrajo a 5.827 estudiantes de Asia Central, el Reino Unido a 2.863 y Alemania, a 6.355. Esto muestra que los países del triángulo sobrepasan significativamente los destinos tradicionales anglófonos y occidentales para MEI de Asia Central.

Resumen

Empezando especialmente en los 2010, China, Rusia, y Turquía se han convertido en destinos favorecidos por estudiantes de Asia central, sobrepasando significativamente a todos los destinos tradicionales anglófonos y occidentales. En este artículo, estos tres países denominados países "triángulos", ya que forman un triángulo geopolítico al este, norte y oeste de Asia Central. Han tenido un éxito considerable en incrementar la cantidad de estudiantes internacionales, pero debido a los tremendos cambios geopolíticos actuales, el futuro de este éxito es incierto.

Asia Central ha tenido importancia estratégica y geopolítica, especialmente en el contexto de Eurasia.

Un futuro incierto

Aunque los países del triángulo han logrado éxitos considerables en atraer a estudiantes internacionales de Asia Central, los cambios geopolíticos monumentales dan pie a inseguridad sobre si esta tendencia continuará.

Con la guerra en Ucrania, la posición de liderazgo de Rusia en atraer estudiantes de Asia Central puede verse amenazada. Sin embargo, debemos ser cuidados en sacar conclusiones aquí. El aislamiento de Rusia, especialmente en el mundo occidental, no parece aplicar tan estrictamente para otras partes del mundo, incluyendo Asia Central. Ninguno de los países de Asia Central respaldó la moción de la ONU sobre Ucrania. Se abstuvieron o no votaron. Los embargos recientes, que se espera que afecten a la economía rusa en el mediano y largo plazo, pueden tener un impacto más potente en la habilidad de Rusia para atraer a los estudiantes de la región. Junto con la predominancia del idioma ruso y la facilidad de obtener visas, las becas integrales rusas y las posibilidades laborales después de la graduación han guiado fuertemente la movilidad estudiantil en la región. Los embargos pueden afectar esto último en los próximos años.

Para China, lo que crea inseguridad es su relativo cierre al mundo debido a su política de cero COVID. Se ha impedido que estudiantes internacionales entren al país por más de dos años. Algunos han debido graduarse sin haber estado presentes físicamente en sus instituciones por años. Y a la escritura de este artículo, aquellos que no abandonaron China por miedo a no poder regresar, están en cuarentenas estrictas si están en ciudades como Shanghai y Beijing. Los países de Asia Central no siguen políticas tan estrictas contra la COVID. Turkmenistán puede ser el más estricto entre ellos, ya que están cerrados a los viajes internacionales, pero hasta ahora no ha habido una cuarentena estricta al interior del país. Mientras escribimos, ha habido signos de mejora en la facilidad de China para entregar visas de estudiantes, pero no se han tomado pasos significativos. Cualquier cambio de políticas en China en estos temas ayudará a fomentar su atractivo para la MEI.

En el caso de Turquía, la mayor incertidumbre para atraer MEI de Asia Central son sus problemas económicos. Las becas integrales ofrecidas por el gobierno turco son importantes atractivos. Sin embargo, el país se enfrenta a una serie devaluación de su moneda, con las tasas de inflación llegando a 70% en abril de 2022. Las becas se volverán menos atractivas después de estos desarrollos. Aparte de esto, Turquía puede estar en una posición relativamente mejor que Rusia y China, ya que no cerró a la MEI durante la pandemia y no está enfrentando duros embargos por una parte importante del mundo.

Conclusión

Mientras los países del triángulo se enfrentan a serios desafíos en mantener su éxito en atraer MEI de Asia Central, todavía pueden mantener su posición como los tres destinos favoritos para la región por bastante en comparación con otros países. Esto es porque no hay una política específica por parte del resto del mundo para atraer a más estudiantes de esta región geopolíticamente importante. La competencia seguirá manteniéndose seguramente entre los países del triángulo. ▲

Yusuf Ikbal Oldac es un miembro postdoctoral del Consejo de Becas de Hong Kong en la Universidad de Lingnan, Hong-Kong, China. Email: yusufoldac@ln.edu.hk.

¿Estudio en persona o virtual para estudiantes internacionales en Estados Unidos?

Mirka Martel

Durante los últimos dos años, los estudiantes internacionales en colleges y universidades estadounidenses han lidiado con el tipo de experiencia educacional que se les ofrecería como parte de su intercambio internacional. Aunque tradicionalmente el intercambio educacional estudiantil significaba reunir un pasaporte y el equipaje para viajar al destino deseado, los últimos dos años han introducido las realidades de la pandemia del COVID-19, la salud y la seguridad, y la oportunidad, o más a menudo la necesidad de estudiar de manera online desde el extranjero. ¿Dónde deja esto a los estudiantes internacionales y sus decisiones? ¿Y cómo se han adaptado los colleges y universidades estadounidenses a sus roles como anfitriones en los últimos dos años?

Antes de la pandemia del COVID-19, el *Reporte de Puertas Abiertas sobre el Intercambio Educacional Internacional* reportó un crecimiento sostenido en los estudiantes internacionales que viajaban a Estados Unidos para obtener sus grados y Entrenamiento Práctico Opcional (EPO, OPT en inglés). A pesar de la creciente competencia de otros países, las complejidades de la política y los costos de estudiar, en el año académico 2018-2019, justo antes del COVID-19, había más de un millón de estudiantes internacionales en colleges y universidades estadounidenses. Y, como muchos estudiantes internacionales en todo el mundo, estos estudiantes estaban en el campus, estudiando presencialmente.

Adaptaciones virtuales y sus efectos en la matrícula de estudiantes internacionales en 2020-2021

Durante la pandemia de COVID-19, la forma de instrucción cambió. En el semestre de otoño de 2020, casi todas las instituciones de Estados Unidos (99%) ofrecieron instrucción híbrida, y la mayoría de los estudiantes empezaron sus estudios online desde el extranjero. *Open Doors* reportó 914.095 estudiantes internacionales en colleges y universidades estadounidenses en el año académico de 2020-2021, una disminución de un 15% desde el año anterior. En nuestro análisis, el modo de instrucción fue un factor en la decisión de estudiantes internacionales sobre si continuar o pausar sus planes de estudio.

Más de la mitad de los estudiantes internacionales matriculados en programas que entregan títulos (53%) asistió a clases online. Sólo un 41% de los nuevos estudiantes internacionales, o estudiantes que ingresaban a una institución estadounidense por primera vez, fueron capaces de asistir a clases presenciales. La proporción de estudiantes que empezaron sus estudios en el nivel de pregrado (35%), o en el no conducente a un grado (27%) fue incluso menor.

Para algunos estudiantes, la opción de atrasar su ingreso o tomar una licencia fue preferible, permitiéndoles empezar su programa en persona en un semestre posterior. *Open Doors 2021* reportó que 47.499 estudiantes internacionales que atrasaron sus estudios para un año futuro, en comparación con 9.249 estudiantes internacionales en 2019-2020. Además, 10.354 estudiantes internacionales tomaron una licencia para ausentarse, en comparación con 3.817 el año anterior. Se consideran varias cosas a la hora de tomar una licencia de ausencia, mucho más allá de las realidades del COVID-19. Sin embargo, la diferencia entre 2019-2020 y 2020-2021 demostraron el impacto del COVID-19 como un factor que exacerbó que más estudiantes internacionales se tomaran un tiempo de sus estudios.

