

# INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

## Edición n°103

Cómo reaccionar ante el COVID-19 con TI: ¿un momento transformativo?

PHILIP G. ALTBACH  
Y HANS DE WIT

**3**

Lograr la internacionalización en un panorama complejo de investigación

TOMMY SHIH

**11**

Lograr la internacionalización en un panorama complejo de investigación

AISI LI Y ALAN RUBY

**18**

For weekly global higher education news and comment see our partner



[universityworldnews.com](http://universityworldnews.com)

¿Qué es demasiada privada? Valores y realidades en el sudeste asiático

DANIEL C. LEVY

**21**

¿Por qué a las universidades australianas les está yendo tan bien en los rankings?

WILLIAM LOCKE

**36**

### El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College

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

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

Para información adicional, véase:

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

**Editor** Philip G. Altbach

**Editores asociados** Hans de Wit, Rebecca Schendel y Gerardo Blanco

**Editores de publicaciones** Hélène

Bernot Ullerö y Tessa DeLaquil

**Oficina editorial**

Centro de Educación Superior

Internacional

Campion Hall

Boston College

Chestnut Hill, MA 02467- Estados Unidos

**Tel:** +1 617 552-4236

**Correo electrónico:** [ihe@bc.edu](mailto:ihe@bc.edu)

[www.internationalhighereducation.net](http://www.internationalhighereducation.net)

*Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.*

#### Suscripción:

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

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

## EDUCACIÓN A DISTANCIA EN PERIODO DE CRISIS

- 3 \_\_\_\_ Cómo reaccionar ante el COVID-19 con TI: ¿un momento transformativo?  
**PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT**
- 5 \_\_\_\_ Educación a distancia y demanda global  
**NEIL KEMP**

## TENDENCIAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

- 7 \_\_\_\_ Políticas nacionales de internacionalización en países de ingresos bajos y medios  
**HANS DE WIT**
- 9 \_\_\_\_ Las universidades alemanas buscan estudiantes extranjeros  
**SIMON MORRIS-LANGE Y CORNELIA SCHU**
- 11 \_\_\_\_ Lograr la internacionalización en un panorama complejo de investigación  
**TOMMY SHIH**
- 12 \_\_\_\_ Asia central: cruzar el umbral en diferentes velocidades  
**FARKHAD ALMUKHAMEDOC**

## EL FOCO EN CHINA

- 14 \_\_\_\_ Internacionalización de la educación superior china: la barrera interna  
**RUI YANG**
- 16 \_\_\_\_ Un programa de talento único para lograr los objetivos estratégicos de China  
**XIAOFENG WAN**
- 18 \_\_\_\_ La "Iniciativa un cinturón y un camino" y la educación superior  
**AISI LI Y ALAN RUBY**

## EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

- 20 \_\_\_\_ Introducción a la sección  
**DANIEL C. LEVY**
- 21 \_\_\_\_ ¿Qué es demasiada privada? Valores y realidades en el sudeste asiático  
**DANIEL C. LEVY**
- 23 \_\_\_\_ Los dos sectores privados de Filipinas  
**KAROL MARK K. YEE**
- 25 \_\_\_\_ Vietnam: el singular caso del monopolio con fines de lucro  
**QUANG CHAU**

## EL FOCO EN EUROPA

- 27 \_\_\_\_ ¿Qué tan diversos son los sistemas europeos de educación superior?  
**BENEDETTO LEPORI Y DANIEL WAGNER SCHUSTER**
- 29 \_\_\_\_ ¿Cómo se considera la educación superior irlandesa?  
**ELLEN HAZELKORN Y TOM BOLAND**
- 31 \_\_\_\_ El tamaño importa en la educación superior turca  
**OĞUZ ESEN**

## EL FOCO EN ÁFRICA

- 33 \_\_\_\_ La evolución de la rectoría universitaria en Kenia  
**ISHMAEL I. MUNENE**

## RANKINGS MUNDIALES

- 35 \_\_\_\_ Replanteamiento de las estrategias institucionales para las universidades latinoamericanas  
**CARLOS IVÁN MORENO Y JORGE ENRIQUE FLORES**
- 36 \_\_\_\_ ¿Por qué a las universidades australianas les está yendo tan bien en los rankings?  
**WILLIAM LOCKE**

## 38 \_\_\_\_ CONSEJO ASESOR IHE

## 40 \_\_\_\_ PUBLICACIONES DE CIHE

## 41 \_\_\_\_ TELECONFERENCIA DE IHE

# Cómo reaccionar ante el COVID-19 con TI: ¿un momento transformativo?

Philip G. Altbach y Hans de Wit

Con la propagación de la pandemia del COVID-19, la mayoría de las universidades del mundo ha tenido que cerrar sus sedes y enviar a sus estudiantes a sus hogares. La gran mayoría ha establecido la modalidad a distancia en sus diversas formas para permitir que sigan las clases y los estudiantes terminen sus estudios. Tanto los profesores como los estudiantes han tenido que hacer esfuerzos considerables para adaptarse. Los especialistas en tecnología de la información (TI) de universidades de todo el mundo han estado en modo de crisis y han hecho un trabajo notable al migrar muchos cursos y programas a la modalidad en línea, al menos en una medida razonable. La industria en línea está bombardeando a las instituciones y a sus profesores con herramientas, módulos de capacitación y otros productos. Al menos durante la crisis del COVID-19, la educación superior se está transformando a la fuerza, con proveedores privados que ofrecen modelos comerciales y evangelistas de TI que proclaman la revolución.

No obstante, surgen estas preguntas: ¿Está funcionando la revolución a distancia y estamos en un "momento transformativo"? Si bien faltan datos, ambas preguntas aún no tienen respuestas, pero es probable que la mayoría sean negativas. Vale la pena especular con lo que parecen ser realidades y tendencias importantes, como asimismo posibles escenarios futuros. Sabemos que estas observaciones son preliminares y están basadas principalmente en datos observacionales. Sin embargo, vale la pena reflexionar sobre los puntos clave.

## Las desigualdades

Sin duda, existen desigualdades masivas al impartir la educación superior a distancia. Tanto para los países, las universidades como la comunidad académica. Varía mucho cómo se realiza las clases a distancia. En muchos países de bajos ingresos, la banda ancha es deficiente, irregular o incluso no existe. La electricidad es otro problema. Estas problemáticas también ocurren en algunas zonas rurales de los países ricos. Muchos estudiantes, sobre todo en países de bajos ingresos y de familias menos acomodadas, no tienen acceso a un computador apropiado. También ha sido un desafío ver las clases en un smartphone. Las universidades con menos recursos no han desarrollado la infraestructura técnica, curricular u otra necesaria para tener una educación a distancia de calidad. Como es el caso del floreciente sector privado de la educación superior, el cual ahora representa quizás la mitad de las matrículas mundiales. Además, hay firewalls de seguridad y con restricciones políticas que limitan el acceso a los estudiantes y a los docentes.

## Los estudiantes

Los estudiantes no parecen estar entusiasmados con los cursos en línea que ahora están obligados a tomar. Si bien los datos son solo indicativos, los estudiantes no parecen estar conformes en general. Y es más probable que no quieran participar. Este es el caso, en particular, para la educación de pregrado, el nivel menos familiarizado con la propuesta en línea, pero también donde los estudiantes prefieren y necesitan una mayor interacción con sus profesores y otros estudiantes. Esta infelicidad general pudo ser provocada porque los cursos comenzaron a ser impartidos repentinamente en línea con poca preparación, ya sea por parte de los profesores como de los estudiantes. La falta de motivación de los estudiantes con los cursos en línea será un problema, más la próxima cohorte que ingresará a la educación superior este otoño. Se teme que muchos posterguen sus estudios si las instituciones solo ofrecen clases en línea. Sobre todo, los estudiantes extranjeros. El cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mientras que otros expresan preocupación por la autonomía y la libertad académica, como también por otros temas urgentes para el futuro de la educación superior en todo el mundo.

## Abstracto

Debido a la crisis del COVID-19, la educación superior se está transformando a la fuerza. No obstante, surgen estas preguntas: ¿está funcionando la revolución a distancia y estamos en un "momento transformativo"? Hoy, la educación a distancia se ha expandido, por necesidad. Sin embargo, no ha tenido mucho éxito. Lo más probable es que aumente la educación híbrida o mixta. Así como los MOOC, hace una década más o menos, no iniciaron la revolución educativa que muchos predijeron, tampoco lo hará el cambio masivo y apresurado de hoy a la educación a distancia.

### Los docentes

Los profesores por lo general desconfían de la enseñanza en línea. Antes del COVID-19, una gran minoría en algunos países tenía cierta experiencia con la enseñanza en línea, pero es justo decir que la gran mayoría no, a pesar de la presión de ofrecer cursos en línea en muchas universidades. La crisis del COVID-19 arrojó repentinamente a todo el profesorado al fondo de la piscina en línea, sin preparación. Los profesionales de TI y los expertos en herramientas en línea han realizado cursos intensivos para los profesores. Aunque la mayoría lo está intentando, algunos docentes de cierta edad (aún la mayoría de los docentes) carecen de experiencia y confianza para aprender métodos y tecnologías nuevos y desconocidos. El hecho es que desarrollar cursos en línea de alta calidad requiere de habilidades, nuevas formas de pensar acerca de la pedagogía y dinero. En el apuro por adaptarse rápidamente a los requisitos a distancia, estos son escasos. Además, la mayoría de los académicos señalan que la educación a distancia requiere más tiempo que la presencial, sin mejoras en los resultados y con menos satisfacción.

### La falta de adecuación

Por supuesto, un número significativo de cursos y asignaturas no resultan bien en la educación a distancia, o, al menos, se requiere un poco de ingenio y recursos. Obviamente, los cursos de ciencias impartidos en laboratorios están en la parte superior de la lista de problemas. Los estudiantes necesitan usar productos químicos, realizar experimentos y, en general, tener la sensación de trabajo en un laboratorio. Las asignaturas de humanidades como danza, música y teatro tampoco resultan mucho en la educación en línea.

### La comunidad de académicos, o la falta de ésta

Los grandes cursos tradicionales de pregrado ya no tienen actividades intelectuales, pero cuando se realizan buenos grupos de debate, pueden ser bastante efectivos. Una queja común es que la mayoría de los cursos a distancia no se adaptan fácilmente al trabajo grupal, la formación de comunidad o a la comunicación entre estudiantes o entre estudiantes y profesores. Nuevamente, hay nuevas herramientas tecnológicas, así como innovaciones pedagógicas que pueden ayudar, pero que a menudo no están disponibles o requieren una inversión mayor por parte del profesorado.

### Las pruebas

Un gran problema es cómo evaluar a los estudiantes. Las tareas escritas se pueden hacer en línea, como las tesis, incluidas sus presentaciones y defensas. Sin embargo, en el caso de las pruebas (la forma más común de evaluación, en particular a nivel de pregrado y para grandes cohortes), preocupa el fraude, pero también la privacidad (mediante el uso de software para verificar si los estudiantes se copian en línea durante los exámenes). Según la federación de estudiantes holandeses, existe una gran preocupación por el uso de algoritmos de Google, Facebook y del proveedor europeo líder ProctorExam. Si el software les niega a los estudiantes el permiso, no podrán realizar sus exámenes y se retrasarán en sus estudios.

### Las oportunidades

Este debate no implica que el aumento repentino de la educación en línea sea completamente negativo. También hay oportunidades, según cómo las instituciones aprovechan esta experiencia. El uso de TI en la enseñanza y el aprendizaje y en la investigación puede convertirse en una parte más integrada de nuestro trabajo. El profesorado puede trabajar con colegas en el extranjero para ofrecer conferencias con expertos que anteriormente solo estaban disponibles a través de libros de texto, ampliando así el alcance del plan de estudio. Como nosotros y otros hemos abogado durante años, el aprendizaje colaborativo internacional en línea, la internacionalización desde el hogar y la internacionalización del plan de estudio son alternativas para estudiar en el extranjero, pero requieren compromiso personal, planificación estratégica, apoyo pedagógico sólido, financiación y tiempo: sin improvisar.

### Un futuro oscuro

Hoy, la educación a distancia se ha expandido, por necesidad. Sin embargo, no ha tenido mucho éxito. Ya hay pruebas de que muchos estudiantes de pregrado no están contentos con terminar su semestre mediante clases en línea. Las tasas de finalización

**Hoy, la educación a distancia se ha expandido, por necesidad. Sin embargo, no ha tenido mucho éxito**

probablemente disminuirán. Por muchas razones, los estudiantes universitarios prefieren la educación presencial. Sin embargo, lo más probable es que crezca la educación híbrida o mixta (cursos a distancia integrados en programas presenciales), la que ya es común en muchos países. Es probable que los programas de magíster que ya utilizan cursos en línea, especialmente en campos profesionales como comercio y administración, se expandan en alcance y número. Tal como los MOOC, hace una década más o menos, no iniciaron la revolución educativa que muchos predijeron, tampoco lo hará el cambio masivo y apresurado de hoy a la educación a distancia. Con suerte, conllevará a una mejora en la calidad y la sofisticación de los cursos y los programas al integrar la dimensión en línea. ▲

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

## Educación a distancia y demanda global

Neil Kemp

Las matrículas internacionales en programas de educación a distancia (EAD) en el Reino Unido se han estancado en los últimos cinco años, ya que muchas universidades han tratado de expandir el ingreso. Datos recientes indican que 120.000 estudiantes que no viven en el Reino Unido se matricularon en carreras de EAD. Es el mismo nivel que hace 5 años y, sin 3 universidades del Reino Unido que establecieron nuevas asociaciones de EAD, hubo una disminución del 11%.

Las universidades habían considerado el desarrollo de la EAD como un medio para aumentar las matrículas globales, y el gobierno del Reino Unido, que buscaba reducir la inmigración, estaba dispuesto a convencer a las universidades que no realizaran admisiones en los campus del Reino Unido. Algunas universidades del Reino Unido han logrado crecer mediante la adopción de propuestas innovadoras y enfocadas. Por ejemplo, la Universidad de Edimburgo ofrece un conjunto de títulos de magíster en línea, la Universidad de Salford y la Universidad de Gales del Sur han establecido nuevas asociaciones europeas y la Universidad del Oeste de Escocia ha logrado resultados similares en India. Las asociaciones pueden ser vitales, ya que un socio local sólido puede respaldar la educación, el marketing y la admisión.

### ¿Dónde se encuentran los estudiantes?

Los títulos de EAD del Reino Unido se entregan en más de 200 países, y la mayoría de las matrículas se registran en aquellos con vínculos históricos con el Reino Unido: Canadá, Chipre, Hong Kong (RAE), Pakistán, Singapur y Estados Unidos. Estos contrastan directamente con la admisión en los campus del Reino Unido, donde China, India, Alemania y algunos otros países de la UE se encuentran entre los 10 primeros puestos.

La demanda está muy extendida en varios países y esto es un desafío; 104 países tienen cada uno al menos 100 matrículas en el Reino Unido. En otros, ciertas universidades dominan: en Chipre, una universidad británica representa el 95%, y en Pakistán, una contribuye con el 87% de las matrículas.

### Los proveedores mundiales

Una estimación, basada en los pocos datos disponibles, señala que posiblemente 400.000 estudiantes a nivel internacional estudian carreras de EAD en inglés, siendo los principales países proveedores el Reino Unido, los Estados Unidos, Australia, India, Canadá, Nueva Zelanda y Sudáfrica. Las matrículas australianas en el extranjero totalizaron 7.390 en 2017, por lo que existe una disminución del 5% en comparación al año anterior. Otros 6.850 estudiantes estaban en programas mixtos. Los datos de EE. UU. (2018) indican que hubo 42.600 matrículas fuera del país, un aumento de 5% anual. Este total parece ser discreto en comparación con las matrículas del Reino Unido, dado los 3 millones de estudiantes estadounidenses matriculados en carreras de EAD y los 6 millones de estudiantes estadounidenses que estudian de forma presencial

### Abstracto

¿Los estudiantes extranjeros están perdiendo el apetito de obtener un título por medio de la educación a distancia (EAD)? El reciente y escaso aumento de las matrículas mundiales parece contradictorio, dadas las predicciones previas que señalaban un futuro en el que la tecnología de la información y los MOOC aportarían a la expansión, ofrecerían una mayor variedad de opciones estudiantiles y generarían nuevas matrículas. ¿Es un patrón a corto plazo o una prueba de una tendencia a largo plazo? (En este artículo, con EAD, nos referimos solo a programas completos donde se obtiene un título a través de acuerdos conforme a la EAD).