El regreso a la presencialidad

En otoño de 2021, los colleges y universidades estadounidenses estaban decididos a cumplir sus planes de reanudar el estudio presencial. Con la vacunación del COVID-19 en el verano de 2021, un foco importante era el compromiso por la seguridad de los estudiantes, los docentes y los trabajadores en el campus. Esto se extendía a los estudiantes extranjeros, ya que la mayoría de las instituciones indicaron en el verano de

Resumen

Durante los últimos dos años, estudiantes internacionales en colleges y universidades en Estados Unidos han lidiado con qué forma de experiencia educacional se les ofrecería como parte de su intercambio internacional. Este artículo entrega una visión a vuelo de pájaro de dos años de datos sobre la forma de estudio de los estudiantes internacionales en instituciones estadounidenses y reflexiones sobre el estudio presencial o híbrido en el intercambio educacional internacional.

En el semestre de otoño de 2020, casi todas las instituciones de Estados Unidos (99%) ofrecieron instrucción híbrida, y la mayoría de los estudiantes empezaron sus estudios online desde el extranjero.

2021 que ofrecerían la vacuna del COVID-19 a todos los estudiantes, incluyendo a los internacionales. Esto también significó una oportunidad para los estudiantes extranjeros que venían de países donde la vacuna aún no estaba disponible para seguir sus estudios con su salud y su seguridad en mente.

El cambio a la presencialidad se evidencia también en nuestros datos. *La Fotografía del Intercambio Estudiantil Internacional de Primavera de 2022* indicó que en esa primavera, el 89% de las instituciones estadounidenses reportaron que la mayoría de sus estudiantes internacionales estaban en sus campus. Más de la mitad de las instituciones (55%) reportó que todos sus estudiantes extranjeros estaban en los campus la primavera pasada.

La mayoría de las instituciones estadounidenses están reportando incrementos en las postulaciones para el año académico de 2022-2023, especialmente para universidades y colleges de máster (76%), universidades doctorales (73%), “community colleges” (68%) y universidades de artes liberales (51%). Estas mismas instituciones se están concentrando en el estudio presencial; casi todas (96%) planean ofrecer a estudios presenciales para estudiantes internacionales en Estados Unidos. Sigue habiendo opciones para el estudio híbrido para estudiantes que no pueden viajar por COVID-19: 66% de las instituciones reportaron haber ofrecido retrasar el ingreso a estudiantes para la primavera de 2023 (de un 77% del año anterior), mientras que sólo 32% reportaron que ofrecerían programas online a los estudiantes internacionales hasta que estos pudieran llegar al campus en persona (de un 47% el año anterior).

Diversos factores contribuyen en estas tendencias. Incluyen la preferencia de instituciones y estudiantes por el estudio presencial. Sin embargo, esta tendencia también se alinea con las políticas de inmigración estadounidenses, que se han adaptado para COVID-19. Las directrices del Programa para Estudiantes y Visitantes de Intercambio (PEVI; SEVP en inglés), publicadas por primera vez en 2020, permitieron que los estudiantes internacionales “participen en aprendizaje a distancia más que los límites regulares debido a las preocupaciones sobre la salud pública creadas por la COVID-19”. Aunque estas directrices para quienes continúan sus estudios han sido extendidas, nuevos estudiantes internacionales empezando sus estudios en el año académico 2022-2023 no podrán matricularse en programas completamente virtuales. Serán capaces de matricularse en programas híbridos “con ciertos requerimientos de aprendizaje presencial”. Estas directrices, actualizadas para el año académico 2022-2023, proveen de cierta flexibilidad para estudiantes internacionales que pueden no ser capaces de asistir a todas las clases en persona, permitiéndoles participar en estudio híbrido dentro las regulaciones para estudiantes en Estados Unidos con visas de estudiantes no-migratorias.

El estudio híbrido y las futuras opciones para la movilidad internacional

Una revisión de los resultados de los últimos dos años ofrecen varios aportes para las opciones de los estudiantes internacionales en adelante. Primero, tanto instituciones como estudiantes parecen alineados en su compromiso por priorizar el estudio presencial. Estudios recientes de IDO Connect y la Junta Universitaria indican que la mayoría de los estudiantes internacionales prefieren estudiar en persona en Estados Unidos.

Hay espacio, sin embargo, para explorar opciones híbridas para estudiantes internacionales. Esto puede incluir a estudiantes internacionales que comienzan sus estudios online desde el extranjero u opciones para que los estudiantes internacionales tomen clases online mientras estén en Estados Unidos para sus programas académicos. No es sorprendente que la mayoría de las instituciones en EE. UU. ofrecieran enseñanza híbrida antes de la COVID-19. Casi todas las instituciones que reportaron enseñanza híbrida anterior a la pandemia planean continuar con este método en semestres futuros. De aquellas que no ofrecieron instrucción virtual antes de COVID-19, la mayoría (54%) planea ofrecer clases híbridas en semestres futuros.

Esto habla de un cambio más amplio a una enseñanza y aprendizaje flexibles, que probablemente se mantendrá en la mayoría de las instituciones en Estados Unidos, y esta flexibilidad debería extenderse a los estudiantes internacionales. Esto requerirá un esfuerzo coordinado entre los colleges y universidades estadounidenses y el gobierno de Estados Unidos para ofrecer opciones híbridas como parte de la experiencia de educación internacional. Como se ha mencionado anteriormente, el compromiso a la educación presencial por parte de los estudiantes internacionales es claro. Lo que queda por ver es la posibilidad de opciones híbridas que complementen, más que reemplacen, la experiencia presencial. ▲

*Mirka Martel es directora de Investigación, Evaluación y Aprendizaje en el Instituto de Educación Internacional.
Email: mmartel@iie.org.*

¿Seguirá siendo China un líder en el mercado internacional de educación?

Qiang Zha

Hasta hace poco, China era uno de los países clave en el mercado educacional internacional, con cientos de miles de estudiantes yendo a universidades occidentales. En algunos países, las universidades dependen de las admisiones de estudiantes chinos como una fuente importante de recursos. Con la pandemia de COVID-19 y su impacto en la economía china, y con los cambios en las corrientes geopolíticas y el giro ideológico a la izquierda, es legítimo preguntarse si China seguirá siendo uno de los países que más estudiantes internacionales envía, en particular a nivel de pregrado.

Los estudiantes chinos siguen motivados para estudiar en el exterior

En un artículo de 2011 “[La fiebre por estudiar fuera entre los estudiantes chinos](#)”, mencioné las siguientes importantes razones detrás de este fenómeno: escapar de la acalorada competencia, empujada por la empinada jerarquía de las universidades chinas y la consiguiente desigualdad de experiencias de aprendizaje y resultados; buscar optimizar los retornos educacionales, que fomentan el desarrollo humano y de sus carreras, más que sólo obtener un título; y “seguir la corriente” ciegamente, especialmente entre las élites sociales y oficiales de gobierno, quienes desde los 80 han establecido el modelo de enviar a sus hijos al exterior.

Discutiblemente, estas motivaciones tienen que ver con insatisfacción con la calidad general de la educación china y buscar tener mejores retornos educacionales, o la percepción de estos aspectos. La educación superior china puede haber mejorado desde que se publicó mi artículo, pero no ha sufrido cambios fundamentales. Hoy en día, la iniciativa de “doble clase mundial” ha reemplazado los proyectos 985 y 211, y el número de universidades de la elite que han recibido apoyo ha crecido a casi 150 (desde 110 bajo los Proyectos 985 y 211). Sin embargo, todavía constituyen una pequeña porción de las 1.270 universidades chinas y por tanto, son extremadamente selectivas. La brecha de recursos entre las universidades de la elite y otras instituciones no es menor que en el pasado. Entre otras universidades, aproximadamente la mitad han sido fundadas desde los 2000, con muchas todavía construyendo sus caminos y apenas capaces de dar una educación de calidad. El darwinismo social sigue prevaleciendo en China, y los graduados de universidades de la elite son extraordinariamente privilegiados en el mercado laboral. Muchos gobiernos locales establecen políticas preferenciales y buscan atraer a los graduados de universidades de la elite con incentivos, lo que a su vez incrementa el capital económico y simbólico de haberse graduado en una universidad de elite.

Un paisaje laboral cambiante para quienes retornan

Importantes cambios se han observado en China en los últimos años, principalmente alineados con las preocupaciones económicas. Una es que los que retornan están perdiendo su ventaja competitiva en el mercado laboral doméstico. Por un lado, los empleadores domésticos prefieren contratar a graduados de las universidades de elite chinas, ya que a menudo se adaptan mejor a los estilos de trabajo y expectativas en el contexto chino y traen con ellos redes sociales extendidas de sus alma maters. Por otro lado, los títulos de universidades extranjeras y los que regresan de ellas ya no tienen la ventaja de la escasez. Sólo en 2021, más de 820.000 retornados buscaban trabajo en China. A menudo se les ofrecen salarios muy por debajo de sus expectativas, que no suelen alcanzar para pagar los gastos de sus estudios en el extranjero.

Al mismo tiempo, el estudio en el exterior se ha convertido en una carga para un creciente número de hogares chinos. Las familias trabajadoras (aquellas que ganan entre USD15.000-45.000 al año) ahora constituyen el grupo más grande (40%) que envía a sus hijos al exterior. Las familias de ingresos medios (ganando entre USD 45.000 y 75.000) son el segundo grupo más grande. En general, las familias obreras y de ingresos medios forman la mayor parte de las familias que envían a sus hijos, y se manejan bajo

Resumen

Los estudiantes chinos siguen estando motivados para estudiar en el extranjero, pero en cinco años, más o menos, su motivación podría debilitarse. Esto se debe principalmente a la desaceleración económica, condiciones domésticas cambiantes y desvinculación geopolítica.

El estudio en el exterior se ha convertido en una carga para un creciente número de hogares chinos.

un presupuesto (a menudo estrecho) para financiar los estudios en el exterior de sus hijos, en un contexto de incrementos en las matrículas para estudiantes internacionales en todo el mundo. Estos hogares tienden a ser más vulnerables a la desaceleración o caídas en la economía y ahora sienten una carga mayor. En el largo plazo, se espera que las familias chinas tengan dos o más hijos como resultado de un cambio en la política de planificación familiar, lo que debilitará aún más su capacidad para financiar los estudios en el extranjero de sus hijos.

Los facilitadores que socavan el estudio en el exterior

Muchos de los que continúan sus estudios en el exterior “ciegamente” probablemente carecen de motivación genuina y buenas calificaciones, y pueden requerir apoyo externo extra, como aprender idiomas y servicios para preparar su postulación entregados por agencias profesionales como New Oriental, que ahora están pasando por un declive y reducción de sus servicios. Interesantemente, estas agencias no sólo son facilitadoras para los estudios extranjeros de muchos estudiantes, sino también populares como empleadores de los que retornan. Por tanto, su caída como negocio puede tener un impacto en los estudiantes chinos que estudian en el exterior.

Lo mismo se aplica a las escuelas internacionales en China, que han tenido un boom en las últimas dos décadas y han crecido hasta llegar a ser unas 900, con una matrícula constante de 600.000. Estas escuelas forman un camino académico alternativo a las escuelas regulares, preparando a los estudiantes exclusivamente para estudiar en el exterior desde los últimos años de su enseñanza básica. Ahora se espera que sufran algunas reformas, que incluyen ser convertidas en escuelas privadas regulares, y no se les permitiría usar la palabra “internacional” en sus nombres ni preparar a sus estudiantes exclusivamente para el estudio en el extranjero. Aquellas registradas como agencias educacionales o de entrenamiento (que solía ser una práctica para crear un camino rápido o un atajo para establecer escuelas internacionales en suelo chino) están siendo suspendidas. Y el uso de currículos y libros de texto extranjeros en estas escuelas está sometido a controles. Después de una seria escasez de profesores extranjeros (debido a las estrictas políticas chinas sobre COVID-19), se espera que las escuelas internacionales decaigan también, lo que a su vez afectará a aquellos preparándose para estudiar fuera desde temprana edad, que son posiblemente los más determinados.

La influencia de las tensiones geopolíticas

Las cambiantes Corrientes geopolíticas probablemente influirán en la disposición de los estudiantes chinos para estudiar afuera. En medio de crecientes tensiones entre China y Occidente, una encuesta del Pew Research Center reveló que la imagen negativa de China llegó a altos históricos en muchos países. Notablemente, los siguientes destinos favoritos para estudiantes chinos registran un alto porcentaje de visiones negativas sobre China: Japón (87%), Australia (86%), Estados Unidos (82%), Canadá (74%), Alemania (74%), Reino Unido (69%) y Francia (68%). Estas opiniones negativas agravan la chinofobia latente (o sentimientos anti-China) en estas sociedades, que a su vez exacerba la ya existente segregación y aislamiento de los estudiantes Chinos y deteriora las experiencias de aprendizaje y sus resultados. El gobierno de EE. UU ahora ha tomado medidas para prevenir que estudiantes chinos estudien programas de postgrado o de investigación que se relacionen con tecnologías sensibles, con la excusa de la seguridad nacional. Estos programas normalmente están en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), y prometen mejores retornos en la economía basada en STEM hegemónica. Los aliados de Estados Unidos probablemente seguirán este camino. Aunque los efectos de estos “factores de presión” pueden extenderse lentamente, los padres y estudiantes chinos pueden empezar reflexionando sobre el valor y los riesgos de estudiar en el exterior, en medio de los miedos sobre una desvinculación general entre China y Occidente.

Conclusiones

Los estudiantes chinos siguen estando motivados por estudiar afuera (la fiebre puede durar un rato más), pero como se señaló anteriormente, sus motivaciones pueden debilitarse. Un reporte investigativo de la Corporación de Capital Internacional China indica que ahora hay aproximadamente 8.5 millones de hogares chinos con ingresos anuales de USD 30.000 o más, constituyendo la columna vertebral del fenómeno de los estudios en el extranjero. Contrastado contra los 1.6 millones de estudiantes chinos que estudian en el exterior actualmente, y la suma acumulada de 3.8 millones de retornados entre 2009-2019, todavía hay espacio para el crecimiento. Al menos, aquellos que se preparan para estudiar afuera desde temprana edad probablemente seguirán este camino. Se espera que la fiebre por estudiar afuera llegue a un punto de cambio

en los próximos cinco años. Algunos pueden discutir que las duras políticas actuales contra la COVID-19 en China pueden hacer que la gente deje el país, pero esto sería una tendencia a corto plazo. Lo que podría hacer que el punto de cambio llegue antes es la caída en la economía de China. ▲

Qiang Zha es profesor asociado en la Facultad de Educación, Universidad York, Toronto, Canadá. Email: qzha@edu.yorku.ca.