Más de 120 millones de estudiantes se han inscrito en programas MOOC en los últimos 10 años; si bien esto es un éxito, la tasa de aumento se está desacelerando

pero que siguen algún módulo de curso en línea. ¿El número de programas de EAD ya disponibles a nivel nacional en los Estados Unidos será un trampolín para obtener un crecimiento internacional?

### El tamaño sí importa

¿Existe un tamaño óptimo en términos académicos y financieros? Los patrones son reveladores: en el Reino Unido, casi la mitad de los estudiantes extranjeros de EAD se matricularon en 2018-2019 en solo 3 de las más de 100 universidades del Reino Unido que ofrecen programas internacionales. Un tercio de las universidades registró menos de 100 estudiantes en cada una. La distribución es sesgada y, aunque la imagen detallada es más matizada, los números bajos revelan que muchas universidades podrían estar luchando por lograr la viabilidad.

Estas distribuciones también son evidentes en Australia y Estados Unidos. La mayoría de las 1.100 instituciones estadounidenses que informaron matrículas en EAD (2018) tenían menos de 100 estudiantes no estadounidenses, con solo 7 universidades que representan el 40% de todas las matrículas internacionales. En Australia, solo una institución registró más de 1.000 matrículas y solo 5 de 56 proveedores matricularon a más de 500; nuevamente, la mayoría de las instituciones tenían menos de 100. Una baja cantidad de matrículas significa menores ingresos y, en última instancia, es probable que una universidad no cubra los costos de formación y educación. Además, el precio de los programas de EAD suele ser irregular. Por ejemplo, los aranceles de máster en administración de empresas de EAD de las universidades públicas del Reino Unido varían de \$8.000 a más de \$40.000 libras esterlinas.

Es decir, es probable que exista una racionalización de la oferta educativa, impulsada particularmente por asuntos financieros, y haya menos universidades que ofrezcan programas de EAD.

### Los patrones de los MOOC

Más de 120 millones de estudiantes se han inscrito en programas MOOC en los últimos 10 años; si bien esto es un éxito, la tasa de aumento se está desacelerando. Unos 50 títulos en programas MOOC están disponibles en todo el mundo, pero las matrículas totales son probablemente un poco más de 20.000. El máster en computación del Instituto de Tecnología de Georgia representa más de la mitad. El precio y el prestigio son factores clave al momento de matricularse, y este instituto de Georgia cumple con ambos criterios: un buen puesto en los rankings mundiales y un arancel por el máster completo de solo \$9.000 dólares. (Los títulos de máster en computación de instituciones menos prestigiosas generalmente cuestan más de \$15.000 dólares).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de programas MOOC solo siguen uno o dos módulos, con tasas de término de estudios de solo 3%. Sus motivaciones son diversas: ocio, interés especializado y quizás el prestigio de decir que han "estudiado" en un programa de Harvard o del Instituto de Tecnología de Massachusetts.

### Las oportunidades y los desafíos

A nivel mundial, 400.000 matrículas en EAD parecen discretas en comparación con los estudiantes con movilidad internacional (más de 25 millones por año), pero ¿es posible el aumento? Los motivos originales para mantener la EAD siguen siendo fuertes, ya que puede ofrecer mayores opciones a los estudiantes, otorgar títulos internacionales de calidad y acreditaciones profesionales, es flexible y se adapta al empleo y a la familia, se encuentran en economías de escala y ofrecen oportunidades a los desfavorecidos y los discriminados, donde sea que vivan. En esencia, educación en cualquier momento, de cualquier manera, en cualquier lugar y (casi) para cualquier persona.

Sin embargo, existen desafíos: prejuicio cultural, fuerte preferencia a programas presenciales en campus, falta de reconocimiento nacional de títulos de EAD (extranjeros), agentes falsos que perjudican la reputación, altos aranceles y nuevas opciones nacionales que abordan la demanda local.

No obstante, a nivel mundial, el apetito por el aprendizaje parece inagotable, y los enfoques imaginativos continuarán evolucionando. La EAD ofrece otra ruta que puede ser paralela e integrarse a las carreras de los campus. Las universidades que buscan ser consideradas necesitan claridad en su motivación, con una EAD integrada dentro de su estrategia internacional e informada por la demanda global. Requiere compromiso e inversión a largo plazo (unos 10 años), priorización de mercados, desarrollo de programas importantes y modos de enseñanza, oferta de temas especializa-

dos con reconocimiento profesional, asociaciones internacionales que aprovechen las fortalezas de ambos socios y programas mixtos de EAD y presenciales para mejorar la transferencia estudiantil. La perseverancia, la comprensión y la paciencia son activos extremadamente valiosos.

### EL COVID-19

Al momento de escribir este artículo, la situación sigue avanzando rápidamente, pero varias universidades han adoptado como solución la educación en línea. ¿Esto será de corta duración o provocará cambios de actitud en las universidades y entre los estudiantes? La mayoría de las encuestas estudiantiles anteriores han revelado una fuerte preferencia por una experiencia presencial en el campus en lugar de estudiar carreras de EAD. Los factores motivadores para un modo presencial parecen difíciles de replicar en línea, ya que implican una interacción cara a cara: estudiante-profesor, estudiante-estudiante y estudiante-empleador. Sin embargo, lo que ahora podría cambiar serían más partes de un programa ofrecido en línea, como ya se ha visto en los Estados Unidos en los últimos años. ▲

*Neil Kemp (oficial de la Orden del Imperio Británico) es asesor de educación superior internacional y miembro del Consejo de Educación de la Mancomunidad. Correo electrónico: neil.kemp@nkeducation.com.*

## Políticas nacionales de internacionalización en países de ingresos bajos y medios

Hans de Wit

Los gobiernos consideran cada vez más la internacionalización de la educación superior como un factor importante para el desarrollo económico, el comercio y la reputación. A la luz de la movilidad intensificada de estudiantes y personal, la creciente presencia de sedes universitarias y proveedores internacionales, y la gran competencia para atraer talento extranjero, las instituciones de educación superior y los gobiernos se están movilizándolo para impulsar y dirigir la internacionalización.

Las estrategias y los planes nacionales de internacionalización de la educación terciaria representan los intentos más tangibles y directos de los gobiernos por desempeñar un rol activo y decisivo, pero existen diferencias sustanciales en sus enfoques, motivos y prioridades. Se puede observar una mayor atención a la internacionalización en las agendas de los gobiernos de Australia, Canadá, Francia, Alemania, Nueva Zelanda y los Países Bajos.

Un censo mundial sobre políticas nacionales explícitas realizado por Crăciun (2018) revela que solo 11 por ciento de los países cuentan con una estrategia oficial para lograr la internacionalización: la mayoría la ha adoptado en la última década. Dichas estrategias han sido planteadas predominantemente en países de altos ingresos, tres de cada cuatro miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los países europeos han tomado la delantera en la adopción del pensamiento estratégico de la internacionalización a nivel nacional: dos de cada tres políticas nacionales son de esta región mundial.

Esto no quiere decir que otros países no hayan tomado medidas para promover la internacionalización. De hecho, para apoyar los procesos de internacionalización, muchos países han tomado medidas directas (por ejemplo, reevaluar sus políticas de visas para dar un trato preferencial a estudiantes y académicos extranjeros, establecer acuerdos bilaterales o multilaterales a través de memorandos de entendimiento y promover la educación transnacional a través de acuerdos de libre comercio) y medidas indirectas (por ejemplo, apoyar la internacionalización en discursos políticos y dar autonomía a las universidades para realizar actividades de internacionalización).

### Abstracto

En los países de ingresos bajos y medios, el desarrollo de políticas nacionales de internacionalización es principalmente un proceso jerárquico y estas políticas están dirigidas principalmente de sur a norte. La movilidad es central en la mayoría de las políticas y los planes. Existe un grado de "mimetismo político" en la adopción de varios aspectos del paradigma occidental, el que parece sostener el dominio de los países de altos ingresos. Una mayor atención a la cooperación regional y un mayor enfoque en la internacionalización del plan de estudio local permitiría a estos países acabar con el paradigma establecido.

Estos países parecen adoptar varios aspectos del paradigma occidental de internacionalización al enfocarse sobre todo en la movilidad, la reputación y la marca, como asimismo en las relaciones sur-norte

*Hans de Wit es director del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: dewitj@bc.edu.*

*Este artículo está basado en un estudio realizado por CIHE para el Banco Mundial, publicado como Puntos de vista de CIHE N° 12.: Hans de Wit, Laura E. Rumbley, Daniela Crăciun, Georgiana Mihut y Ayanachew Woldegiyorgis, Mapeo internacional de estrategias y planes de internacionalización de la educación terciaria nacional (NTEISP), 2019.*

### Políticas nacionales como catalizadores

Las estrategias y los planes de internacionalización aún se llevan a cabo principalmente a nivel institucional. De hecho, en la mayoría de los casos, las instituciones operan sin un plan nacional establecido. Donde existen planes nacionales, las instituciones pueden operar en conflicto o conforme a éstas. Las políticas nacionales pueden servir como catalizadores o impulsor de los procesos de internacionalización, pero en su mayoría son consideradas como un elemento muy positivo para el avance de la internacionalización. Adaptan la internacionalización con otras prioridades nacionales clave, como el crecimiento económico y la seguridad nacional. Incentivan a las instituciones y a los individuos para que ayuden a cumplir los objetivos estratégicos nacionales a través de la internacionalización. En resumen, las estrategias y los planes nacionales de internacionalización no solo ofrecen una buena visión general de las manifestaciones de la internacionalización, sino que también configuran medidas clave.

Sin embargo, sería una idea errónea suponer que estos planes tienen motivos y enfoques en común. Existen diferencias entre los países de ingresos altos, bajos y medios con respecto a las políticas y las prácticas. Además, existen diferencias en las políticas y las prácticas explícitas e implícitas; algunos países tienen planes bien documentados mientras que otros no los tienen, pero sí actividades bien definidas.

### Indicadores clave

En general, la investigación señala varios indicadores clave que pueden usarse para guiar una reflexión más sistemática sobre las políticas nacionales de internacionalización:

- **Participación:** la colaboración del gobierno puede ser directa (es decir, a través de documentos políticos explícitos para avanzar en la internacionalización y fondos a invertir para lograr dicho objetivo) o indirecta (es decir, apoyando la internacionalización a un nivel discursivo y permitiendo que las universidades logren la internacionalización, pero con sus propios gastos).
- **Partes interesadas:** éstas pueden provenir de un amplio ecosistema de actores relacionados con la educación terciaria, tales como los ministerios (como de educación o relaciones exteriores), otras agencias nacionales, el sector privado, organizaciones internacionales, organismos e instituciones regionales, etc.
- **Historia:** Si bien existe una larga tradición de apoyo indirecto gubernamental en la internacionalización, las medidas, las políticas y los planes más directos y estratégicos solo han surgido más recientemente.
- **Enfoque geográfico:** en general, existe una creciente regionalización de la internacionalización. Las políticas europeas son un buen ejemplo de excelentes prácticas. Al mirar el panorama mundial, las estrategias nacionales de internacionalización prevalecen en Europa, pero no tanto en otras regiones del mundo.
- **Enfoque táctico:** algunas estrategias son bastante genéricas, mientras que otras tienen puntos centrales específicos o líneas de acción que enmarcan el alcance de la actividad o el interés (por ejemplo, la movilidad entrante o saliente).
- **Efectividad:** poco se sabe sobre la efectividad de las políticas nacionales. Esto puede explicarse por el hecho de que la mayoría de las políticas son muy nuevas, por lo que hay pocos estudios, si es que hay alguno, que evalúen su eficacia como instrumentos. Por lo tanto, las pruebas por lo general son anecdóticas o dependen de medidas cuantitativas relacionadas con la internacionalización en el extranjero (es decir, la movilidad de estudiantes extranjeros).

### Mimetismo político

En los países de ingresos bajos y medios, el proceso de desarrollo de políticas nacionales es principalmente jerárquico, están dirigidas principalmente de sur a norte y están relacionadas con la movilidad entrante (como en India, por ejemplo) o con la movilidad saliente (Brasil), o con ambos tipos de movilidad. La movilidad es esencial en la mayoría de las políticas y los planes, seguida de la colaboración en investigación y publicación, las redes y los consorcios, la mejora de la calidad y el objetivo de lograr estándares internacionales de calidad. La "internacionalización local" y la "internacionalización del plan de estudio", así como las políticas nacionales y extranjeras de idiomas, están ausentes. Lo mismo se aplica a la justicia social, la inclusión y la equidad. Aunque hay un aumento notable en la cantidad de estas políticas, también hay un grado de "mimetismo político", en el sentido de que estos países parecen adoptar varios



aspectos del paradigma occidental de internacionalización al enfocarse sobre todo en la movilidad, la reputación y la marca, como asimismo en las relaciones sur-norte. Al mismo tiempo, parecen mantener el dominio de los países de altos ingresos a través de la estructura y los términos de sus planes de becas, prioridades geográficas y opciones con respecto a las asociaciones en educación e investigación. Es necesario prestar más atención a la cooperación regional (redes y asociaciones sur-sur) y un enfoque más sólido en la internacionalización del plan de estudio local para terminar con el paradigma de internacionalización de los países de altos ingresos y desarrollar políticas y medidas basadas en contextos locales, nacionales y regionales, como asimismo en culturas y fortalezas. ▲

## Las universidades alemanas buscan estudiantes extranjeros

Simon Morris-Lange y Cornelia Schu

Más estudiantes que nunca están estudiando en universidades alemanas. Estos jóvenes talentos están distribuidos de manera desigual en todo el país. En nuestro reciente estudio "Contrarrestar el declive demográfico: cómo las pocas universidades alemanas atraen y retienen estudiantes extranjeros", descubrimos que 1 de cada 6 de las 263 universidades públicas y universidades de ciencias aplicadas del país tiene actualmente (bastante) menos estudiantes matriculados que en 2012. El motivo es el cambio demográfico. Las bajas tasas de natalidad y la despoblación de ciertas regiones en el país provocan que en algunas áreas el número de estudiantes nacionales esté disminuyendo. Debido a esto, 41 universidades tienen mucho menos estudiantes hoy en día, y esta tendencia va en aumento. Esta recesión también está exacerbando la escasez de habilidades en el mercado laboral alemán, la cual ya se está viendo en algunos sectores, por ejemplo, en ingeniería mecánica.

### Admisión internacional

Las universidades alemanas que están reduciendo sus números están respondiendo de diferentes maneras a la disminución de las matrículas de los estudiantes nacionales. En 26 de ellas, este declive va de la mano con un aumento significativo en el número de estudiantes extranjeros. Entre 2012 y 2017, el número de estudiantes extranjeros que se matricularon en estas universidades ha aumentado en un impresionante 42%. Y aunque estos estudiantes todavía representan solo una fracción de la población estudiantil en estas instituciones (es decir, 12%), ya están ayudando a compensar la disminución del número de estudiantes nacionales. En el futuro, estos estudiantes también ayudarán a aumentar la visibilidad internacional de estas universidades.

Las últimas predicciones acerca de la población indican que las universidades alemanas con menor cantidad de estudiantes están revelando una vista previa de los desafíos que también enfrentarán otras instituciones en Alemania y en otros países europeos. Podrían ser muy importantes las formas en que están abordando la disminución de estudiantes locales. En SVR Migration, realizamos un estudio para descubrir qué están haciendo las universidades cada vez más reducidas para atraer estudiantes extranjeros, prepararlos para sus programas de estudio y retenerlos en el mercado laboral local una vez titulados.

Las universidades alemanas con menor población tienden a ser menos conocidas internacionalmente y son menos visibles que las universidades con mejor ranking o las universidades ubicadas en las principales ciudades cosmopolitas. Sin embargo, incluso las universidades reducidas se benefician del hecho de que tener una educación

### Abstracto

En Alemania, las universidades de ciertas áreas enfrentan desafíos por la disminución de las matrículas nacionales. Otras universidades en Alemania y en otros países europeos pronto tendrán los mismos problemas. Las universidades y sus socios deberían ofrecer a los estudiantes extranjeros opciones más flexibles para acceder a la educación superior, como también apoyo durante sus estudios y en su transición del estudio al trabajo.

*Las universidades alemanas con menor cantidad de estudiantes están revelando una vista previa de los desafíos que también enfrentarán otras instituciones en Alemania y en otros países europeos*

universitaria alemana es considerado como un atributo conveniente y que los aranceles son mucho más bajos que en la mayoría de los otros países. Sin embargo, a estas universidades les cuesta atraer estudiantes extranjeros debido a los obstáculos sistémicos: el proceso de admisión a las universidades alemanas es complicado, las visas estudiantiles a menudo se emiten bastante tarde, y muchos futuros estudiantes tienen que gastar mucho tiempo y dinero para demostrar que tienen las habilidades académicas y del idioma. Nuestra investigación revela que estas universidades con menor cantidad de estudiantes están superando estos obstáculos. Contactan a los posibles estudiantes extranjeros en sus diversos puntos de parada durante su ruta al país, por ejemplo, en escuelas de idiomas en Alemania y en universidades/escuelas asociadas en el extranjero, así como, cada vez más, por medio de Internet y las redes sociales.