Para los estudiantes internacionales chinos: quedarse o regresa, esa es la pregunta

Yingyi Ma y Chongmin Yang

El secretario de estado de EE. UU., Anthony Blinken, dio su primer discurso sobre las políticas migratorias de la administración Biden en el caso de las políticas sobre China el 26 de mayo de 2022. A diferencia de la administración de Trump, que consideró prohibir a los estudiantes chinos estudiar en Estados Unidos, la administración Biden ha dejado de considerar a los estudiantes chinos como amenazas, para apreciarlos como talentos, como se indicó en la siguiente declaración en el discurso de Blinken: “tenemos suerte cuando los mejores talentos globales no sólo estudian aquí, sino que se quedan, como han hecho más del 80% de los estudiantes chinos que realizan doctorados en ciencia y tecnología en Estados Unidos en los últimos años.” ¿Pero es esta alta tasa de estadía aplicable a todos los estudiantes chinos en Estados Unidos? La respuesta es no. En este artículo, discutiremos que mientras que EE.UU. sigue siendo atractivo para los estudiantes chinos, esta atracción está disminuyendo, especialmente para estudiantes de campos no relacionados a STEM.

No hay estadísticas nacionales sobre las tasas de retorno o estadía de los estudiantes Chinos en Estados Unidos para títulos anteriores al nivel de doctorado. La Oficina de Estadísticas de China reporta que la tasa de retorno de estudiantes internacionales chinos creció de un 14% en 2002 a un 82% en 2019. En otras palabras, en las últimas dos décadas, el problema de fuga de cerebros en China ha disminuido considerablemente. Estas cifras no están separadas por el país de estudio o por el tipo de título. Entonces, ¿qué pasa con aquellos estudiantes chinos que se graduaron de programas anteriores a un doctorado, o en otros campos fuera de STEM?

Niveles de educación y campos de estudio

El libro de Yingyi Ma, *Ambiciosos y ansioso: cómo los estudiantes universitarios chinos tienen éxito y luchan en la educación superior estadounidense*, analiza la ola de estudiantes chino de pregrado que empezaron a matricularse en colleges y universidades estadounidenses alrededor de 2006 y que han superado en número a sus contrapartes de postgrado desde 2014. Un capítulo que examina las intenciones de estadía o retorno señala que alrededor de un 60% de los estudiantes encuestados planeaba regresar a China al terminar sus estudios. También, una importante motivación para los estudiantes chinos para estudiar en EE. UU. es fortalecer sus credenciales, para poder regresar al mercado laboral chino con una ventaja competitiva.

Más aún, los campos de estudio importan. Los estudiantes chinos en los campos de STEM tienen más posibilidades de quedarse que sus compañeros en las humanidades o ciencias sociales. Los estudiantes internacionales cumplen con las necesidades de una industria tecnológica en rápido crecimiento en Estados Unidos. Asimismo, el conocimiento y habilidades en los campos de STEM dependen menos de los contextos cultu-

Resumen

China sigue enviando el mayor número de estudiantes internacionales a Estados Unidos. La duda es hasta qué punto los estudiantes chinos se quedan en Estados Unidos después de completar su educación. Al nivel micro, la respuesta depende del nivel educativo y del campo de estudio. En el nivel macro, depende de la política de inmigración estadounidense y de la estructura de las oportunidades en el mercado doméstico chino.

La Oficina de Estadísticas de China reporta que la tasa de retorno de estudiantes internacionales chinos creció de un 14% en 2002 a un 82% en 2019.

rales y sociales, lo que explica las altas tasas de retorno de estudiantes con títulos no relacionados a STEM.

La investigación y escritura del libro de Ma fueron antes del final de la administración Trump. ¿Qué ha cambiado desde entonces? ¿Qué sigue siendo igual?

Penumbra pandémica

El cambio más importante que trajo la pandemia del COVID-19, que alteró completamente la movilidad estudiantil internacional y, más generalmente, la movilidad transnacional. Para los estudiantes chinos en Estados Unidos, la penumbra pandémica fue exacerbada por el empeoramiento de las relaciones EE. UU.-China y la estricta política de COVID que restringió los viajes a China. No es sorprendente que la cantidad de estudiantes chinos en Estados Unidos tienda a la baja. Muchos temen una posible guerra fría entre Estados Unidos y China; y además, el creciente racismo antiasiático y, en algunos casos, la violencia armada en Estados Unidos han atenuado el atractivo de estudiar ahí.

Con menos estudiantes chinos en los Estados Unidos y con una relación cada vez más complicada entre los dos países, es razonable concluir que los días de los estudiantes chinos quedándose en Estados Unidos al completar sus estudios quedaron en el pasado.

Visas y política migratoria en Estados Unidos

Si embargo, cambios que podrían contraponerse a esto se están preparando en las políticas migratorias de la administración Biden en lo que respecta a los talentos STEM. El gobierno de Estados Unidos ha expandido la lista de campos STEM, logrando que estudiantes en 22 campos adicionales sean elegibles para el programa opcional de entrenamiento práctico (OEP, OPT en inglés) de tres años. El OEP no-STEM es de sólo un año. OEP no es una garantía para la posibilidad de migrar, pero le permite a los estudiantes internacionales trabajar en Estados Unidos tras terminar sus estudios, potencialmente bajando la tasa de retorno. Más importante, esto le da a más tiempo a los estudiantes internacionales para obtener una visa H-1B, el tipo de visa de trabajo que permite a los empleadores auspiciar un camino a la migración hacia la residencia permanente relacionada con su trabajo.

Actualmente, la lista expandida de temas STEM incorpora muchos campos interdisciplinarios, como los es el análisis de datos o de negocios, que han atraído a muchos estudiantes internacionales. Esto podría atraer a más estudiantes chinos a estudiar ciencia y tecnología en escuelas de postgrado estadounidenses y quedarse en Estados Unidos como inmigrantes. Los estudiantes chinos de humanidades y ciencias sociales no se benefician de este cambio de políticas y se esperan que regresen a China en números mayores.

“Involución” en China

Lo que sigue igual es que la clase media china sigue sin estar satisfecha con la educación doméstica, lo que alimenta la necesidad de estudiar afuera. Una nueva palabra “involución”, que ha empezado a circular en el internet chino alrededor de finales del 2020, captura el sentir sobre una combinación de males sociales y, finalmente, de frustración por una competencia eterna en el trabajo y la vida laboral. El término viene de la antropología y se refiere a un fenómeno en el cual una mayor alimentación no produce unos resultados proporcionalmente incrementados. El concepto encaja con la sociedad china, donde la intensa competencia en la educación y la economía implica una enorme alimentación de esfuerzos y dinero, pero fracasa en generar resultados comparables, como el acceso a buenas universidades o trabajos (ver también Qiang Zha, “[La profesión académica china golpeada por la involución](#)” en IHE #107). La sociedad “involucionada” china impulsa a aquellos con recursos a mejorar su educación y prospectos laborales obteniendo credenciales extranjeras prestigiosas. La consecuencia es que Estados Unidos seguirá atrayendo a estudiantes chinos por sus universidades y colleges, que están entre los mejores del mundo, pero los estudiantes chinos están mirando cada vez más a otros países, como Reino Unido, debido a los riesgos geopolíticos y otros asociados a estudiar en Estados Unidos.