### Nuevos programas preparatorios

Sin embargo, la admisión de estudiantes es solo una parte de la historia. Las tasas de deserción también son motivo de preocupación. En Alemania, la tasa promedio de deserción universitaria entre los estudiantes extranjeros es del 45% para aquellos que estudian para obtener un título de bachiller y del 29% para los que están en programas de magíster. Eso es más alto que el porcentaje de sus homólogos alemanes (28% y 19%, respectivamente). Para ayudar a reducir las tasas de deserción, las universidades reducidas en número incluidas en nuestro estudio ofrecen cursos de alemán, un programa de orientación y otros tipos de apoyo. Sin embargo, este apoyo no siempre está disponible en todos los programas, o solo acceden aquellos que buscan ayuda y orientación de manera activa. Muchos estudiantes extranjeros esperan demasiado antes de averiguar qué ayuda hay disponible, o nunca lo hacen. Esta es la razón por la cual las malas notas de las pruebas y otras señales de advertencia a menudo no se notan hasta que es demasiado tarde. Los institutos preparatorios de Alemania (Studienkollegs) han sido tradicionalmente responsables de realizar cursos de preparación de un año para los estudiantes extranjeros. Para complementar esto, algunas universidades ahora han introducido sus propios programas de preparación de uno o dos semestres. Estas vías alternativas a la educación superior alemana podrían ser un factor clave para el éxito académico. Hasta ahora, solo las universidades de 5 de los 16 estados federales tienen permiso legal para realizar programas de preparación con pruebas integradas de admisión universitaria (Brandeburgo, Bremen, Renania del Norte-Westfalia, Sarre y Turingia). Estos estados federales todavía tienen sus programas en proceso de desarrollo y de pruebas.

### Futuros inmigrantes laborales

Cada vez más, los estudiantes extranjeros no solo son vistos como estudiantes, sino también como inmigrantes calificados que pueden ayudar a compensar la inminente escasez de talento en la economía alemana, especialmente en las ciudades universitarias y sus alrededores. Ante esto, las universidades en estas ciudades están ofreciendo apoyo a aquellos que tienen la intención de quedarse, algunas incluso en cooperación con organizaciones regionales asociadas. El objetivo es ayudar a los titulados a insertarse al mercado laboral alemán. Estas universidades ofrecen a los estudiantes extranjeros la oportunidad de participar en talleres de desarrollo profesional que se adaptan a sus necesidades y ponerlos en contacto con empresas locales. Hasta ahora, este apoyo personalizado ha sido financiado por subvenciones de proyectos del gobierno federal y los gobiernos estatales federales de Alemania, y de la Unión Europea. Sin embargo, queda por ver si esta financiación temporal puede continuar una vez que se agoten las becas temporales del gobierno.

### Lecciones para un continente europeo envejecido

Las universidades alemanas con menor población estudiantil ya enfrentan estos y otros desafíos. Sin embargo, en el futuro, otras universidades alemanas y de otros países europeos enfrentarán los mismos problemas. Ante esto, las universidades y sus socios deberían ofrecer a los estudiantes extranjeros más apoyo y opciones más flexibles para acceder a la educación superior. Además, la transición del estudio al trabajo debería ser más fácil. A partir de abril de 2020, la segunda parte del programa gubernamental "Integración de refugiados en programas de títulos" (que está abierto a todos los estudiantes extranjeros) puede ser considerado como un paso a la dirección correcta. ▲

*Simon Morris-Lange es subdirector de la Unidad de Investigación, SVR Migration, Alemania. Correo electrónico: morris-lange@svr-migration.de. Cornelia Schu es directora ejecutiva de SVR Migration. Correo electrónico: schu@svr-migration.de.*

# Lograr la internacionalización en un panorama complejo de investigación

Tommy Shih

En la última década, la internacionalización ha recibido una mayor atención en los documentos estratégicos de las universidades de todo el mundo. Con respecto a la investigación, la internacionalización se refiere a las actividades y los procesos que buscan integrar una dimensión global para mejorar el impacto y la calidad de la investigación. Empíricamente, la internacionalización ha demostrado una serie de efectos positivos en la investigación, como una mayor productividad y calidad, una mayor difusión de los resultados, un amplio acceso a los recursos y una formulación y una circulación de ideas más intensivas. Si bien se reconoce que la internacionalización ha creado un valor agregado a las instituciones de investigación y de educación superior integradas a nivel nacional, recientemente también se ha convertido en un tema de preocupación estratégica a nivel nacional e institucional, ya que varios países participan hoy en día en actividades científicas de mayor nivel y calidad. Algunos de estos países no han sido tradicionalmente considerados como grandes naciones científicas.

China en particular se destaca entre el grupo. Hoy es el mayor productor de artículos científicos del mundo y es un contrapunto para Estados Unidos y Europa en muchos campos, como también en calidad. La cantidad total de inversiones en investigación y desarrollo en China supera a la de la Unión Europea. China no es el único país que ha experimentado un rápido crecimiento en la producción de investigación. Países como India, Catar, Pakistán, Arabia Saudita, Singapur, Corea del Sur y otros también han mejorado rápidamente su capacidad científica. En Europa, este desarrollo no ha pasado desapercibido en los círculos académicos y políticos, y es el tema de muchos debates tanto a nivel nacional como multilateral.

## Mayor conciencia en Europa

Últimamente, las administraciones universitarias en Europa han debido tener una mayor conciencia y tomar medidas sobre una gran cantidad de temas con respecto a la internacionalización de la investigación, como las regulaciones de control de exportaciones, temas de seguridad nacional, regulación de datos, competencia ética, etc. La necesidad de abordar estos problemas de manera estructurada también ha surgido en otras partes del mundo, especialmente en Estados Unidos. En Suecia, a los representantes de la academia, la sociedad civil y al gobierno les preocupa que la internacionalización se lleve a cabo de manera responsable. Las administraciones universitarias se enfocan específicamente en la necesidad de evaluar los desafíos y las oportunidades de las colaboraciones internacionales. Esta necesidad es particularmente pertinente cuando se trabaja con socios de países con sistemas de investigación en rápido desarrollo o con historial de corrupción o de violaciones a los derechos humanos, o en países que no son gobernados democráticamente.

Recientemente, una red de universidades con investigación intensiva en Suecia que consta de la Universidad de Lund, el Instituto Karolinska y el Instituto Real de Tecnología KTH, junto con la Fundación Sueca para la Internacionalización de la Investigación y la Educación Superior, ha comenzado a trabajar en conjunto para proporcionar pautas para llevar a cabo una internacionalización responsable e impulsar una reflexión más profunda entre los investigadores que formen relaciones de colaboración en un contexto internacional. Hay un enfoque en particular en las colaboraciones con países administrados por gobiernos autoritarios, o cuyos sistemas de investigación se han desarrollado de forma rápida. En tales colaboraciones, es particularmente importante equilibrar los beneficios con los riesgos asociados al trabajar en dicho entorno. Si bien las colaboraciones se forman con mayor frecuencia entre individuos, debemos ser conscientes de que las actividades de investigación están integradas en contextos institucionales con diversas normas y regulaciones. Algunos de los riesgos que se han identificado están relacionados con diferentes áreas. En mis conversaciones con inves-

## Abstracto

Las universidades que buscan producir investigaciones adecuadas deben participar internacionalmente. Esto genera oportunidades, pero también provoca enfrentamientos con las normas y las prácticas de investigación. Se necesita un nuevo conjunto de herramientas para internacionalizar la investigación de manera responsable.

*La solución a largo plazo debe ser mantener las fronteras abiertas y la libertad de practicar la ciencia, con actividades responsables de investigación*

*Tommy Shih es asesor político de la Fundación Sueca para la Internacionalización de la Investigación y la Educación Superior y asesor senior en internacionalización estratégica en la Universidad de Lund. Correo electrónico: [tommy.shih@stint.se](mailto:tommy.shih@stint.se).*

#### Abstracto

Los sistemas de educación superior de los países de Asia Central se han visto rápidamente afectados por los cambios mundiales. Las nuevas universidades internacionales y una alta tasa de movilidad estudiantil son pasos prometedores hacia la internacionalización en esta región sin salida al mar. Los desarrollos recientes revelan la importancia general de la calidad, el reconocimiento y la cooperación científica en la región, a pesar de las brechas entre las políticas nacionales de internacionalización.

tigadores, personal administrativo y administradores universitarios en Suecia, algunos de los temas más urgentes son los riesgos para la seguridad personal de los sujetos de prueba o investigadores, la competencia ética, el doble uso de la tecnología, las restricciones a la libertad académica, el riesgo de dañar la reputación de la universidad o de los investigadores y la culpa por asociarse (trabajar con investigadores de ciertos países).

Tales riesgos no solo están presentes en colaboraciones con investigadores de países emergentes en ciencias, sino que también pueden referirse a colaboraciones con investigadores de países con occidentales/ con ingresos altos. Sin embargo, el rápido desarrollo de un sistema de investigación a veces está asociado con un retraso en la regulación y la falta de experiencia en el manejo, por ejemplo, de transgresiones éticas o infracciones a la propiedad intelectual. Además, los estados autoritarios a menudo han sido criticados por sus ataques a la libertad académica y por la falta de respeto por los derechos humanos. Sin embargo, estas condiciones por sí solas no deberían ser motivos para restringir la colaboración científica mundial, con la excepción de casos obvios donde, por ejemplo, las colaboraciones violen los derechos humanos, la libertad académica se vea claramente afectada o los sujetos de prueba estén en inminente peligro.

#### En dirección a un enfoque estructurado

La solución a largo plazo debe ser mantener las fronteras abiertas y la libertad de practicar la ciencia, con actividades responsables de investigación. Como lo ha demostrado la historia, esto es indispensable para avanzar en la ciencia en beneficio de la humanidad y para encontrar soluciones a los desafíos mundiales. Sin embargo, no debemos ignorar las dificultades obvias que enfrentamos con un panorama científico más diverso y un futuro incierto entre la ciencia, la política y los negocios. Hoy, la internacionalización debe llevarse a cabo de manera más informada y responsable, incluso lo mismo para el caso del investigador. A este sentido, la red universitaria sueca posee dimensiones fundamentales a considerar: con quién, por qué y cómo se colabora, la autonomía institucional, los contextos culturales y sociales, los contextos legales y la ética de la investigación.

Las universidades y sus equipos de administración deben ser conscientes de su responsabilidad para formar un entorno propicio, bien informado y estructurado para los investigadores que participen en colaboraciones internacionales. Se necesita un proceso estructurado, apoyo administrativo y recursos para identificar, evaluar, gestionar y supervisar las oportunidades y los riesgos de las colaboraciones internacionales. En lugar de establecer barreras, el camino a seguir para las universidades debe ser mejorar sus competencias y capacidades para gestionar la internacionalización, a fin de reducir los riesgos y aumentar las posibilidades de beneficios mutuos. ▲

## Asia central: cruzar el umbral en diferentes velocidades

Farkhad Alimukhamedov

A pesar de estas ubicados en una región sin salida al mar, los países de Asia Central se han visto influenciados en gran medida por los cambios globales al configurar sus políticas de educación superior. Aunque experimentaron desafíos similares durante el período de transición después del fin de la Unión Soviética, cinco países (Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán) formularon políticas de internacionalización con grandes diferencias. Por ejemplo, en 2010, Kazajistán se unió a la Declaración de Bolonia y se convirtió en miembro del Espacio Europeo de Educación Superior, mientras que Turkmenistán adoptó un sistema de dos niveles (bachiller-magíster) en 2013.

Los grandes cambios comienzan con pequeños pasos. A principios de los años 90, algunas universidades (como la Universidad KIMEP en Kazajistán y la Universidad de Asia Central en Kirguistán) y las facultades (escuelas) en la región comenzaron a ofrecer

programas en inglés. Unos años más tarde, se introdujeron en la región nuevas universidades con socios extranjeros (Universidad Técnica Kazajo-británica, Universidad Kirguisa-Eslava) y sedes de universidades extranjeras (Universidad Internacional de Westminster y Universidad Politécnica de Turín en Uzbekistán). Actualmente, los gobiernos de estos tres países están introduciendo reformas significativas para la validación de títulos y la admisión de personal y estudiantes extranjeros, prestando atención a la internacionalización.

### **Movilidad estudiantil: prioridad para la internacionalización**

La movilidad estudiantil desempeña un rol importante en los cinco países. Actualmente, la mayoría de los estudiantes de Asia Central que estudian en el extranjero están en "libre movimiento". Tal cantidad puede aumentar aún más en los años futuros dado el creciente número de actores involucrados en la movilidad estudiantil internacional en la región, la reducción de trámites que afectan a la movilidad saliente y la validación más expedita. Con un porcentaje de movilidad saliente de más del 10%, la movilidad estudiantil de Asia Central es la más alta del mundo según el Instituto de Estadística de la UNESCO. En 2016, había alrededor de 90.000 estudiantes kazajos en el extranjero (y alrededor de 70.000 en 2019), lo que representa un índice de flujo neto de más del 11%. Sin embargo, esto está muy por debajo de la meta estipulada por la Estrategia para la Movilidad Académica en Kazajistán 2012-2020 que es del 20% de la cohorte total de estudiantes kazajos para 2020. Aunque el número de estudiantes uzbekos en el extranjero es menor en comparación con Kazajistán (34.000 en 2017), la movilidad estudiantil saliente, en más del 12%, está aumentando constantemente. Turkmenistán es el único país de la región donde el número de estudiantes que estudian en el extranjero (47.456 en 2014) supera al número de estudiantes que estudian en el país. Los datos de la UNESCO revelan que, a excepción de Kirguistán, que tiene un flujo neto positivo de estudiantes con movilidad internacional (3.397 en 2017), los otros cuatro países son emisores de estudiantes.

Rusia recibe casi el 60% de todos los estudiantes de Asia Central. Su posición preeminente se debe a su mayor calidad y los puestos de las universidades rusas en los rankings, junto con razones históricas, prácticas y lingüísticas. Los datos de la Web of Science señalan que Rusia es el principal socio científico de Kazajistán, Kirguistán y Uzbekistán. La Dra. Maia Chankseliani, profesora asociada de educación comparada e internacional en la Universidad de Oxford, explica la movilidad estudiantil saliente postsoviética en términos de la teoría de los sistemas mundiales: "Si bien es periférica para los países centrales, Rusia es un país central para los estados postsoviéticos".

Los estudiantes de Asia central no tienen, como grupo, un segundo país de destino principal. Muchos factores, como la estabilidad política y el desempeño económico, los aranceles y los costos de vida en el país de destino pueden influir en su elección. Por ejemplo, la crisis política en Ucrania tuvo una influencia directa en la movilidad de los estudiantes turcomanos, y los flujos migratorios se redirigieron en parte a Bielorrusia. La República Checa, Letonia, Hungría y Polonia también se han convertido en países de destino, mostrando dinámicas cambiantes relacionadas con el creciente interés de los países de Europa Central en atraer estudiantes extranjeros. El rápido aumento en el número de estudiantes kazajos que se dirigen a la República Checa y los estudiantes uzbekos a Letonia revelan cómo los estudiantes salientes de la región se dirigieron a nuevos destinos. La elección de algunos países anfitriones también puede verse influenciada por las posibilidades laborales inmediatas, ya que el estatus estudiantil también brinda oportunidades de trabajo a tiempo parcial: un factor importante para los estudiantes que costean sus gastos.

### **Internacionalización: una estrategia con objetivos a largo plazo**

En la mayoría de los países de Asia Central, el proceso de internacionalización está alcanzando un récord importante, pasando lentamente de ser una herramienta a un objetivo. Los gobiernos y las instituciones de educación superior tienen motivos cambiantes e intentan centrarse en los cambios estructurales. La internacionalización es considerada una forma de brindar una mejor calidad de educación e introducir nuevas tendencias de enseñanza y métodos de investigación. Al centrarse en la calidad, la cooperación científica internacional y en la armonización, los gobiernos de Kazajistán, Kirguistán y Uzbekistán muestran su preocupación por el rol cada vez mayor de la educación como medio para ampliar la competencia intercultural y el conocimiento

*Rusia es un país central para los estados postsoviéticos*

*Farkhad Alimukhamedov es docente con grado postdoctoral en LaSSP, Instituto de Estudios Políticos de Toulouse y Labex SMS, Universidad de Toulouse, Francia. Correo electrónico: farkhadalimukhamedov@univ-toulouse.fr.*

de otras culturas. Los datos basados en Scimago sobre el desempeño de los países de Asia Central también revelan que sus resultados de investigación dependen cada vez más de la cooperación internacional. Por consiguiente, Kazajistán, un país líder como emisor de estudiantes, también se está convirtiendo en un país anfitrión líder con un número creciente de estudiantes extranjeros. Según el Ministerio de Educación y Ciencia del país, en 2019, las universidades de Kazajistán recibieron a más de 25.000 estudiantes, 9.000 más que el año anterior.