A largo plazo, si los estudiantes chinos con títulos estadounidenses regresan a China o se mantienen en Estados Unidos depende principalmente de la estructura de oportunidades en la educación doméstica y el mercado laboral en China y de las políticas migratorias en Estados Unidos. Mientras tanto, la actual naturaleza hipercompetitiva de la sociedad china no se ve bien para el talento doméstico, que seguirá buscando maneras de escapar del sistema y buscar oportunidades en otros lugares. ▲

Yingyi Ma es profesora de sociología, y Chongmin Yang es estudiante de doctorado doctoral en sociología en la Universidad de Siracusa, EE. UU. Emails: yma03@syr.edu y cyang09@syr.edu.

Monopolio comercial o investigación abierta: la infraestructura nacional del conocimiento en China

Lijun Fan y Lili Yang

La academia del siglo XX está marcada por el amplio uso de las bases de datos de investigación académica y su dominio sobre las publicaciones académicas. Los investigadores angloparlantes están familiarizados con las principales bases de datos, incluyendo Web of Science y Scopus. En muchos países y regiones no anglófonas, las bases de datos en idiomas locales han surgido para servir a las necesidades de investigadores locales. Un ejemplo notorio es la Infraestructura Nacional del Conocimiento en China (INCCCh; CNKI en inglés), la mayor base de datos de investigación en China.

Estas bases de datos han hecho contribuciones significativas al promover la difusión del conocimiento y el intercambio entre académicos. Sin embargo, su desarrollo es una espada de doble filo. Su alto precio comercial y sospechas de monopolio/oligarquía están de facto construyendo muros entre la academia y el público general, y están en contra de la investigación abierta. Cuando las llamadas a favor de la investigación abierta son cada más claras y fuertes en todo el mundo, varios jugadores, dentro y fuera de la academia, están enfrentándose a dificultades para hacerla realidad. Este artículo se enfoca en los continuos esfuerzos en China en favor de la investigación abierta, como respuesta al dominio de INCCCh y reflexiona sobre los posibles abordajes para promover la investigación abierta.

INCCCh y su dominio en China

Como la colección y plataforma de conocimiento más grande de China, INCCCh es un jugador importante en el desarrollo de la academia china. Establecida en junio de 1999 en la Universidad de Tsinghua y sus empresas asociadas, TongFang Co. Ltda., entonces una compañía estatal, INCCCh fue fundada con el objetivo de apoyar la innovación en el conocimiento, el aprendizaje y su aplicación. INCCCh fue reconocida y apoyada fuertemente por el gobierno central chino desde su inceptión. Fue incluido en una lista de proyectos innovativos claves en el campo de la ciencia y la tecnología, e incluido en el programa Torch de China, un plan nacional para desarrollar la industria china de tecnología de alta gama. INCCCh se convirtió de una entidad estatal a una compañía privada en 2014, y se ha transformado en una sociedad de responsabilidad limitada controlada por empresas estatales en 2019. A pesar de estas múltiples transformaciones, la INCCCh ha mantenido su dominio en el campo de los recursos académicos en China. El modelo operativo de INCCCh es comprar el material académico (incluyendo papers, anuarios, disertaciones y periódicos) de editores, revistas académicas, y universidades, y vender productos digitales de conocimiento a través de suscripciones y servicios relevantes. INCCCh no publica ni revistas académicas ni papers.

Hasta 2022, INCCCh incluye más de un 95% de todos los recursos académicos publicados oficialmente en China, y más de 200 millones de documentos académicos domésticos e internacionales, convirtiéndola en la mayor jugadora en el mercado de los recursos académicos en China. Su sitio web muestra una base de datos de más de 1.600 clientes institucionales extranjeros de 60 países y regiones, y 32.000 clientes institucionales de varias industrias en China continental. La INCCCh también participa activamente en la evaluación de revistas académicas en China. Cada año publica el *Reporte Anual sobre el Factor de Impacto de las Revistas Académicas Chinas*, que a menudo es referido en las evaluaciones de desempeño en instituciones de educación superior en China. Todas estas prácticas hacen de INCCCh una parte aparentemente inseparable de la academia china. Notoriamente, el desarrollo de INCCCh es per se también una señal de la pluralización de los idiomas en las publicaciones académicas globales, que conduce a una mayor diversidad y justicia epistémicas globales.

Resumen

Desarrollar bases de datos de investigación es una espada de doble filo. Las bases de datos de investigación pueden promover el intercambio de conocimientos, pero sus prácticas monopólicas/oligárquicas también construyen muros. Tomando como ejemplo la mayor base de datos de China, la Infraestructura Nacional de Conocimiento de China (INCCCh), este artículo discute los crecientes boicots contra el monopolio comercial de las bases de datos en la academia y reflexiona sobre el futuro de la investigación abierta. Llama a esfuerzos concertados de parte de toda la comunidad de investigadores.

Su alto precio comercial y sospechas de monopolio/oligarquía están de facto construyendo muros entre la academia y el público general, y están en contra de la investigación abierta.

Boicots contra INCCCh en China

A pesar del éxito de INCCCh, hay preocupaciones crecientes sobre sus prácticas monopólicas. En abril de 2022, la Academia China de la Ciencia (ACC, CAS en inglés), una organización líder en investigación en China anunció su decisión de terminar con su suscripción a la INCCCh y buscar bases de datos alternativas como reemplazo. La principal razón detrás de la decisión fue la subida en las tarifas de suscripción por parte de INCCCh. De acuerdo a la Universidad Tecnológica de Wuhan, que temporalmente suspendió su suscripción a INCCCh en 2016, las tarifas de suscripción a INCCCh subieron un 132.86% desde 2010 a 2016. Este incremento se ve reflejado en las ganancias de INCCCh. El *Reporte Financiero* de 2021 de Tongfang Co. Ltda. muestra que la ganancia de INCCCh fue de USD 192 millones, con margen neto de 53.33%. (Aun así, las ganancias de INCCCh son menores que las de sus contrapartes internacionales, un indicador del alto nivel de beneficios generado por las bases de datos de investigación comerciales en general. Por ejemplo, en 2019, la empresa matriz de Elsevier, RELX, que maneja una de las mayores bases de datos de investigación en inglés, Scopus, tuvo ganancias de USD 9.8 millardos, en comparación a las ganancias de INCCCh de USD 149 millones. Pero la diferencia puede ser en parte a la publicación por parte de Elsevier de revistas académicas, que traen ganancias significativas).

Al levantar esta roca se levantaron una serie de repercusiones. Poco después del anuncio de la ACC, las altas tarifas de suscripción de INCCCh se convirtieron en titulares en China, atrayendo críticas diversas. Le recordó al público los constantes intentos de las instituciones chinas de educación superior por boicotear INCCCh. En la última década, al menos seis universidades, incluyendo la Universidad de Pekín y el Instituto de Tecnología de Wuhan suspendieron temporalmente sus suscripciones a INCCCh. Pero ninguna de estas suspensiones perduró. Todas las instituciones retomar sus suscripciones al no encontrar alternativas adecuadas.

Sin embargo, estos esfuerzos no fueron totalmente en vano. Después de negociaciones, INCCCh acordó reducir las tarifas de inscripción, aunque no sustancialmente. Por ejemplo, la Universidad de Nanjing logró una reducción de USD 7.460 del precio presupestado de USD 161.136 por la suscripción de 2022. En mayo de 2022, el gobierno chino lanzó una investigación antimonopolio contra la INCCCh. Aunque la investigación todavía se encontraba en progreso a la escritura de este artículo, se esperaba que la atención pública y la investigación trajera cambios y abriera el campo a nuevos jugadores.