Los rankings internacionales y el reconocimiento mundial juegan un rol cada vez más importante en las estrategias y los planes nacionales de educación superior. Aunque los rankings académicos revelan que las universidades de Asia Central apenas logran la categoría de instituciones de alto rango, cabe destacar la presencia de dos universidades kazajas entre las mejores 1.400 universidades, según el ranking mundial de universidades 2020 de Times Higher Education. De acuerdo con los rankings universitarios mundiales QS 2020, hay 10 universidades kazajas entre las mejores 1000, que demuestran los esfuerzos de la academia y los legisladores por mejorar la categoría institucional. Uzbekistán también está decidido a avanzar en su proceso de internacionalización al brindar mayores oportunidades a las universidades extranjeras (por ejemplo, eximir las de todo impuesto hasta 2023).

Actualmente, las universidades de Asia Central intentan aprovechar las oportunidades que surgen de la internacionalización. Los resultados de Erasmus+ indican que la movilidad estudiantil internacional y los programas de desarrollo de capacidades en la educación superior tienen una mayor tasa de participación en Asia Central (particularmente en Kazajistán, Uzbekistán y Kirguistán) que en muchos otros países asiáticos. La cooperación con la Unión Europea también puede aumentar la cooperación regional y tener nuevas oportunidades. La cooperación tripartita con universidades socias externas (de Rusia, China o Estados Unidos) en nuevos marcos de movilidad también puede influir en la tasa de movilidad interregional y de identidad regional entre los jóvenes de Asia Central.

En resumen, el proceso de internacionalización de esta región sin salida al mar revela que, además de la movilidad, otros elementos importantes como la calidad y la cooperación internacional han ganado importancia con el tiempo. Sin embargo, cada país se encuentra en una etapa diferente en su proceso de internacionalización, y la brecha entre estos puede aumentar aún más. ▲

## Internacionalización de la educación superior china: la barrera interna

Rui Yang

### Abstracto

Para que China logre y se enfoque en la internacionalización de su educación superior depende en gran medida de sus rasgos culturales. Históricamente, la cultura china ha sobresalido durante mucho tiempo por incorporar elementos externos a sus fronteras, pero se ha retrasado relativamente en agregar otros. Tal disposición ha dejado profundas marcas en la forma en que la educación superior china interactúa con el resto del mundo.

La internacionalización de la educación superior se centra en el internacionalismo. Sin embargo, a menudo es percibido erróneamente como una emulación de la experiencia de Occidente en un contexto global de dominación occidental. Tal comprensión es teóricamente inexacta y casi inviable. Como parte de la interacción mucho más extensa entre civilizaciones, la internacionalización de la educación superior tiene que ser como un flujo cultural bilateral. En este proceso, las universidades tienen un rol único que desempeñar, tanto como producto como productor. Cada miembro de la comunidad necesita ser bueno tanto para aprender de los demás como para llegar al mundo.

### Una buena historia contada pésimamente

Históricamente, a China le ha ido muy bien en lo primero (aprender del otro), pero se ha retrasado mucho en lo segundo (llegar al mundo). Si bien tiene una de las culturas más antiguas del mundo, China no ha tenido éxito en compartir sus historias. La cul-

tura china no ha florecido en muchas partes del mundo. El país aún no es amado en el extranjero, al menos no en la forma en que lo desea. China no es considerada atractiva, a pesar de su larga y rica historia. La cultura china y sus símbolos no tienen un atractivo poderoso para muchas otras naciones. Incluso con sus notables y nuevos adelantos, no ha existido una gran exportación cultural china al mundo.

Esta falta es visible en las actividades de los Institutos Confucio, los que son acusados de ser un conducto para que Beijing difunda su propaganda con el pretexto de enseñar, interferir con la libertad de expresión en los campus e incluso de espiar a los estudiantes. Si bien las acusaciones y el escepticismo a menudo están basados indebidamente en el prejuicio cultural, también hay problemas con el debate, debido a las barreras de la cultura.

Cuando los chinos visitan las universidades occidentales a menudo comparten una experiencia familiar de que, excepto aquellos que se especializan en estudios de China, muy pocos colegas del campus entienden la cultura china. Esto contrasta fuertemente con el amplio conocimiento sobre Occidente en las universidades chinas. No hay una explicación apropiada de por qué China se está quedando atrás de Occidente en cuanto a desarrollo económico y tecnológico en los últimos dos siglos. Hay motivos más fundamentales.

### **El rasgo cultural interno de China**

Durante su largo pasado dinástico, la cultura china influyó fuertemente en las sociedades vecinas. Sin embargo, los chinos expresaron poco interés en otras culturas. El budismo llegó a China desde la India hace más de dos milenios. Según las "Biografías de monjes eminentes" del monje erudito de la dinastía Liang Shi Hui Jiao (497-554 d. C.), el movimiento fue iniciado originalmente por monjes indios. Luego, algunos monjes y creyentes chinos peregrinaron a la India. Sin embargo, componentes de la cultura china como el confucianismo y el taoísmo no llegaron a la India.

Basado en el "Libro de Tang", "Dao De Jing" fue una vez traducido al sánscrito. Sin embargo, el profesor de la Universidad de Beijing, Ji Xianlin, señala que aún no hay pruebas si se introdujo o no en la India. Aunque fue traducido al sánscrito, no tuvo ninguna influencia en la cultura india, y hoy no se puede encontrar en ninguna parte de la India. Si bien varias escrituras budistas se tradujeron al chino, durante las dinastías Han (206 a. C.-220 d. C.) y Tang (618-906 d. C.) pocos clásicos chinos fueron traducidos al sánscrito y difundidos en India.

Históricamente, desde el siglo II, los monjes de India y Asia Central con frecuencia iban a China. Algunos incluso pasaron el resto de sus vidas en dicho país. Por el contrario, los peregrinos chinos no comenzaron a viajar a India y Asia Central hasta los Tres Reinos (220-280 d. C.), y la cantidad fue mucho menor. Además, el único propósito para los chinos de viajar al extranjero eran las escrituras budistas. Ninguno de ellos intentó llevar la cultura china a India.

Desde la dinastía Sui (581-618 d. C.), monjes y estudiantes japoneses, coreanos y vietnamitas viajaron a China para estudiar el budismo y los clásicos confucianos. También aprendieron música, danza, arquitectura y cocina de China. Regresaron con muchos libros chinos que abarcaban una amplia gama de temas, como literatura, historia y biografías. En comparación, durante el mismo período, los chinos mostraron poca pasión por las tradiciones culturales indígenas de Japón, Corea y Vietnam.

Desde principios del siglo XIX, decenas de miles de jóvenes chinos han ido a occidente a estudiar, mientras que las universidades occidentales se han establecido en China para difundir sus valores ideológicos y religiosos en la sociedad china. A fines del siglo XIX, las ciencias naturales, humanas y sociales chinas habían sido diseñadas siguiendo la experiencia occidental. Hasta hoy, la mezcla cultural de China no ha sido reequilibrada. China no ha podido construir un sistema de valor y conocimiento que pueda cumplir eficazmente con sus demandas sociales y culturales. Durante el período, la cultura china fue introducida en Europa a través de misioneros occidentales, no por los chinos. A lo largo del proceso, China ha estado aprendiendo proactivamente de Occidente, mientras que rara vez difunde sus propios valores y cultura en el extranjero.

### **Un desajuste entre recibir y dar**

A través de las épocas, China siempre ha estado asimilando otras culturas, sin difundir las suyas al extranjero. Esto sucedió tanto cuando China era poderosa, como durante las dinastías Han y Tang, y débil, como durante la tardía dinastía Qing (1644-1912). En consecuencia, a excepción de unos cuantos sinólogos, la mayoría de los occidentales tienen una familiaridad extremadamente limitada con la gente y la sociedad de China.

*Los chinos expresaron poco interés en otras culturas*

*Rui Yang es profesor y decano asociado (investigador) en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, China. Correo electrónico: yangrui@hku.hk.*

Para la mayoría, la cultura china es lanzar globos de los deseos y ver las carreras de los botes de dragón.

La internacionalización trata necesariamente de la relación de recibir y dar entre las culturas del mundo. Si bien acorde con los tiempos, la tan deseada comprensión mutua y el respeto por los demás rara vez se ha demostrado en la interacción de las civilizaciones. Al encontrarse con otros pueblos, las naciones han mostrado actitudes y características diferentes, las que han moldeado los procesos y los resultados de su internacionalización, y se complican aún más por las actitudes y las características de aquellos con quienes están interactuando en una asimetría geopolítica global.

Durante milenios, la cultura china ha demostrado su extraordinaria capacidad para incorporar elementos del exterior. Sorprendentemente, ha sido reacio a extenderse más allá de sus fronteras. En este sentido, su reconocida sofisticación no ayuda mucho. Más bien, conduce al sinocentrismo, que ha cambiado radicalmente de un sentimiento de arrogancia a uno de inferioridad después de repetidas derrotas durante los tiempos modernos. Sin embargo, ambos sentimientos son signos de la misma naturaleza interna de la cultura, confinada a su propia zona de confort, sin seguir adelante. El pasado de China, imperial u de otra época, da forma a sus puntos de vista sobre el mundo, sí misma y su lugar en el mundo. Es hora de que la política china y las élites intelectuales se involucren en una profunda introspección sobre este asunto histórico.

Durante mucho tiempo en la historia, los chinos han esperado que otros vengan y rindan homenaje a su cultura; sin embargo, han viajado a través de los océanos para buscar la verdad y el conocimiento de Occidente desde el siglo XIX. En la era actual de la conectividad humana sin precedentes, y en base a un creciente poder chino, el liderazgo quiere proyectar la influencia china a nivel mundial. Sin embargo, el rasgo cultural interno se manifiesta a fondo en los niveles individuales, institucionales y sistémicos, con un desempeño que está por debajo de las expectativas. La ineficacia de los Institutos Confucio es solo un ejemplo. En su búsqueda por una genuina internacionalización, los miembros del sistema de educación superior chino necesitan reajustar su mentalidad cultural. ▲

## Un programa de talento único para lograr los objetivos estratégicos de China

Xiaofeng Wan

### Abstracto

El Ministerio de Educación de China ha anunciado una importante reforma donde la prueba universitaria anual de admisión, gaokao, desempeña un rol fundamental. Titulado "Plan de Mejoramiento de la Fundación", trata de pasos y recursos únicos para seleccionar y formar talentos para lograr los objetivos estratégicos nacionales de China. Unas 36 instituciones de primer nivel están en el grupo piloto. Se aplican criterios de admisión más estrictos para seleccionar a los pocos calificados que se someterán a un aprendizaje universitario riguroso y lograr el éxito futuro del país.

El 15 de enero de 2020, el Ministerio de Educación de China anunció una importante reforma que involucra al *gaokao*, la prueba universitaria anual de admisión de la nación. Titulada "Plan de Mejoramiento de la Fundación" (FEP, por sus siglas en inglés), la reforma tiene como objetivo unir la educación universitaria con los objetivos estratégicos nacionales de China a través de una educación intensa en materias fundamentales como matemáticas, física, química, biología, historia, filosofía y paleografía china. Los titulados trabajarán en industrias de intereses nacionales como empresas de microprocesadores de alta gama, software e inteligencia artificial, nuevos materiales, fabricación avanzada y seguridad nacional, como también en humanidades y ciencias sociales, donde los talentos han sido escasos. Unas 36 instituciones de educación superior estarán entre el grupo piloto del plan, las mismas instituciones clasificadas como universidades de clase A bajo el Plan Universitario Doble de Primera Clase de China iniciado en 2015.

El anuncio del plan también marcó el fin del Programa de Admisión Independiente de Primer Año (IFAP, por sus siglas en inglés) aplicado desde 2003, el que permitió a las universidades de élite elegir los mejores talentos a través de criterios institucionales y del puntaje gaokao. Mediante IFAP, los candidatos con buenas calificaciones a menudo disfrutaron de ventajas significativas en el proceso de admisión, como una exigencia menor en el puntaje gaokao. El objetivo del programa era ayudar a las insti-



**Unas 36 instituciones de educación superior estarán entre el grupo piloto del plan**

tuciones a recibir y matricular a estudiantes talentosos en un área específica, pero que no tuvieron un buen puntaje en el gaokao. A lo largo del programa, las universidades que aprovecharon IFAP disfrutaron de una autonomía considerable en la selección de los estudiantes que querían, pero el componente subjetivo del proceso de admisión a menudo generó críticas por su falta de transparencia y, en ocasiones, por prácticas dudosas de admisión.

No solo una estrategia de admisión como IFAP, FEP, dada su naturaleza impulsada por la misión, abarca el proceso de admisión y además la formación de talento para los próximos años. Los estudiantes admitidos bajo FEP no pueden elegir libremente las especialidades en la universidad como lo hacían con IFAP. En otras palabras, el camino académico de un estudiante durante los 4 años en la universidad y los estudios posteriores de postgrado están fijados al momento de la admisión.

### **Estudiantes seleccionados y admisión bajo FEP**

El programa FEP abre sus puertas a solo dos tipos de estudiantes. El primer tipo son los estudiantes que obtienen puntajes altos en el gaokao; el segundo tipo son los estudiantes que han demostrado un talento extraordinario en ciertos campos académicos además de un buen desempeño en el gaokao.

A diferencia de IFAP, en el cual el proceso ocurría antes de la publicación del puntaje gaokao, FEP se centra en el gaokao, ya que el puntaje será el criterio principal utilizado por las universidades participantes para seleccionar a los estudiantes, reemplazando las distinciones académicas como las olimpiadas, los trabajos de investigación o las patentes. Las universidades combinarán el puntaje gaokao, el puntaje de evaluación de la propia universidad y el puntaje de evaluación general de calidad de la escuela secundaria de un candidato y calcularán un puntaje compuesto. Entre ellos, el puntaje gaokao abarca no menos del 85 por ciento de la ecuación.

### **Beneficios únicos**

Los estudiantes admitidos bajo FEP tienen acceso a muchos privilegios exclusivos: clases especialmente designadas con profesores de primera clase, abundantes recursos académicos, clases personalizadas, menor exigencia de requisitos de admisión para estudios de postgrado, acceso a oportunidades y becas financiadas para estudiar en el extranjero, acceso exclusivo a laboratorios e instalaciones de investigación de nivel nacional y mejores servicios profesionales. Todavía no está claro cuántos estudiantes serán admitidos por FEP cada año. Anteriormente, en el programa IFAP, las universidades tenían un límite en la admisión de no más del 5 por ciento de su clase de primer año.

Con IFAP, los estudiantes eran preseleccionados en base a talentos demostrados en olimpiadas, investigaciones académicas, etc. Sin duda, los estudiantes provenientes de ciudades de primer nivel saturadas con recursos tuvieron una ventaja competitiva, y los de bajos niveles socioeconómicos fueron perjudicados aún más, particularmente aquellos de áreas rurales. Bajo FEP, dado el rol central del gaokao, los estudiantes tienen una oportunidad relativamente igual para competir, lo que permite una vía para que se consideren más estudiantes de entornos desfavorecidos.

### **Mismo plan, diferentes enfoques**

A fines de enero de 2020, la pandemia del COVID-19 detuvo abruptamente a la sociedad china durante 3 meses. Ahora que la situación está bajo control, las escuelas de todo el país han iniciado las clases gradualmente. Entre los primeros grupos que reanudaron las clases presenciales están los estudiantes de último año de secundaria que rendirán el gaokao ahora postergado (7 y 8 de julio). Las universidades en el grupo piloto de FEP han anunciado posteriormente sus tan esperadas pautas de admisión.