Estos esfuerzos no son únicos de China. En enero de 2017, las universidades y centros de investigación alemanes criticaron la política de precios altos de Elsevier y tuvieron rondas de negociación la compañía para reducir sus tarifas de suscripción. En junio de 2020, el MIT puso punto final a sus negociaciones con Elsevier sobre un nuevo contrato de suscripción a sus revistas académicas, alrededor de 700, que hubiera costado más 2.7 millones de dólares.

Llamadas a la investigación abierta: el bien común vs. beneficio económico

Como resultado de las obstinadas prácticas monopólicas y oligárquicas de las grandes bases de datos del mundo, una pregunta esencial emerge: ¿cuál es el futuro de la investigación abierta y cómo podemos conseguirla? Discutimos que uno de los mayores obstáculos a la investigación abierta es la tensión entre la naturaleza de bien común del conocimiento y la naturaleza de buscar el beneficio económico de los editores y bases de datos comerciales.

La discusión anterior muestra que intentos aislados por instituciones individuales a menudo llevan a fracasos. Como la idea del bien común sugiere, sólo esfuerzos concertados por la comunidad de investigadores completa podrían lograr hacer una diferencia. Esto es un llamado a todas las instituciones e investigadores para unir las manos y promover el acceso abierto al conocimiento. Ha habido repetidos intentos en este aspecto. Por ejemplo, la emergencia de plataformas gratuitas de intercambio de conocimiento, incluyendo ResearchGate, HighWire de la editorial digital de la Universidad de Stanford, y el Repositorio de Tesis de la Universidad de Michigan, apuntan a medios posibles para evitar las bases de datos y sus altos precios. Sin embargo, estas plataformas pueden enfrentar problemas de derechos de autor. Lidar con estos problemas es clave. Además, aunque la idea del bien común no necesariamente requiere del involucramiento del estado, sigue estando entre sus funciones luchar contra los monopolios y promover el bien común. La siguiente pregunta es hasta dónde puede involucrarse un estado para mantener un espacio de investigación autónomo. ▲

Lijun Fan es estudiante de doctorado, y Lili Yang es profesora asistente en la Facultad de Educación en la Universidad de Hong Kong, China. Emails: fanlijun355@163.com and lililyang@hku.hk.

Entregando educación sobre salud mental a estudiantes universitarios en China

Yi Li, Qi Wang, y Lizhou Wang

En las últimas dos décadas, la salud mental de los universitarios se ha convertido un problema público cada vez más preocupante en la rápidamente cambiante sociedad china. La pandemia y las cuarentenas en los campus han levantado alarmas sobre el bienestar estudiantil. La mayoría de las universidades chinas han intentado promover la educación sobre la salud mental y han ofrecido servicios de acompañamiento para los estudiantes. En julio de 2021, el ministerio de educación (Mde) ha reiterado la importancia del bienestar estudiantil en un comunicado titulado “Fortaleciendo la Iniciativa de Salud Mental para Estudiantes”, y continuó desarrollando cursos obligatorios de salud mental para todos los estudiantes de pregrado. A pesar de esta presión desde arriba por instalar políticas públicas y de los esfuerzos a nivel universitario y del cuerpo docente, los desafíos siguen existiendo.

La educación sobre salud mental en el context de la educación superior en China

En China, los estudiantes universitarios se consideran un “grupo vulnerable”, tendiente a experimentar desafíos en su salud mental. Los estudios han demostrado que la depresión y la ansiedad son prevalentes entre los estudiantes universitarios en China, y su bienestar psicológico está considerado más de riesgo que el de la población general. Un metaanálisis de 113 estudios, principalmente conducidos entre 2005 y 2020, con nueve estudios antes de 2004, estimaron que la prevalencia estimada de la depresión entre universitarios chinos en un 28.4% (n=185.7878, con un intervalo de confianza de 95% del 25 al 31.2%). Otro estudio conducido en 2020, reportó que 41.1% de los estudiantes en China (n=89.588) experimentó síntomas de ansiedad durante el brote de COVID-19. La investigación sugiere que la angustia y los desórdenes mentales están asociados con varios factores a nivel individual (personalidad, relaciones interpersonales, estrategias para afrontar problemas ineficientes), familiar (vivir fuera de casa, entre otros cambios, paternidad/maternidad), escolar (estrés académico, expectativas de trabajo futuro y planificación de sus carreras) y sociales (cambios sociales, culturales, económicos drásticos, fuerte competencia).

Como respuesta a estos problemas, tanto el gobierno chino como las universidades han intentado promover el bienestar estudiantil desde principios de los 90. Durante las últimas tres décadas, una variedad de documentos de políticas del gobierno se ha creado para expandir y profundizar en la reforma de la educación sobre salud mental, regulando sus metas, abordaje y currículo. Para salir al encuentro de las necesidades en salud mental de los estudiantes, un modelo “cuatro en 1” se está adoptando en universidades chinas para integrar la salud como tema de estudio y aprendizaje, prácticas, servicios de acompañamiento, prevención de crisis e intervención. Más allá, el Mde aboga por fortalecer el rol de la enseñanza en sala de clases y la instrucción para desarrollar educación sobre salud mental.

Similar a lo que sucede en sistemas de educación superior en el mundo, la educación sobre la salud mental es una parte integral de la educación universitaria en China. A menudo se organizan y administran en la división de asuntos estudiantiles. Una característica de la educación en salud mental en China es su énfasis en fomentar una “persona holística” (quanren). Estos cursos y servicios educacionales pretenden incrementar la consciencia de los estudiantes sobre los problemas de salud mental, mejorando sus estrategias para abordar una posible crisis de salud mental, y guiarlos en diseñar sus propios caminos de crecimiento, en preparación para los desafíos de un mundo cada vez más complejo. Básicamente, la educación en salud mental, complementando la educación moral y cívica, debería equipar a los estudiantes con valores morales, habilidades intelectuales y capacidades físicas, al igual que estéticas, lo que se ha considerado el corazón la educación universitaria china.

Resumen

Durante las últimas dos décadas, la salud mental de los estudiantes se ha convertido en un tema de creciente preocupación pública en China. Las universidades han desarrollado educación sobre salud mental y servicios para apoyar a los estudiantes. Una reciente declaración del ministerio de educación reitera la importancia de la educación sobre la salud mental y promueve estos cursos como parte del currículo central para todos los estudiantes. Este artículo revisa las estrategias, desafíos e implicaciones relacionadas con la promoción del bienestar estudiantil en las universidades chinas.

Una educación efectiva sobre salud mental debería poner a los estudiantes al centro y entender las causas y raíces de su ansiedad.

Yi Li es un profesor asociado en asuntos estudiantiles y orientador certificado en la Universidad de Shanghai Jiao Tong (SJTU), China. Email: lily_gse@sjtu.edu.cn.

Qi Wang es una investigadora adjunta en la Escuela de Educación, SJTU, y miembro investigadora en el Centro de Educación Superior Internacional, Boston College, EE.UU. Email: qwmichelle@gmail.com.

Lizhou Wang es candidata doctoral en el CIHE, Boston College. Email: wangliz@bc.edu.