Las instituciones piloto invierten sus mejores recursos en sus cohortes de FEP, prometiendo una ruta académica personalizada para todos los estudiantes seleccionados. El 7 de mayo de 2020, la Universidad Tsinghua, conocida por sus sólidos programas CTIM, anunció su plan de admisión para el grupo FEP de este año. La institución de élite creó 3 vías académicas, incluida la ciencia primordial con un enfoque académico, que ofrece especializaciones en matemáticas, física y química; la ciencia primordial con un enfoque de preingeniería, con especialización en bioquímica y mecánica aplicada; y humanidades primordiales, con especialización en paleografía, historia y filosofía chinas. Los estudiantes serán ubicados en 5 academias diseñadas para perfeccionar sus habilidades en sus respectivos campos. También se pone a disposición para la cohorte una ruta sucesiva de estudios de pregrado, postgrado y doctorado.

Xiaofeng Wan es decano asociado de admisión y coordinador de admisión internacional en Amherst College, EE. UU. Correo electrónico: [xwan@amherst.edu](mailto:xwan@amherst.edu).

La Universidad de Pekín (otra universidad de primer nivel en China) anunció sus propias directrices el mismo día. Similar a las 3 vías en Tsinghua, Pekín también creó 3 categorías, pero con un énfasis visible en sus famosos programas de humanidades, como historia, filosofía y paleografía chinas, así como especializaciones en ciencias, física, matemáticas, biociencia y medicina.

Para ser preseleccionados por Tsinghua o Pekín, así como por todas las demás instituciones participantes, los estudiantes deben cumplir con el puntaje mínimo en el gaokao establecido por las instituciones de nivel 1 en sus respectivas provincias. Los estudiantes que tienen talentos extraordinarios en ciertas áreas académicas además tienen que demostrar al menos un segundo puesto en concursos nacionales. También se dice que la parte de evaluación institucional evalúa más el conocimiento que el plan de estudio de las clases habituales de secundaria, incluso más que el riguroso gaokao. Las entrevistas presenciales grabadas con un panel de profesores suman más factores de escrutinio y evaluación.

La reforma inaudita y la asignación de recursos señalan la ambición de China de formar talentos para que sean autosustentables para sus propios desarrollos estratégicos. Sin embargo, los criterios de admisión extraordinariamente altos indican que solo se seleccionará una pequeña cantidad de estudiantes, la que representa a los jóvenes más brillantes del país. Para estos pocos seleccionados, un camino planificado para sus 4 años en la universidad y posiblemente para sus estudios superiores garantiza una vida segura, pero también predecible. ▲

## La "Iniciativa un cinturón y un camino" y la educación superior

Aisi Li y Alan Ruby

### Abstracto

La "Iniciativa un cinturón y un camino" de China ya ha generado tres alianzas universitarias, pero se ha investigado poco sobre la formación de nuevos espacios de educación superior. Estas tres alianzas universitarias incluyen miembros que participan en la iniciativa y otros que lo hacen en otras. Pueden interpretarse como el creciente liderazgo de China en la internacionalización de la educación superior; sin embargo, también parecen ayudar a las instituciones que generalmente están marginadas en este proceso para ganar más visibilidad tanto a nivel nacional como internacional.

La mayoría de los comentarios sobre la estrategia "Un cinturón y un camino" de China trata sobre la infraestructura, los puertos y las ferroviarias. Con más de \$900 millones de dólares inyectados en el proyecto, es difícil imaginar que la cooperación académica e intelectual no se vea afectada. De hecho, la iniciativa ha generado hasta ahora tres alianzas universitarias.

### Las alianzas

En mayo de 2015, se estableció la Alianza Universitaria de la Nueva Ruta de la Seda (AUNRS) en Xi'an, iniciada por la Universidad de Xi'an Jiaotong. Su composición actual es de 151 universidades de 38 países y regiones que comparten la misión de desarrollar el "Cinturón académico de la ruta de la seda", promover la apertura y el desarrollo regionales e intensificar los intercambios y las colaboraciones. Aunque tiene un enfoque geográfico específico en el "Cinturón económico de la ruta de la seda y la región euroasiática", con 40 o más universidades de China y más de 20 de Rusia, muchos de sus miembros provienen de otras regiones, como dos de Nueva Zelanda y más de 10 de Francia.

En el mismo año, 46 universidades de 8 países formaron la Alianza Estratégica Universitaria un Cinturón y un Camino (AEUCC) en Dunhuang, Gansu. AEUCC ha crecido hasta incluir más de 170 universidades de 25 países y tiene como objetivo desarrollar un espacio en común de educación superior junto a la iniciativa, mejorar el intercambio y la cooperación de educación superior y facilitar el crecimiento económico y social.

En 2016, se estableció la Alianza Universitaria China-Asia Central (AUCAC) en Urumchi, Xinjiang, con miembros de 51 instituciones de educación superior de siete países a lo largo del Cinturón. AUCAC propone organizar foros, mejorar la movilidad estudiantil y la transferencia de créditos entre China y Asia Central. Además, tiene la intención de facilitar el crecimiento de los Institutos Confucio en la región.

La admisión a estas alianzas no es estricta. Aunque su establecimiento fue impulsado por la iniciativa, su composición no está restringida a países que se encuentran en "Un cinturón y un camino". Si bien las redes incluyen las universidades costeras de China,

los miembros o los iniciadores fundadores de las tres redes se encuentran en lugares importantes en la histórica "Ruta de la seda". Xi'an fue el punto de partida de la antigua "Ruta de la seda", mientras que Dunhuang fue una importante parada histórica y la más conocida de la ruta que atravesó Xinjiang desde el este hasta su frontera noroeste. En contraste con las actividades de internacionalización más conocidas a lo largo del este y sureste de China, estas tres alianzas han llamado la atención por los esfuerzos de internacionalización de China en áreas sin salida al mar, pero que han sido históricamente importantes.

### Las posibilidades

Entre las tres alianzas, dos han expresado explícitamente como objetivo el desarrollo de un espacio en común de educación superior, similar al Espacio Europeo de Educación Superior. Las tres enfatizan su rol como plataformas para la cooperación internacional e interregional en la educación superior, con el objetivo final de una cooperación y desarrollo económico y social más estrecho.

La formación de estas alianzas es el resultado de esfuerzos jerárquicos e inductivos, con gobiernos y universidades que contribuyen a su establecimiento y mantenimiento. Los gobiernos locales, provinciales o municipales, parecen apoyar financieramente estas alianzas. En apoyo de AEUCC, el gobierno provincial de Gansu estableció "Becas de la ruta de la seda" con un fondo anual de \$5 millones de yuanes (alrededor de \$730.000 dólares) para atraer estudiantes extranjeros. Se espera que este financiamiento especial aumente si hay una mayor demanda de estudiantes. Del mismo modo, la Universidad de Xi'an Jiaotong, miembro fundador de la AUNRS, deja en claro en el estatuto de la alianza que continuará financiándola. Aunque el gobierno chino no tiene un fondo central para apoyar estas alianzas, es probable que los compromisos financieros de los gobiernos locales y las universidades faciliten su crecimiento.

Si bien las tres redes apuntan a construir una cooperación regional política y social, la colaboración no se limita a la proximidad geográfica o cultural, como lo demuestran sus respectivas composiciones. En cambio, las alianzas tienen una perspectiva global que se extiende desde China a Asia, Europa y los estados bálticos. Como resultado, la profundización de la cooperación regional de la educación superior bajo la iniciativa puede interpretarse como una mejora de la cooperación mundial en este tipo de educación. Después de todo, el objetivo final de la iniciativa es construir conectividad a nivel mundial. La conexión de varios niveles de regiones para formar una asociación global sirve para este objetivo, y por lo tanto las alianzas son construcciones tanto regionales como globales.

### Los obstáculos

Como estas alianzas están en sus inicios, no se han establecido ni articulado estándares compartidos. Tampoco existe una política coordinada de educación superior. Como resultado, es demasiado pronto para analizar la armonización y la convergencia dentro de estas alianzas.

Como lo demostró el Proceso de Bolonia, crear un espacio en común de educación superior no está exento de obstáculos y lleva tiempo, incluso cuando existe cierta proximidad cultural y geográfica y mucha movilidad laboral entre las naciones. Los ambiciosos objetivos de las alianzas de desarrollar un espacio de educación superior en común a pesar de las diferencias culturales y geográficas incluirán una variedad de idiomas, tradiciones y calendarios académicos. A pesar del aumento de los flujos de estudiantes dentro y fuera de China, hay menos movimiento de talento entre las naciones que participan en la iniciativa para impulsar el caso de convalidación de calificaciones, en comparación con el Proceso de Bolonia. También hay impedimentos para la movilidad del profesorado entre los distintos miembros de la alianza. Las visas de trabajo no siempre son fáciles de conseguir, y las visas para cónyuges y las oportunidades educativas para los hijos son raras o costosas de obtener. Ninguna de las alianzas ofrece acceso a fondos de investigación que aporten con una base para realizar un trabajo colaborativo constante.

### El futuro

Muchos dirán que estas tres alianzas simbolizan el creciente liderazgo de China en la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, estas alianzas no están dirigidas por los mismos de siempre en la capital, la Universidad de Beijing y la Universidad Tsinghua, sino por Xi'an y otras de las provincias occidentales, que están co-

*Entre las tres alianzas, dos han expresado explícitamente como objetivo el desarrollo de un espacio en común de educación superior, similar al Espacio Europeo de Educación Superior*

*Aisi Li es profesora auxiliar en la Escuela de Postgrado de Educación, Universidad Nazarbayev, Kazajistán. Correo electrónico: li.aisi@nu.edu.kz. Alan Ruby es profesor emérito en la Escuela de Postgrado de Educación, Universidad de Pensilvania, EE. UU. Correo electrónico: alan-ruby@upenn.edu.*

menzando a emerger económicamente. Por lo tanto, en lugar de ver estas redes como símbolos de la ambición de China de convertirse en líder de la internacionalización, estas alianzas parecen ayudar a las instituciones que generalmente están marginadas a ganar más visibilidad, tanto a nivel nacional como internacional. Si se mantienen los fondos de las becas estudiantiles y se establece un grupo de financiamiento de investigación, es probable que maduren y fomenten una mayor cooperación académica. ▲

## Introducción a la sección

Daniel C. Levy

Una pregunta primordial planteada en todo el mundo por el gran crecimiento de la educación superior privada (ESP) es ¿qué tan privada es "demasiada privada"? La pregunta abarca tanto el porcentaje de las matrículas de la ESP como la naturaleza de ésta. Un indicador clave de su naturaleza es si la ESP es con o sin fines de lucro. El sudeste de Asia en general, incluidas Filipinas y Vietnam, ilustra algunas respuestas importantes en común y otras intrigantes poco comunes a la pregunta "demasiada privada".

Esta sección considera quién y qué determina las diferentes respuestas en los distintos entornos. Enfatiza una tensión central entre la incomodidad normativa permanente con una presencia privada en la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas sólidas que promueven la ESP, incluida la con fines de lucro. Nuestro artículo de resumen subregional se basa y contrasta los dos estudios de caso nacionales. En el sudeste asiático, Filipinas solo sigue a Indonesia tanto en educación superior total como en matrículas privadas y, al igual que Indonesia, tiene una mayoría de matrículas privadas con un componente sustancial con fines de lucro. Junto con Tailandia, Vietnam ocupa el siguiente lugar en la matrícula total, ambas con participaciones privadas relativamente bajas: Vietnam tiene como legado la presunta visión del comunismo de que cualquier ESP es demasiada. Sin embargo, increíblemente, Vietnam se ha convertido hace poco en el único a nivel mundial por tener no solo una ESP, sino por tener una casi exclusivamente con fines de lucro. ▲

# ¿Qué es demasiada privada?

## Valores y realidades en el sudeste asiático

Daniel C. Levy

En la clasificación del Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE, por sus siglas en inglés), el sudeste asiático es la tercera subregión más grande de Asia en educación superior total, después de Asia meridional y oriental, pero es más grande que Asia central/occidental. Sin embargo, Asia es la región más grande del mundo en educación superior total que los aproximadamente 18 millones de matrículas del sudeste asiático (en 2015) que exceden o igualan a las de cada región (no asiática), excepto Europa. Además, el mayor porcentaje privado de Asia y del sudeste asiático revelan que la ESP de la subregión (8 millones de matrículas) es más grande que cualquier región entera (no asiática), excepto América Latina. Mientras tanto, tanto la subregión como la región se ajustan a los patrones mundiales del nuevo siglo de un fuerte crecimiento continuo de la matrícula bruta privada, junto con una relativa estabilización en el porcentaje privado: el porcentaje privado del mundo es de poco más del 30 por ciento, Asia apenas llega al 40 por ciento y Asia sudoriental tiene aproximadamente un 45 por ciento. Además, aunque no hay datos internacionales sobre la ESP con fines de lucro, el sudeste de Asia y Asia son probablemente los líderes subregionales y regionales respectivamente. Indonesia y Filipinas lideran la subregión con la matrícula bruta con fines de lucro, mientras que Vietnam lidera con el mayor porcentaje de ESP con fines de lucro. En resumen, con respecto tanto a la ESP en general, como a la ESP con fines de lucro en particular, el sudeste asiático destaca en gran medida.

### Grandes variaciones a lo largo de la subregión

Sin embargo, existe una gran variación en los 10 países del sudeste asiático, al igual que en Asia y el mundo en general. Filipinas se une a Camboya e Indonesia en tener un mayor porcentaje privado; sin embargo, Malasia no lo tiene. Estos cuatro países representan la respuesta permisiva de la subregión a la pregunta "cuánto es demasiada", ya que Indonesia y Filipinas tienen más de la mitad de las matrículas totales de la subregión. Sin embargo, Vietnam y Tailandia tienen poco porcentaje privado por encima de una décima parte de la matrícula nacional total, a la que se unió recientemente Brunéi; Birmania es uno de los pocos países del mundo que sostiene que "cualquier ESP es demasiada". Laos y Singapur se encuentran entre los casos de alta y baja participación privada, más cercanos al promedio mundial. Malasia es el principal ejemplo de aumento del porcentaje privado en la subregión en el nuevo siglo, mientras que Vietnam ejemplifica una proporción estable y Filipinas tiene una menor participación privada.

### ¿Quién decide cuándo es "demasiada privada"?

Vietnam personifica el extremo subregional y global del Estado que decide cuándo es demasiada privada, al menos en el período de 1954-1989, y su respuesta fue que cualquier ESP era demasiada. Mientras que ésta fue la respuesta de Vietnam del Norte cuando logró su independencia de Francia, la respuesta llegó al Sur cuando el Norte la venció en 1975 y nacionalizó toda su ESP. Por lo tanto, podríamos considerar la nacionalización de 1975 como el primer "giro en U" de Vietnam (para adoptar el término del artículo de Chau a continuación), impulsado por el Estado. La autoridad estatal (o partido estatal) también fue preeminente para el segundo giro en U, otorgando permiso a las instituciones "no estatales" y la creación de un marco para ellas y restringiendo el giro en U al no permitir la formación con fines de lucro. Luego, el Estado autorizó y estableció los términos del increíble cambio de sentido en el que se enfoca Chau, cambiando de una ESP legal sin fines de lucro a una asombrosa sólo con fines de lucro, superando así a todos los demás países que permiten ambos tipos de instituciones. La autoridad estatal ahora decidirá si cambian una vez más para permitir que se formen organizaciones sin fines de lucro junto con las instituciones con fines de lucro, tal vez incluso para permitir que las pequeñas semillas religiosas dispersas del país den fruto.

### Abstracto

Una pregunta primordial planteada en todo el mundo por el gran crecimiento de la educación superior privada (ESP) es ¿qué tan privada es "demasiada privada"? La pregunta abarca tanto el porcentaje de las matrículas de la ESP como la naturaleza de ésta. Un indicador clave de su naturaleza es si la ESP es con o sin fines de lucro. El sudeste de Asia en general, incluidas Filipinas y Vietnam, ilustra algunas respuestas importantes en común y otras intrigantes poco comunes a la pregunta "demasiada privada".

*Además, muchos políticos y sus familias, al igual que en Filipinas y en muchos otros países, poseen instituciones privadas o tienen acciones en ellas*

*Daniel C. Levy es profesor distinguido en la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY) en Albany, trabaja en el Departamento de Política Educativa y Liderazgo, y es director del Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE). También a menudo contribuye con un artículo para IHE. Correo electrónico: dlevy@albany.edu*

En comparación con los otros países de la subregión y la mayor parte del mundo, el estado vietnamita ha sido clave para decidir cuando es mucho. Primero decidió que cualquier ESP era demasiada privada, luego que las instituciones con fines de lucro y las religiosas eran inadmisiblemente privadas incluso para un sector no público, y ahora también considera si, cómo y cuánto lo privado podría extenderse a formas distintas a la secular: como cuánta autonomía deberían tener del control estatal para permitir cualquier ESP.