Desafíos al promover la educación en salud mental

Uno de los mayores desafíos es asegurar un número suficiente de profesores calificados para entregar educación y servicios en salud mental. Un documento de políticas del MdE de 2018 abogaba por más profesores calificados con trasfondos profesionales de acompañamiento, y por una razón de profesores-estudiantes de no menos de 1:4000, con al menos dos profesores a tiempo completo en cada universidad. En la práctica, sin embargo, la oferta de instructores calificados y de orientadores varía enormemente entre universidades. Debido al gran número de población estudiantil, las universidades siguen teniendo un déficit de instructores y orientadores calificados para ofrecer programas y entregar servicios de acompañamiento para todo un campus. Actualmente, la mayoría de los consejeros e instructores son reclutados a medio tiempo de otros departamentos dentro de la universidad y no necesariamente tienen trasfondo en salud mental o ciencias del comportamiento.

Un segundo desafío importante tiene que ver con la tendencia, entre los estudiantes, de no buscar ayuda. Esto se debe principalmente a la falta de una educación sistemática en salud mental, lo que a su vez limita la comprensión y consciencia de los estudiantes sobre la salud mental, posiblemente resultando en demoras en su diagnóstico y tratamiento. Las dudas de los estudiantes, o incluso resistencia, respecto a los profesionales de la salud mental, también es causada por estigmas culturales, que ven la salud mental y sus problemas asociados como una fuente de vergüenza. Los estudiantes pueden temer también a las posibles consecuencias en términos de sus evaluaciones académicas y desarrollo de sus carreras si admiten que sufren de ellas, o si son diagnosticados con alguna condición mental.

En las décadas pasadas, varias estrategias han sido adoptadas para abordar estos desafíos, incluyendo la diversificación de la educación sobre salud mental y servicios asociados, incrementando el número de orientadores e instructores preparados profesionalmente, y entregando entrenamiento en el trabajo a los docentes sobre bienestar estudiantil. Además, en los últimos años, el MdE ha fomentado la oferta de cursos obligatorios de salud mental para todos los estudiantes de pregrado, con el objetivo de mejorar la consciencia sobre la salud mental y su comprensión.

Cursos obligatorios sobre salud mental

Se cree que China es uno de los primeros sistemas de educación superior en dar cursos sobre salud mental como módulos obligatorios (consistiendo en dos créditos, con 32 o 36 horas por crédito), para todos sus estudiantes de pregrado. Basados en la información del MdE en noviembre de 2021, más de 2.000 de las 2.738 instituciones regulares de educación superior en China (IES) ofrecen ahora cursos de salud mental como módulos obligatorios. Entre estas IES, más de 1.600 ofrecen cursos electivos en áreas relacionadas.

Aunque aún están en etapas tempranas, la evaluación e investigación iniciales muestran que después de tomar estos cursos obligatorios, la mayoría de los estudiantes se encuentran a sí mismos equipados con conocimiento básico y comprensión sobre salud mental, lo que agudiza su consciencia sobre posibles problemas y desafíos. Como resultado, están dispuestos a buscar ayuda profesional y sus habilidades comunicativas y estrategias para manejar el estrés y las emociones se ven mejoradas hasta cierto punto. Sin embargo, todavía quedan preguntas y dudas sobre la efectividad de los cursos y de los servicios de salud mental en general. En particular, el contenido de los cursos no está actualizado por completo para enfrentar las necesidades y problemas reales de los estudiantes, y la enseñanza es mayormente "talla única" y no profundiza demasiado, en parte por el gran tamaño de las clases.

Una educación efectiva sobre salud mental debería poner a los estudiantes al centro y entender las causas y raíces de su ansiedad. Los educadores necesitan entender los efectos drásticos en los estudiantes que produce la inseguridad que enfrentan sobre sus futuros, en el contexto del rápido desarrollo socioeconómico del país. La pandemia de COVID-19 ha causado inevitablemente estrés e impactado el bienestar físico y emocional en los últimos dos años. Los educadores necesitan tener la mente abierta, reflexionar sobre las necesidades de los estudiantes, establecer metas claras y explorar métodos de enseñanza rigurosos e innovadoras al entregar educación y servicios de salud mental. ▲

¿Son los rankings universitarios globales valiosos todavía en China?

Futao Huang y Gerard A. Postiglione

Recientemente, la retirada de la Universidad de Lanzhou, la Universidad de Nanjing y la Universidad de Renmin en China de los principales rankings universitarios mundiales ha atraído la atención tanto doméstica como global. Uno no puede evitar preguntarse si estas retiradas serán parte de una tendencia más amplia que lleve a una reacción en cadena entre las universidades chinas. Muchos administradores universitarios, investigadores y creadores de políticas públicas aventuran lo que esto podría sugerir: si retirarse de los rankings universitarios y la industria de los ranking en general como existe hoy refleja una estrategia de gobierno para redefinir el concepto de universidades y disciplinas de clase mundial, y para incrementar la influencia global de las universidades chinas. También se preguntan si esta jugada podría ser la base para crear nuevos indicadores con los que evaluar qué universidades y disciplinas chinas deben incluirse en la próxima ronda del Proyecto de Doble Clase Mundial de Universidades y Disciplinas Académicas (la última iniciativa china que apunta a transformar más de 40 universidades de elite en China en universidades de primer nivel en escala global, y más de 100 disciplinas académicas en disciplinas de primer nivel global para 2050).

Razones para retirarse

Hay buenas razones para que las universidades chinas se retiren de rankings globales actuales. Primero, las reglas para establecer la calidad de las universidades y disciplinas fueron desarrolladas sin considerar la realidad y las condiciones nacionales de China. En una visita en abril de 2022 a la Universidad de Renmin, el presidente Xi Jinping dejó claro que construir universidades de clase mundial en China no puede utilizar solamente a universidades extranjeras en como estándar. En lugar de eso, la forma de construir universidades de clase mundial debería tener en cuenta cómo se forman en China.

Segundo, la extrema volatilidad entre diferentes rankings universitarios es a menudo criticada por líderes universitarios y miembros de la academia. Esta inexplicable volatilidad ha creado dudas sobre la objetividad científica, al igual que sobre la credibilidad, de los rankings de pares. Por ejemplo, la Universidad de Nanjing está en el puesto #135 del ranking de U.S. News & World Report, #105 en el ranking de *Times Higher Education*, y #131 en QS en 2022. Esto es similar para las otras universidades que decidieron retirarse de los rankings.

En tercer lugar, a diferencia de otras universidades líderes chinas como Fudan, Peking, Shanghai Jiaotong, Tsinghua y Zhejiang, el progreso de Lanzhou, Nanjing y Renmin en las últimas dos décadas no las ha elevado en los rankings. Para estas tres universidades, retirarse de los ranking puede muy bien ser la mejor manera de evitar pesos injustos en el ánimo de su cuerpo docente y ver su reputación institucional manchada ante las familias de sus estudiantes. Finalmente, el estatus quo de los rankings distrae del prestigio académico que estas tres universidades disfrutaban dentro del sistema nacional, donde su verdadera fuerza y prestigio global se reflejan.