La trayectoria filipina de "quién decide cuándo es demasiada privada" ha sido radicalmente diferente. La decisión ha sido el resultado de poderosas fuerzas sociales, con un poder estatal que varía en peso y en términos de cuán restrictivo o facilitador es para las fuerzas privadas. Es clave la historia de la ESP filipina, ya que es mucho más larga que la de Vietnam o de la mayoría de la subregión y la región. Esto incluye una historia colonial formativa y formidable. Parecido a América Latina mucho más que al resto de Asia, el colonialismo se remonta al siglo XVI y era español, por lo tanto, católico. Como en América Latina, las universidades de la Iglesia y la Corona eran instituciones privadas-públicas. Sin embargo, a diferencia de América Latina, el dominio español terminó casi un siglo después y después de la Guerra Hispano-estadounidense de 1898, cediendo al dominio estadounidense (hasta 1946, aunque como territorio autónomo desde 1935) en lugar de una independencia formal.

Ambas diferencias contribuyeron a que las universidades coloniales filipinas se convirtieran en su mayoría privadas en independencia, mientras que las latinoamericanas se hicieron masivamente públicas. El gobierno de los Estados Unidos contribuyó al desarrollo temprano de la ESP protestante y secular, incluidas las con fines de lucro. En resumen, después de que el dominio español había introducido una ESP temprana y especialmente católica, la ocupación estadounidense estimuló un sector más diverso y orientado al comercio, estableciendo una vara muy alta para lo que es "demasiada privada". Por lo tanto, la ESP internacional y con fines de lucro se encontraba dentro de los límites viables. Mientras que la independencia vietnamita provocó la desaparición de la ESP, la independencia filipina heredó voluntariamente una ESP extensa y diversa con profundas raíces en la sociedad y con una dinámica poderosa, difícil de controlar por el Estado, incluso cuando algunos en el cargo han querido hacerlo.

Si bien el marcado contraste entre Filipinas y Vietnam en cuanto a la sociedad y los mercados versus el Estado que impulsa el establecimiento de límites sobre lo que es "demasiada privada", los casos se ajustan a la realidad global contemporánea común de que alguna combinación de fuerzas en conflicto determine las fronteras. Por lo tanto, incluso en Filipinas, las preocupaciones normativas y políticas significan luchas continuas en las regulaciones actuales y propuestas. El Estado prohibió la ESP con fines de lucro en 1982, pero impulsar dinámicas no estatales provocó su resurrección legal en 1994, con otra regulación. Más sorprendentemente, incluso Vietnam tenía una ESP de facto antes de que el Estado emitiera la palabra legalizadora, y luego ya tenía una ESP de facto con fines de lucro cuando el Estado finalmente pensó que también podría optar por el estatus de derecho e impuestos. Además, muchos políticos y sus familias, al igual que en Filipinas y en muchos otros países, poseen instituciones privadas o tienen acciones en ellas. El interés propio es destacado en las políticas correspondientes. Para todos los paralelos anteriores de Vietnam con China en el comunismo que prohíbe la ESP preexistente y, años más tarde, permite una limitada y más abiertamente privada, Vietnam permite mucha más libertad para que los mercados y la sociedad penetren en el Estado y se adapten con las facciones rivales dentro de éste (mientras que China, por ejemplo, solo incurrió en permitir experimentos con fines de lucro).

El sudeste asiático continuará siendo un dominio importante para el tamaño y la forma que la ESP puede adoptar en Asia y en todo el mundo. Como ocurrirá en ambos entornos más vastos, el sudeste asiático continuará dando respuestas variadas a la pregunta de cuándo la ESP es demasiada privada y quién tiene la influencia para determinar esas respuestas en los países. Sin embargo, a pesar de la desconfianza normativa y las regulaciones restrictivas, las fuerzas económicas, sociales y políticas han llevado al sudeste asiático a dar respuestas en la práctica relativamente permisivas a la pregunta de cuándo es "demasiada privada". ▲

# Los dos sectores privados de Filipinas

Karol Mark K. Yee

La antigua e importante educación superior privada (ESP) en Filipinas y el surgimiento de diferentes sectores dentro de ella tienen profundas raíces históricas. Como resultado del legado colonial español del país, las instituciones pioneras de educación superior (IES) de Filipinas fueron establecidas por órdenes religiosas católicas, comenzando con la Universidad de Santo Tomás en 1611 y la Universidad Ateneo de Manila en 1621. Con la ocupación estadounidense, se asentaron instituciones públicas como la Universidad Normal de Filipinas (1901) y la Universidad de Filipinas (1908), IES seculares privadas con fines de lucro como la Universidad Nacional (1900) y la Universidad Centro Escolar (1907), organizaciones sin fines de lucro como la Universidad José Rizal (1919), y organizaciones sin fines de lucro protestantes sectarias establecidas por misioneros estadounidenses como la Universidad de Silliman (1901) que sigue siendo la más destacada.

En respuesta al crecimiento de las instituciones privadas, la Ley de sociedades (1906) y la Ley de escuelas privadas (1917) aportaron con el marco inicial para el establecimiento y la administración privados. Por lo tanto, a los pocos años de la partida española, Filipinas ya tenía una estructura sectorial básica que se asemeja a la de hoy: un sector privado grande y diverso junto con un sector público en crecimiento. Desde entonces, el aporte privado ha sido consagrado en la constitución filipina (1987). Sin embargo, esta consagración enfatiza "los roles complementarios de las instituciones públicas y privadas". La "complementariedad" sigue siendo un principio normativo unificador, el cual propone una relación armoniosa entre lo público y lo privado, cada sector desempeña roles para lo que es más adecuado y promueve el "interés público". Sin embargo, en la práctica, el debate surge repetidamente sobre qué roles son realmente de interés público o son "demasiado privados", en medio de las continuas dudas de que las ganancias tienen prioridad sobre la calidad. La complementariedad comparte el escenario con la competencia y el conflicto activos.

## Desafíos normativos y políticos para un sistema "demasiado privado"

A medida que se expandió el sector, se formularon políticas, a menudo como reacción a las necesidades emergentes y, a veces, a los conflictos de interés. En 1982, la legislación obligaba a las escuelas privadas recién establecidas a incorporarse únicamente como sociedades sin acciones. Sin embargo, esta política no duró mucho gracias a la legislación de 1994 que permitió una vez más el establecimiento de instituciones con acciones, pero que reflejaba la cautela de que fueran "demasiado privadas", con controles regulatorios más estrictos que limitaban las acciones con fines de lucro solo a cursos intensivos en capital y no pueden recibir ninguna forma de subsidio gubernamental directo. Recientemente, la continua expansión y diversificación de tipos de IES con fines de lucro (por ejemplo, ABE International College, STI), la entrada de grandes corporaciones locales (por ejemplo, Ayala y PHINMA Corporation), y las persistentes dudas sobre si las instituciones sin fines de lucro realmente no son lucrativas, han desencadenado normas estatales que rigen la venta, la fusión y la adquisición de IES, y la evaluación de aumentar los impuestos a las empresas privadas con fines de lucro mientras se reducen los incentivos gubernamentales actuales que son entregados a las instituciones sin fines de lucro.

Las restricciones regulatorias, junto con la expansión constante de la educación superior pública, han acelerado la disminución a largo plazo del porcentaje privado: de aproximadamente 80% en 1990 a 70% en 2000, y a solo 56% en 2015, todo esto precede a la legislación de 2017 sobre eliminar los aranceles del sector público. Si bien se recalca cómo las políticas públicas (incluso en otros niveles de educación) afectan al tamaño de la ESP, la extensión de la educación secundaria a cursos 11.º y 12.º ha dejado a muchas IES privadas con una demanda repentinamente baja, poniendo a muchas en riesgo; en 2018, las matrículas de estudiantes de primer año disminuyeron en 11% a nivel nacional y 15% en las instituciones privadas.

A pesar de todo esto, la ESP filipina sigue siendo un motor con un potente componen-

### Abstracto

La educación superior filipina tiene uno de los sectores privados más grandes y antiguos del mundo, de hecho, dos sectores privados: con fines y sin fines de lucro. Ante la continua expansión del sector público, el término de los aranceles en el sector público y la apertura del mercado de la educación superior a los proveedores extranjeros, las instituciones privadas se enfrentan a sus roles cambiantes. Este artículo analiza la evolución de los sectores privados, comparándolos con el sector público y entre sí.

**La ESP filipina sigue siendo un motor con un potente componente con fin de lucro**

te con fin de lucro, entre los países del sudeste y otros países asiáticos con una mayor admisión privada. Impulsada especialmente por su sólida base católica, las organizaciones sin fines de lucro siguen superando a las instituciones con fines de lucro, con un 34% versus el 21% del total en el país. En 2015, de las 2.388 IES del país, 1.262 fueron clasificadas como sin fines de lucro (53%), seguidas por 683 públicas (29%) y luego por 443 con fines de lucro (19%). En particular, el sector sin fin de lucro es el que tiene el mayor porcentaje de pequeñas instituciones (con menos de 2.000 estudiantes). No es sorpresa que la mayor parte de las IES con fines de lucro se concentren en las áreas más densas del país: en el área metropolitana de Manila, así como en Cebú y Dávao.

### Realidad y reforma

Mientras que los filipinos seguramente continuarán debatiendo cuál es el equilibrio real y cuál debería ser, entre la complementariedad y la competencia público-privada, una realidad preeminente es que los sectores desempeñan roles muy distintos. Los datos sobre las ofertas de los programas ilustran lo siguiente: las IES públicas satisfacen la mayor parte de la demanda de programas costosos como de agricultura y ciencias naturales, mientras que las IES privadas abarcan las matrículas de los campos comerciales y de menor costo; por ejemplo, las instituciones con fines de lucro concentran la administración hotelera y de restaurantes, turismo y enfermería, y las organizaciones sin fines de lucro ofrecen programas de humanidades, bellas artes y aplicadas, y ciencias sociales.

Una preocupación en particular es si el lucro es compatible con la calidad. Sin embargo, la primera investigación revela que la relación puede no ser simple: los datos de los exámenes de titulación de 2016 señalan que los estudiantes del sector privado de las pequeñas organizaciones con fines de lucro obtienen la calificación más baja (aunque no tanto), mientras que las grandes organizaciones sin fines de lucro tienen la calificación más alta, pero los puntajes tienen más correlación con el tamaño que con la forma legal.

En el influyente informe de la Comisión Conjunta de Educación del Congreso (1991-1993) que pavimentó el camino para reorganizar el sector educativo filipino a su estructura actual, se mencionan los debates sobre educación superior que recalcan el aumento no planificado de las IES públicas, las que representan una competencia importante para las antiguas IES privadas, y señala la duplicación de las ofertas de los programas. Sin embargo, ambos desafíos persisten hoy en día. Además de los constantes desafíos, surgen otros nuevos generados por importantes leyes recientes. La Ley de acceso universal a la educación terciaria de calidad de 2017 ofrece inéditos programas de asistencia financiera para los estudiantes y la Ley de educación superior transnacional de 2019 permite el establecimiento de IES extranjeras en el mercado filipino. Tal política anima una vez más los debates sobre la supuesta complementariedad entre las instituciones públicas y privadas. Se espera que estos debates generen una mayor comprensión de la diversidad del sector privado, abarcando la magnitud de las organizaciones con y sin fines de lucro. Lo cierto es que las realidades y las políticas en evolución continuarán configurando la educación superior con y sin fines de lucro en Filipinas, y probarán su vitalidad de larga data. ▲

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



# Vietnam: el singular caso del monopolio con fines de lucro

Quang Chau

**A** pesar de ser un estado comunista, que históricamente es antitético a la propiedad privada, Vietnam ha desarrollado una educación superior privada (ESP) importante. La aparente paradoja comprende aún más: la ESP de Vietnam se ha convertido en un sector totalmente lucrativo.

## La creación de una ESP en un estado comunista

No se pensaba en tal paradoja al comienzo del comunismo. Recién independiente en 1954, Vietnam del Norte (la República Democrática de Vietnam) no permitió el establecimiento de la ESP. Cuando se acabó el régimen de Vietnam del Sur, se nacionalizó el sector de la ESP con 11 instituciones y aproximadamente 30.000 estudiantes (una quinta parte de la matrícula total). Aunque en un principio el Estado no anticipó el resurgimiento de la ESP a fines de la década de 1980, rápidamente impuso su control sobre el sector emergente. Mientras el Estado estaba ocupado con las reformas financieras del sector público, un grupo de distinguidos matemáticos vietnamitas propuso establecer el primer centro no estatal de educación superior, Thang Long. El Estado finalmente otorgó la licencia al centro como un proyecto piloto supervisado, pero se negó a aprobar cualquier otra institución similar antes de que el propio sector fuese legalizado.

El Estado también dictó que una ESP verdaderamente privada sería inaceptable. "Privado", en el sentido comúnmente entendido por el Estado y la sociedad (como en la mayoría de los países), significa "negocio". En consecuencia, cuando finalmente se legalizó la ESP a principios de la década de 1990, el Estado rechazó el término "privado" y en su lugar adoptó "no estatal" como un eufemismo políticamente correcto. El sector no estatal incluía instituciones "financiadas por personas" y "semipúblicas", todas legalmente excluidas de la distribución de ingresos y, por lo tanto, se ajustan a la definición general en el término global como organizaciones sin fines de lucro. Sin embargo, en ninguna parte de los documentos legales se definió la ESP sin fines de lucro.

## El giro en U a un formato con fin de lucro

Sin embargo, la forma del sector emergente no estatal desafió los decretos de la planificación central que por lo general aplican los legisladores de Hanói. El Estado no pudo obtener lo que había planeado. Debido a que las cláusulas legales sobre distribución de ingresos no eran claras ni se interpretaban de manera consistente en todas las agencias estatales, muchas universidades financiadas por personas lograron distribuir ingresos institucionales a sus accionistas. Lejos de cualquier plan maestro comunista, se estaba creando un giro en U único, aunque aún poco claro.

A mediados de la década de 2000, reconociendo la práctica de reparto de utilidades entre las universidades no estatales, el término "privado" fue políticamente aceptado y oficialmente adoptado en documentos legales, conforme a la comercialización más general de la economía. Sin embargo, por motivos que aún no se comprenden por completo (y a pesar de la oposición de muchos expertos y asesores políticos), el Estado fue más allá y exigió que todas las universidades financiadas por personas se convirtieran en privadas y con fines de lucro. Con este giro en U, la ESP de Vietnam se convirtió en una organización exclusivamente lucrativa por ley. Varias universidades intentaron mantener su forma financiada por personas, y algunas instituciones privadas recién fundadas siguieron voluntariamente el principio de no distribución, pero todas enfrentaron restricciones legales. El Estado insistió en que la ESP (100%) sea con fines de lucro. Finalmente, así como por ley, toda la ESP vietnamita se convirtió en una organización con fin de lucro.

## ¿Cómo es un monopolio con fin de lucro?

Actualmente, la ESP de Vietnam, con más de 267.000 estudiantes en 65 universidades privadas, representa aproximadamente un 15% de la matrícula total y casi el doble de este porcentaje de instituciones. En general, la gran mayoría de los estudiantes de la ESP estudian comercio, tecnología de la información y programas de capacitación en

### Abstracto

En 2006, el estado vietnamita formuló una política única en la educación superior privada (ESP) global, cuando exigió que todas las universidades privadas sin fines de lucro se convirtieran en organizaciones con fines de lucro. En efecto, esta decisión de giro en U admitió la realidad generalizada de que las instituciones sin fines de lucro de hecho estaban distribuyendo ganancias a los propietarios. El Estado ha legalizado recientemente el formato sin fin de lucro, pero muchos críticos tienen dudas sobre cómo se considerará esta modalidad.

*La forma del sector emergente no estatal desafió los decretos de la planificación central que por lo general aplican los legisladores de Hanói*

idiomas, mientras que solo algunas instituciones privadas ofrecen programas en otros campos. Éstas son tendencias comunes en la ESP con fines de lucro en todo el mundo. Las corporaciones con fines de lucro ahora poseen muchas universidades privadas. Varias corporaciones, como Phenikaa, tienden a convertir sus universidades afiliadas en sus propios centros internos de recursos humanos, de investigación y desarrollo. Otras, como Nguyen Hoang, consideran la educación como su área principal de negocios, adquiriendo activamente muchas universidades privadas.

### ¿Retorno a la organización sin fin de lucro?

La Ley de educación superior de 2012 fue la primera en reconocer explícitamente tanto la ESP con fines de lucro como la sin fines de lucro en Vietnam. Mientras que el concepto de ESP sin fines de lucro se había debatido durante el giro en U a un formato con fin de lucro, pasaron varios años antes de que los legisladores clave pudieran comprenderlo y finalmente aceptarlo. La actual Ley de educación superior (2018) define a las organizaciones sin fines de lucro como instituciones que no comparten sus ingresos con los accionistas.