Por ejemplo, la universidad de Renmin es la primera universidad construida directamente por el Partido Comunista durante la fundación de la República Popular China en 1949. Inspirada en sus contrapartes soviéticas durante la colaboración chino-soviética en los 50, sigue siendo una de las universidades líderes de China. Su reputación y los puntajes de entrada de sus estudiantes de pregrado sólo son menores que las de las Universidades de Tsinghua y de Pekín. Su ranking en las primeras 500 no tiene mucho sentido. Pero debido a su énfasis en las humanidades y las ciencias sociales, tiene menos puntajes en los indicadores de estudiantes y académicos extranjeros y en sus publicaciones en revistas académicas internacionales. De la misma forma, la Universidad de Lanzhou ha sido una de las universidades líderes de China desde los 90, pero apenas tiene un ranking de 559 en el ranking de U.S. News & World Report, y entre 751-800 en QS en 2022. La ubicación de la Universidad de Lanzhou en la región noroccidental que está menos desarrollada económicamente pone un límite a los estu-

Resumen

La utilidad de los rankings universitarios globales para las condiciones nacionales chinas y el carácter institucional de sus universidades se encuentra actualmente siendo reconsiderado. Tres universidades líderes han optado por no aparecer en los rankings. Sin embargo, no hay evidencia clara de que esto sea parte de una tendencia más amplia. Los rankings occidentales siguen siendo valorados y usados como forma de atraer talento de alto nivel y establecer una marca de clase mundial en más universidades y disciplinas chinas.

Hay buenas razones para que las universidades chinas se retiren de rankings globales actuales.

diantes y académicos extranjeros que recibe, y por tanto, en su visibilidad e influencia internacional, lo que baja su puntaje en los indicadores relacionados en los rankings. No es sorpresa que estas universidades vean escasos beneficios en proveer datos a las compañías de rankings, cuando sólo les trae un impacto negativo.

Es importante destacar que ninguna universidad china ha dicho que rechazarían tomar parte del Ranking Académico de las Universidades del Mundo (RAUM; ARWU en inglés), establecido en Shanghai. RAUM es conocido por utilizar los indicadores más objetivos, obtenidos de datos de terceros, no directamente de las mismas universidades. Esto los sujeta menos a los pares revisores que podrían, consciente o inconscientemente, tener prejuicios personales hacia universidades chinas. Con el mismo estatus de QS y *Times Higher Education*, RAUM fue creado y establecido por investigadores chinos en 1998, poco después de que el presidente Jiang Zemin anunciara que China construiría universidades de clase mundial. Más aún, de acuerdo al ranking Chino de Mejores Universidades Chinas, las universidades de Nanjing, Renmin, y Lanzhou están los puestos #5, #18 y #40 respectivamente en 2022. Esto contrasta con sus posiciones en los rankings occidentales.

El valor de los rankings en la práctica

Es difícil predecir si otras universidades tomarán esta postura para cuando aparezca este artículo. Excepto por un reporte reciente que indicaba que el presidente de la Universidad de Henan para la Ciencia y la Tecnología, una universidad a nivel provincial, no entregaría datos a compañías de ranking internacionales, ninguna otra universidad ha seguido este camino. De hecho, en la práctica, los rankings globales siguen siendo usados como un indicador importante para las universidades chinas.

Altas posiciones en los rankings pueden tener un efecto positivo en el reclutamiento de talentos de alto nivel, incluyendo a investigadores postdoctorales y a jóvenes académicos con doctorados de universidades en el extranjero. Los graduados de universidades prestigiosas en los rankings tienen mejor empleabilidad y oportunidades para seguir sus estudios. Esto no solo es verdad para las mejores universidades nacionales como Fudan, Peking, Tsinghua y Zhejiang. Las mejores universidades provinciales enfatizan cada vez más que los postulantes a puestos postdoctorales y profesores asistentes deben obtener sus doctorados de las universidades mejor evaluadas en el país o el extranjero. Por ejemplo, el anuncio de reclutamiento para académicos jóvenes en la Escuela de Educación de la Universidad de Guangzhou dice que sólo aquellos que han recibido sus doctorados de las mejores 200 universidades extranjeras pueden postular a programas de apoyo especial y esquemas de financiamiento especialmente diseñados. La ciudad de Shanghai ofrece residencia permanente y seguridad social para estudiar en el extranjero, pero solo para graduados de las mejores 500 universidades en los rankings de U.S. News & World Report, *Times Higher Education*, QS, y RAUM.

En resumen, el alza en los rankings globales de las universidades líderes en China es un momento clave en la posición internacional de China y está acompañado por una disatisfacción sobre los efectos negativos producidos por las agencias de ranking. Esto ha llevado a preguntarse por la utilidad de los ranking y su falta de fundamento en las circunstancias chinas. Hay un creciente debate sobre las reglas de los rankings universitarios, la diferencia fundamental entre la educación superior en China y el extranjero, y cómo capitalizar en el creciente impacto global de China y sus universidades. Sin embargo, hasta que haya una mejor alternativa al estatus quo de los rankings occidentales, su valor sigue beneficiando para atraer talentos de alto nivel, no sólo de universidades extranjeras, sino también de instituciones domésticas de educación superior. Una cosa es segura: aunque se mantienen como una referencia útil y ayudan a China a construir grandes universidades y disciplinas, en los próximos años, los rankings no recibirán ahí la misma atención que en el pasado. ▲

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

Gerard A. Postiglione es profesor emérito y honorario en la Universidad de Hong Kong, China. Email: gerry.hku@gmail.com.

Nuestro alcance global

Publicado desde 1995 por el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, International Higher Education (IHE) es la fuente de noticias y análisis de educación superior mundial más antigua del mundo publicada de forma continua. Nuestra misión es brindar comentarios y análisis detallados, informados y de alta calidad sobre tendencias y temas de importancia sobre los sistemas de educación superior, las instituciones y los partícipes de todo el mundo.

Como tal, desde nuestro establecimiento, IHE ha tenido como objetivo ser representativo a nivel mundial, tanto en términos de los temas abordados como de los autores presentados. Nuestros colaboradores provienen de una amplia red de distinguidos académicos, legisladores y líderes extranjeros, que están bien posicionados para ofrecer perspectivas críticas sobre temas y tendencias clave que dan forma a la educación superior en todo el mundo.

El equipo editorial de IHE también está comprometido con el principio de diversidad lingüística. Como resultado, IHE es traducido al chino, portugués, ruso, español y vietnamita por socios en China, Brasil, Rusia, Chile y Vietnam.

IHE es distribuido en todo el mundo para suscriptores con sede en más de 100 países y a través de asociaciones con la Asociación Internacional de Universidades (IAU), la Asociación de Universidades Indias (AIU), la Asociación de Universidades Africanas (AAU) y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

CIHE e IHE también trabajan juntos con publicaciones internacionales, incluida la revista DUZ; Educación Superior en el Sudeste Asiático y en el Extranjero (HESB), publicado por la Fundación HEAD en Singapur; y Educación Superior en América Latina (ESAL), publicado por un consorcio de socios en Brasil, Chile y Colombia.

Dirección del proyecto: Niklas Heuser

Ilustración de la portada: axeptdesign.de

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

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

Política de derechos de propiedad intelectual: los autores aceptan que su artículo sea publicado abiertamente en el sitio web de IHE, como también en la versión impresa.

Los autores aceptan que su artículo sea publicado en la aplicación del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico), la que informa a los usuarios (colegas que participan en programas del DAAD) sobre educación superior internacional. Los autores también aceptan que su artículo se pueda duplicar en una de las publicaciones asociadas de IHE.


A menos que el artículo de IHE sea una copia de un artículo publicado en otro sitio, los autores aceptan mencionar a IHE como fuente original de publicación si publican su artículo en otro lugar o se refieren a éste.

DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH
DUZ Academic Publishers
 Kaiser-Friedrich-Straße 90
 10585 Berlín
 Alemania

Teléfono: +49 (0)30 21 29 87-0

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

Internet: www.internationalhighereducation.net



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

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

www.internationalhighereducation.net