Sin embargo, la ESP de Vietnam se ha mantenido prácticamente con fin de lucro. Ninguna universidad con fines de lucro se ha convertido con éxito a una sin fines de lucro, aunque algunas lo han intentado. Las dos únicas universidades sin fines de lucro actuales se establecieron recientemente, una gracias a un gran conglomerado privado, Vingroup, la otra, la Universidad Fulbright de Vietnam, con un enorme respaldo político y apoyo financiero del gobierno de los Estados Unidos.

Hay debates sobre si la ESP sin fines de lucro evolucionará a una forma significativa en Vietnam, y a menudo dudas, entre muchos investigadores y legisladores jubilados. El Estado aún no ha legalizado la "identidad" de los privados, que son característicamente sin fines de lucro, y establecidos principalmente por asociaciones religiosas. En marcado contraste, los privados afiliados a corporaciones como Tan Tao, Vin y FLC parecen ansiosos por presentarse como organizaciones sin fines de lucro. Algunos críticos señalan que aún no se definen los incentivos políticos para apoyar a los "verdaderos" privados sin fines de lucro (por ejemplo, deducción y exención de impuestos) y, por lo tanto, están sujetos a la manipulación de corporaciones bien financiadas para obtener ganancias financieras, a expensas de la educación de calidad. Muchos expertos también dudan de la capacidad de las organizaciones sin fines de lucro para atraer donaciones, dado que las políticas actuales aún no han otorgado incentivos suficientes para los posibles donantes y filántropos. Al igual que su versión de 2012, la Ley de educación superior actual tiende a visualizar a las organizaciones sin fines de lucro como entidades establecidas por inversores que renunciarán a sus dividendos. Sin embargo, a estos inversores se les permite tomar decisiones clave en los consejos universitarios y, en consecuencia, pueden encontrar oportunidades para obtener ganancias financieras, mientras que su presencia puede disuadir a los filántropos que temen el mal manejo de sus donaciones.

Mientras que tanto el surgimiento de la ESP en el Vietnam comunista como su siguiente giro en U hacia una organización totalmente lucrativa llegaron por sorpresa, en que se incluyen cambios impredecibles entre las fuerzas del mercado y el control estatal, el futuro cercano parece más predecible. La ESP quizás seguirá siendo viable y masiva con fines de lucro, a menos y hasta que el Estado legalice la participación de las asociaciones de la sociedad civil, especialmente las religiosas, en la educación superior. ▲

*Quang Chau es estudiante de doctorado en el Departamento de Política y Liderazgo Educativos, Universidad en Albany, EE. UU. Correo electrónico: qchau@albany.edu.*

# ¿Qué tan diversos son los sistemas europeos de educación superior?

**Benedetto Lepori y Daniel Wagner-Schuster**

¿Qué tienen en común instituciones como la Universidad de Cambridge, la Academia de Policía Alemana y la Academia de Bellas Artes de Gdansk? A primera vista, son completamente diferentes en cuanto a misiones principales, tipo de educación impartida y materias enseñadas. Sin embargo, a pesar de las grandes diferencias, también hay algunos puntos en común: todas estas instituciones otorgan títulos a nivel terciario y se identifican comúnmente como parte del mismo sistema, conocido por lo general como "sistema de educación superior". Los proveedores de títulos de nivel terciario o incluso secundario se esfuerzan por ser reconocidos como "instituciones de educación superior" (IES), con la premisa de que esto trae beneficios en términos de estatus, atracción de estudiantes y obtención de recursos gracias a los donantes.

Estas observaciones resaltan la complejidad de preguntas como: ¿Qué es la educación superior? ¿Qué tipo de instituciones conforma? ¿Podemos identificar tipos de instituciones y son comunes en todos los sistemas nacionales?

En el contexto europeo, tales preguntas se han vuelto más complejas en las últimas décadas debido a la expansión y la diferenciación de la educación superior desde un núcleo de universidades (orientadas a la investigación y con doctorado) a un sistema mucho más diverso. En algunos países, se han creado nuevas "universidades regionales", mientras que las escuelas profesionales en los niveles terciarios, e incluso en la secundaria, se han integrado cada vez más en la educación superior. La comercialización también abrió nuevos espacios para las IES privadas, particularmente en los nuevos estados miembros de la Unión Europea. Como resultado de estas impresionantes dinámicas, la mitad de las IES europeas incluidas en el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER, por sus siglas en inglés) fueron fundadas después de 1990.

Los estados nacionales han manejado los procesos de diferenciación de otra manera. Algunos países europeos, como Alemania y los Países Bajos, participaron en una amplia reforma, en la que reestructuraron la educación superior profesional en un segundo sector compuesto por "institutos" o "universidades de ciencias aplicadas" (UCA) y se crearon los sistemas "duales" o binarios. Otros países, como el Reino Unido, decidieron ampliar la denominación de "universidad" para incluir la educación profesional, mientras que otros dejaron que las fuerzas del mercado jugaran sin fuertes intervenciones que estructuraran el sistema.

Analizar la estructura de los sistemas de educación superior no es solo un tema académico, sino que está relacionado con algunas preguntas importantes sobre la política de la educación superior a nivel nacional y europeo. La mayoría de los académicos estarían de acuerdo en que un cierto nivel de diferenciación es beneficioso para abordar diversos requisitos, como lograr la excelencia en investigación internacional, ampliar el acceso a la educación superior, capacitar profesionales y promover el desarrollo regional. Sin embargo, aún no está claro si la diferenciación debe realizarse a través de la intervención política directa (creando tipos de IES por regulación) o mediante la competencia del mercado.

## Obtención de pruebas empíricas

Un tema importante en este debate ha sido la falta de datos comparables. Muchos estudios han propuesto tipologías de IES y/o de la estructura de los sistemas de educación superior, basados principalmente en la observación experta de diferentes países. Sin embargo, las distinciones tipológicas como la que existe entre los sistemas unitarios y binarios no abarcan adecuadamente la complejidad de los sistemas nacionales, los cuales en la mayoría de los casos comprenden más de uno o dos tipos: por no hablar de sistemas como el francés, que no encaja en ninguno de los tipos propuestos.

Un estudio recientemente publicado por ETER entrega algunas ideas útiles sobre este complejo asunto. ETER es un proyecto respaldado por la Comisión Europea que por primera vez brinda un registro razonablemente completo de IES en Europa, información

## Abstracto

Un informe recientemente publicado por el proyecto del Registro Europeo de la Educación Superior (ETER, por sus siglas en inglés) revela las diferencias de la estructura de los sistemas europeos de educación superior. Si bien aún se puede aplicar la amplia clasificación de los sistemas unitarios versus los duales, la distribución y la diferenciación de la educación superior en Europa es extremadamente heterogénea en términos de distribución de estudiantes, materias enseñadas y grado de participación en investigaciones.

**El estudio describe un análisis comparativo de la estructura de los sistemas de educación superior de todos los países europeos**

*Benedetto Lepori es profesor en la Universidad de la Suiza Italiana en Lugano, Suiza, y coordinador del proyecto del Registro Europeo de la Educación Superior financiado por la Comisión Europea. Correo electrónico: [blepori@usi.ch](mailto:blepori@usi.ch). Daniel Wagner-Schuster es investigador en Joanneum Research, donde participa en el proyecto ETER. Correo electrónico: [Daniel.Wagner-Schuster@joanneum.at](mailto:Daniel.Wagner-Schuster@joanneum.at).*

*El informe analítico ETER sobre sistemas duales versus los unitarios en la educación superior se puede descargar en <https://www.eter-project.com/#/analytical-reports>.*

descriptiva y geográfica, así como datos sobre recursos y actividades educativas y de investigación recopilados de estadísticas nacionales (actualmente durante el período 2011-2016). A pesar de algunas limitaciones en términos de disponibilidad y comparabilidad de datos, sobre todo en cuanto a información financiera, ETER representa un avance sin precedentes en la disponibilidad de datos comparables sobre IES europeas.

En función de estos datos, el estudio describe un análisis comparativo de la estructura de los sistemas de educación superior de todos los países europeos. Clasifica las IES en tres grandes grupos: universidades (doctorado), UCA y otras instituciones, como escuelas de arte y música. También considera la importancia relativa de estos grupos en términos de número de estudiantes y composición de los cuerpos estudiantiles (por nivel educativo y dominio de materia).

El informe revela algunos patrones sistemáticos, como que las UCA tienen un rol más importante en el norte y el oeste de Europa que en los países del sur y del este de Europa. Sin embargo, si bien aún se puede aplicar la amplia clasificación de los sistemas unitarios versus los duales, la distribución y la diferenciación de la educación superior es extremadamente heterogénea en Europa. Por ejemplo, en Bulgaria, un 97% de los estudiantes están matriculados en universidades. Por otra parte, en Los Países Bajos, la educación superior tiene un gran porcentaje (en su mayoría profesional) en las UCA (61% de todos los estudiantes matriculados). En Letonia, como otro ejemplo de la distribución de los estudiantes, otras instituciones, como academias e instituciones privadas de educación superior especializadas, tienen un mayor porcentaje de estudiantes (34%) que las universidades y las UCA. El informe también demuestra diferencias sistemáticas en términos de composición de materias: las UCA y otras IES tienen asignaturas más especializadas que las universidades. En cuanto a la investigación, las universidades tienen una misión clara para realizar actividades de investigación, mientras que esto ocurre en parte en las UCA y otras instituciones. Un 89% de todas las universidades en el conjunto de datos ETER son investigaciones activas, lo que también es cierto para el 72% de todas las UCA y el 33% de todas las demás instituciones.

La dinámica histórica, como fue observada durante los años de la fundación, también es muy diferente de acuerdo con la categoría de las IES. Si bien algunas universidades se remontan a la Edad Media y una gran cantidad de ellas fueron creadas en las décadas de 1950 y 1960, la mayoría de las UCA y muchas otras instituciones fueron fundadas después de 1970, lo que constituye una segunda ola de expansión de la educación superior.

En el futuro, este trabajo se perfeccionará mediante una clasificación más detallada que tenga en cuenta 3 dimensiones complementarias: las características reguladoras (como la denominación oficial y el derecho a impartir un doctorado), la misión institucional y la autorepresentación del IES y el perfil de actividad observado en términos de educación, investigación y tercera misión. Esto permitirá una observación mucho más precisa de la diversidad de los sistemas nacionales de educación superior en Europa. ▲

# ¿Cómo se considera la educación superior irlandesa?

Ellen Hazelkorn y Tom Boland

**E**n julio de 2019, el gobierno irlandés publicó propuestas para reformar la administración de la educación superior (ES) en respuesta a las inquietudes sobre la mala gestión percibida o la precaria administración. Para las instituciones, dichos cambios plantean amenazas a la autonomía para administrar los asuntos internos e institucionales por parte de un sistema político ligado al orden y al control.

La administración de la ES varía entre los países. Algunos tienen la responsabilidad ministerial directa de la educación superior, mientras que otros tienen una organización intermediaria o intermedia. Irlanda es similar a Hong Kong, Israel, Nueva Zelanda y Escocia en el sentido de que la autoridad de educación superior (AES) contempla la supervisión, el financiamiento y la asesoría y la aplicación de políticas. La nueva legislación propone cambiar el nombre de la AES como la Comisión de Educación Superior y otorgarle una responsabilidad reguladora adicional para supervisar a todos los proveedores de educación superior.

Los cambios propuestos coinciden con el aumento de la matrícula estudiantil, la competencia mundial y las restricciones continuas de financiamiento, lo que deja al sistema bajo mucha presión. Esta confluencia de factores parecía ser un momento oportuno para analizar cómo la educación superior se ve a sí misma y es vista por otros en temas como política nacional, calidad y relevancia para las habilidades necesarias, educación internacional, administración, evaluación e investigación.

El *Informe de Educación Superior 2019*, que establece los resultados de una encuesta enviada a las autoridades senior y participantes de la educación superior irlandesa, fue publicado en noviembre de 2019. De los aspectos positivos, los encuestados indican un fuerte respaldo a la calidad del sistema y su relevancia para las necesidades de la economía irlandesa. Hay un fuerte apoyo a los objetivos estratégicos clave para la educación superior, como el compromiso con la agenda de habilidades, la colaboración interinstitucional y el rediseño de los politécnicos como universidades tecnológicas después de llevarse a cabo un estricto proceso de evaluación. También existe un fuerte apoyo a tener un rol más importante en el caso de los proveedores privados, la convergencia de la educación superior y un mejor equilibrio de las misiones de investigación, enseñanza y aprendizaje de la educación superior.

## ¿Falta de confianza en sí mismos y en sus colegas senior?

Los encuestados ven negativamente los temas de evaluación, regulación, gestión institucional y administración. Un error clave en el debate sobre la educación superior irlandesa es el grado en que las instituciones de educación superior (IES) tienen la libertad de administrar sus propios asuntos frente a las medidas de evaluación, que todos concuerdan que son necesarios, pero que equivalen a una regulación dura. Si bien la autonomía irlandesa está garantizada por la ley irlandesa, para el 52% de los encuestados no es su experiencia vivida. El doble de los encuestados considera que el sistema actual de regulación ejercido por el Departamento de Educación y Habilidades y la Autoridad de Educación Superior no es apropiado, como hay otros encuestados que piensan lo contrario. Un 87% por ciento cree que el desempeño de las IES se ve afectado negativamente por las restricciones del sector público (por ejemplo, en términos de pago, control de la cantidad de personal, etc.).

Al mismo tiempo, los encuestados creen que los sistemas de gestión institucional y de administración actuales no son apropiados para los desafíos que enfrenta la educación superior. Solo alrededor del 30% de los encuestados está de acuerdo en que las juntas directivas comprendan su rol o en que las IES han asignado claramente responsabilidades para la toma de decisiones en todos los niveles de gestión y administración. Un porcentaje similar cree que los procesos de administración (por ejemplo, planificación y revisión estratégicas, evaluación de riesgos y gestión del desempeño) se aplican con éxito y se integran en las instituciones. Un poco más del 20% señala que la capacidad de la gestión institucional es apropiada para los estándares requeridos para cumplir con los desafíos y las responsabilidades actuales que enfrenta la educación superior.

## Abstracto

Una encuesta a las autoridades senior de la educación superior irlandesa revela un considerable apoyo a los objetivos nacionales clave para la educación superior, pero los encuestados ven negativamente los problemas de evaluación, regulación, gestión institucional y administración. La encuesta y este artículo fueron realizados antes de la pandemia del COVID-19, la que ha presentado nuevos problemas para los gobiernos y las autoridades institucionales. Sin embargo, todos estos problemas siguen siendo importantes.

*De los aspectos positivos, los encuestados indican un fuerte respaldo a la calidad del sistema y su relevancia para las necesidades de la economía irlandesa*

A los procesos de comunicación interna les fue mejor. El doble del porcentaje de los encuestados señala que el personal no está informado de los desarrollos y las decisiones clave de manera adecuada y oportuna, como suelen decir. También hay porcentajes mayores con respuestas negativas sobre las políticas favorables a los familiares, las políticas para fomentar la igualdad de género en los niveles superiores, la idoneidad de la gestión de recursos humanos y la capacidad de la administración general.

Estos resultados reflejan los puntos de vista de la comunidad más general de la ES y sus partícipes, como también revelan una preocupante falta de confianza en los sistemas actuales de gestión, administración y evaluación.

### **Equilibrio entre evaluación y autonomía**

Dos temas clave aparecen en la encuesta con mayor resonancia internacional. Primero, la capacidad de la educación superior para responder de manera apropiada, efectiva y eficiente a la masificación, la globalización y al cambio tecnológico depende de la calidad de sus acuerdos de gestión y dirección. Esto se debe a que el cambio no solo ocurre, sino que debe ser abordado. Sin embargo, según lo observado por Middlehurst, los rectores de universidades y otras autoridades senior a menudo suben de rango con el tiempo, traduciendo su experiencia como "líderes académicos amateur a profesionales eficientes" con poco desarrollo profesional inicial o continuo. Muchas universidades se enfrentan a una crisis de sucesión de dirección. El 57% de los encuestados cree que la reforma de las estructuras académicas y administrativas es esencial para permitir que el sistema de educación superior irlandés alcance el estatus de líder mundial, mientras que solo el 14% no considera la necesidad de realizar una reforma. En segundo lugar, otro error en varios sistemas de educación superior es el grado en que las instituciones tienen la libertad de gestionar sus propios asuntos (autonomía) frente al grado en que están reguladas por el gobierno (evaluación). Ante la creciente presión para que la educación superior demuestre un mayor compromiso con el "bien público" y los resultados de los estudiantes, aumentan las tensiones. El *European University Scorecard 2017*, ahora en su tercera edición, mide la autonomía bajo cuatro dimensiones: organización, financiamiento, personal y academia. Para Irlanda, el panorama es mixto, con niveles relativamente altos de autonomía en todas las dimensiones, con la excepción del personal, donde permanece la moratoria de los nombramientos, introducida a raíz de la crisis financiera de 2008.

La encuesta destaca el apetito de llevar a cabo la reforma, la cual otorga más autonomía a las instituciones y mejora las competencias y la eficacia de las estructuras de gestión, administración y dirección. Aún está por verse dónde impactará el equilibrio, pero los legisladores deberían analizar cómo mejorar los estándares de gestión, administración y dirección en las IES en lugar de aplicar automáticamente una regulación más estricta. ▲

*Ellen Hazelkorn y Tom Boland  
son socios directores de BH  
Associates, [www.bhassociates.eu](http://www.bhassociates.eu).  
Correo electrónico: [info@bhassociates.eu](mailto:info@bhassociates.eu).*

# El tamaño importa en la educación superior turca

Oğuz Esen

**E**n 2018, se fundaron 15 nuevas universidades públicas en Turquía. A primera vista, parece ser otra nueva ola de expansión de la educación superior, como lo hemos visto a menudo desde los años 80. Tres factores hacen de ésta una política convincente a estudiar. Primero, la forma de establecer universidades públicas al dividir las actuales, como fue el caso de 14 de las 15 nuevas instituciones. Segundo, este desarrollo coincidió con la tendencia reciente en los países de ingresos altos, bajos y medios de reorganizar y reestructurar sus sistemas de educación superior mediante fusiones e integraciones en la transición del acceso masivo al universal; en otras palabras, en Turquía, los desarrollos están desafiando las tendencias mundiales. En esta medida de reestructuración a gran escala, la división de las instituciones afectó a un tercio de los estudiantes de la educación superior presencial. Finalmente, según tengo entendido, no hay ningún otro país que realice dicha acción de gran envergadura.

Turquía tiene el sexto sistema de educación superior más grande del mundo, con 7,8 millones de estudiantes en 2019 y 129 universidades públicas y 73 privadas sin fines de lucro. Las universidades privadas de menor escala representan aproximadamente un 15% de las matrículas presenciales. Algunas universidades privadas han alcanzado estatus y compiten con prestigiosas universidades públicas, pero la mayoría operan con el fin de absorber la demanda. La experiencia turca de la rápida expansión de la educación superior con la falta de una visión más general tiene algunas consecuencias para otros países que enfrentan desafíos similares.

## Rápida expansión

En los años 80, el sistema de educación superior turco podría describirse como elitista, con muy pocas instituciones de educación superior y una tasa bruta de matrículas (TBM) de menos del 10%. La TBM superó el umbral del 15% en 1992 y alcanzó el 50% en 2010. La educación a distancia hizo una contribución importante a esta enorme expansión. El porcentaje de la educación a distancia ha aumentado continuamente, de 11% a mediados de los años 80 a 51% en 2019, con un promedio de alrededor de 40% en la última década. Sin embargo, incluso sin tener en cuenta la educación a distancia, la expansión de la educación superior sigue siendo notable.

El sistema de educación superior turco se reorganizó radicalmente justo antes de la transición de la élite a la educación superior masiva. Dos desarrollos fueron importantes en la preparación de esta transición. En 1981, relativamente temprano en comparación con muchos otros países, se fundó un Consejo de Educación Superior como organismo autónomo encargado de supervisar todas las instituciones de educación superior. En segundo lugar, después de la eliminación del sistema binario que separa a las universidades de las academias, las escuelas de formación docente y a los conservatorios, algunas de estas instituciones se fusionaron para formar universidades, mientras que otras se transformaron en facultades (escuelas) y se unieron a universidades regionales; ocho nuevas universidades fueron fundadas. Este paso condujo al surgimiento de universidades más completas, acorde con la tendencia global dominante de transición de la educación superior de élite a la masiva.

Antes de los años 80, Turquía solo tenía una cantidad limitada de universidades, todas ubicadas en las principales ciudades, con facultades y escuelas profesionales como sedes regionales, determinadas por la política local. En 1992, se fundaron 23 nuevas universidades públicas y se expandió la TBM, como fue mencionado anteriormente. En esta segunda ola de expansión, se introdujo una estrategia diferente: el gobierno reorganizó las facultades y las escuelas profesionales que habían estado afiliadas a las universidades actuales, creando nuevas instituciones totalmente independientes en cada ciudad.

## Cambio de lo masivo a lo universal

A principios de la década de 2000, el acceso seguía siendo un problema en la educación superior turca. Cuando el partido Justicia y Desarrollo llegó al poder en 2002,

### Abstracto

En los últimos años, las fusiones y la integración se han realizado en la educación superior para formar universidades más sólidas y competitivas en la transición del acceso masivo al universal. Sin embargo, en Turquía, los avances han ido en la dirección opuesta. Al principio, se fundaron varias universidades públicas especializadas y de menor escala, y recientemente se crearon nuevas universidades dividiendo las universidades actuales de mayor escala. Para un acceso universal es necesario contar con una visión más integral.

**Turquía tiene el sexto sistema de educación superior más grande del mundo, con 7,8 millones de estudiantes en 2019**

estableció el objetivo de establecer al menos una universidad pública en cada provincia. En ese momento, solo había 53 universidades públicas en las 81 provincias de Turquía. En la tercera ola de expansión de 2006–2008, el gobierno estableció 39 nuevas universidades públicas, aumentando el sector público a 94 en total. Nuevas universidades se establecieron en ciudades relativamente pequeñas y menos desarrolladas. Esto generó un nuevo desafío debido a la escasez de profesores, y fue difícil contratar profesores de alta calidad para trabajar en los lugares menos desarrollados. Esta expansión provocó un aumento del 17% en la capacidad total de la educación superior.

El Proceso de Bolonia coincidió con la transición de la educación superior turca al acceso universal. Todas las universidades públicas y privadas ahora tienen planes de estudio conforme a los objetivos de Bolonia. Este proceso mejoró algunos de los problemas de calidad causados por la rápida expansión. Sin embargo, contrariamente a las necesidades del acceso universal, se fundaron 20 universidades públicas nuevas especializadas y de menor escala, centradas en campos como bellas artes, música, salud, ciencias islámicas, ciencias sociales y ciencias técnicas y aplicadas, lo que aumentó las matrículas en la educación superior en solo 3%.

### **Adiós a la rápida expansión, hola a la consolidación**

En 2018, se crearon 14 nuevas universidades dividiendo las universidades actuales e iniciando una nueva era. Esto aumentó el número de universidades sin aumentar significativamente la capacidad general del sector. ¿Cuál es la razón detrás de esta política? ¿Cuáles son los problemas que estas medidas tienen que abordar?

El primer problema que viene a la mente es la eficiencia de la administración, como resultado de la creación de universidades a una escala más controlable. Sin embargo, este no puede ser el caso de las universidades turcas, cuya matrícula promedio, incluidas las de las universidades privadas, es de solo 19.000 estudiantes. Durante 3 décadas, el número de matrículas presenciales aumentó 9 veces, pero el tamaño de las universidades aumentó sólo 1,4.

Las investigaciones sobre fusiones en la educación superior han revelado que un mayor tamaño genera economías de escala, rentabilidad, calidad en la investigación, un mayor grupo de talentos y una mejor reputación nacional e internacional. Por lo tanto, no está claro si dividir las instituciones de educación superior turcas en unidades más pequeñas aumentará la eficiencia o la calidad del sistema, o mejorará su reputación y competitividad.

Hay algunos indicios de que, en los últimos 5 años, la expansión de las matrículas ha entrado en una fase decreciente. Es posible que esta desaceleración sea permanente, debido al estancamiento del aumento de la población en edad universitaria. Si éste es el caso, se espera un largo período de consolidación en el sistema de educación superior turco.

Hoy, la educación superior turca se encuentra en una encrucijada. El camino hacia el acceso universal requiere una visión más completa para tener universidades más sólidas y competitivas a través de la consolidación, una reforma del plan de estudio para incluir la educación general y la mejora de la educación secundaria para formar vínculos más estrechos con la educación superior. ▲

*Oğuz Esen es profesor de economía y ex rector de la Universidad de Economía de Esmirna, Esmirna, Turquía. Correo electrónico: [oguz.esen@ieu.edu.tr](mailto:oguz.esen@ieu.edu.tr)*



# La evolución de la rectoría universitaria en Kenia

**Ishmael I. Munene**

La evolución del rol del rector universitario revela cómo el gobierno de Kenia ha utilizado estratégicamente este puesto para impedir la autonomía y subvertir la administración compartida en las universidades públicas. Aunque el gobierno ejerce influencia en el financiamiento y el nombramiento de rectores universitarios, la rectoría ofrece otra capa de control estatal sutil sobre las direcciones generales de las universidades. El tipo de rectores designados envía mensajes específicos sobre las direcciones en que el Estado desea que se dirijan las universidades, erosionando la autonomía y la toma de decisiones compartida internamente. Si bien este debate concierne a Kenia, tiene un significado mundial ya que el equilibrio entre la autonomía universitaria y la politización es un tema relevante en todas partes.

En la tradición británica, el rector universitario es un director solemne de la universidad. Este director titular suele ser un ciudadano destacado o un líder empresarial o político. El director ejecutivo académico y administrativo de la universidad es el vicerrector. Como una antigua colonia británica cuya primera universidad fue una sede de la Universidad de Londres, Kenia sigue esta modalidad en la administración universitaria. Los rectores de las universidades públicas son el jefe de Estado o sus funcionarios designados. Los rectores presiden las ceremonias de titulación, pueden asesorar a los consejos universitarios para mejorar la universidad y hacer recomendaciones al secretario de educación del gabinete para que realice una visita a la universidad.

Mientras que en teoría el rector es un puesto solemne, en la práctica los rectores de Kenia pueden, e incluso esperan, dirigir sus universidades en direcciones específicas. Este poder se enfatiza en las tres épocas que caracterizan la evolución de la rectoría de las universidades públicas en el país: el rector político, académico y corporativo.

## Rector político

El rector político estuvo presente desde la independencia en 1963 hasta 2002, cuando el jefe de Estado (el presidente) era el rector de las 8 universidades públicas. Durante ese período, el partido político de la era de la independencia estaba en el poder, y hasta 1992, el país era un Estado político con un único partido. El Estado era autoritario, con el ejecutivo ejerciendo dominio sobre el órgano legislativo y el poder judicial. Los sindicatos y los grupos femeninos también fueron incorporados al aparato político estatal. La discrepancia política venía en gran parte de la comunidad académica; los profesores y los estudiantes peligrosos para el Estado fueron encarcelados, exiliados o suspendidos de las universidades.

El rector jefe de Estado nombraba a los miembros del consejo universitario y los vicerrectores y sus representantes, todos escogidos en función de su lealtad política al Estado. Estos administradores universitarios dirigieron universidades a lo largo de períodos políticos específicos, como el despido de profesores que daban sus opiniones políticas y la expulsión de estudiantes que apoyaban a la oposición. El control político de las universidades era el objetivo del rector político. Como lo menciona un académico: "el desarrollo universitario... (fue) guiado por las directivas de las secciones de los ministerios de educación o finanzas y desarrollo económico y por el rector de las universidades públicas".

## Rector académico

El año 2003 vio la derrota política del partido gobernante de la era de la independencia por parte de la oposición. Esto amplió el espacio democrático con un poder judicial independiente y una legislatura activa. El nuevo jefe de Estado rechazó ser el rector de todas las universidades públicas y, como lo establece la ley de universidades públicas, nombró ciudadanos distinguidos. De 2003 a 2012, el jefe de Estado nombró a antiguos vicerrectores y sus representantes como rectores de las universidades públicas. Estos nombramientos ocurrieron en el contexto de un clima difícil para las universidades: desafíos de gestión y administración que resultaron en paros estudiantiles y del profesorado que interrumpieron las clases, limitaciones financieras y de recursos como la

### Abstracto

En las universidades públicas de Kenia, el rector es un puesto solemne. Sin embargo, existe la expectativa de que los rectores dirijan a las universidades en direcciones específicas. El contexto sociopolítico de la evolución de la rectoría en Kenia revela que existen límites contextuales para el éxito de los rectores en la transformación de sus universidades.

**Los desafíos administrativos  
cobran gran importancia**

incapacidad de algunas universidades para generar ingresos internamente, y declive general de la calidad académica. Además, los donantes multilaterales externos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y las agencias filantrópicas como las Fundaciones Ford y Rockefeller insistieron en reformas estructurales para mejorar la administración, la eficiencia y la evaluación.

Se esperaba que los rectores académicos dirigieran la transformación de las universidades en instituciones prósperas en el contexto del neoliberalismo. Esto no resultó por dos motivos. Primero, la clase política todavía consideraba a las universidades públicas como instrumentos de legitimidad política. Una expansión masiva de universidades públicas ocurrió durante esta era. Alrededor del 70 por ciento (o 23) de las 33 universidades públicas actuales se establecieron en el año académico 2012–2013, ya que cada grupo étnico exigió una universidad pública en su región. El interés político reemplazó la limitación de recursos y la necesidad de estabilizar el sistema para mejorar la calidad. Segundo, los rectores académicos carecían de experiencia en la administración universitaria en el contexto neoliberal del desarrollo universitario, con énfasis en la privatización y la comercialización de programas y servicios universitarios. Por lo tanto, los rectores académicos fueron ineficientes para dirigir las transformaciones universitarias.

**Rector corporativo**

Desde 2013 hasta hoy, las universidades públicas han seguido experimentando crisis financieras, administrativas y de innovación de proporciones sin precedentes, lo que ha anunciado el nombramiento de rectores corporativos. La mayoría de las universidades aún no pueden generar ingresos extras para compensar el déficit de subsidios gubernamentales. Muchas son financieramente insolventes y no pueden cumplir con obligaciones financieras básicas como el pago de sueldos y de cotizaciones para la jubilación. A finales de 2019, la deuda de las universidades públicas era de \$110 millones de dólares. Igualmente, importantes han sido las irregularidades financieras y la corrupción, que han erosionado aún más la viabilidad financiera de las instituciones.

Los desafíos administrativos cobran gran importancia. Los cierres frecuentes debido a los paros estudiantiles y del profesorado se han vuelto demasiado comunes. Además, las universidades están demasiado atrapadas en el trámite burocrático para responder rápidamente a las crisis, un legado de una cultura administrativa previa de control y financiamiento estatales. También son deficientes en innovación, como es evidente en la ausencia de cursos interdisciplinarios y de educación empresarial en programas académicos, y la falta de pensamiento estratégico para cultivar nuevas ideas, mejorar la creatividad, impulsar colaboraciones y fomentar la inclusión y la diversidad. Para remediar estos desafíos, el nombramiento de rectores desde 2013 se ha enfocado en banqueros exitosos, hombres de negocios, directores ejecutivos de corporaciones y seguros, empresarios industriales y filántropos. Se espera que estos rectores corporativos brinden la orientación necesaria a las universidades en su transición de un modelo administrativo universitario a una cultura administrativa corporativa.

Hay dudas si los rectores corporativos tendrán más éxito que los académicos. La ética universitaria (impulsada por la producción y la difusión del conocimiento) difiere de la comercial e industrial (impulsada por las ganancias). La cultura corporativa se enfoca en la eficiencia y el mérito, mientras que las universidades son sensibles a la efectividad y la equidad. La administración corporativa es jerárquica, mientras que las universidades aprecian la administración compartida. Además, las universidades son en gran medida políticas, influyen y se ven influenciadas por la política nacional, mientras que las entidades corporativas tienden a ser apolíticas. En estas condiciones contrastantes, es muy poco probable que los rectores corporativos tengan éxito en llevar a las universidades en la dirección de las reformas deseadas.

En lugar de alterar la rectoría, le corresponde al gobierno fortalecer la gestión interna de la universidad a través de la administración compartida. Según este modelo, la administración universitaria es compartida entre el consejo y la alta dirección, por un lado, y el profesorado y los estudiantes, por el otro. A través de sus representantes, los estudiantes y el profesorado ejercen responsabilidades en áreas específicas de toma de decisiones. Los temas relacionados con asuntos académicos y estudiantiles se benefician de la contribución del profesorado y estudiantil, mientras que las finanzas y el personal son gestionados por los administradores. Este modelo garantiza que todos los actores internos participen en la planificación y la toma de decisiones, contribuyendo así a la evaluación. ▲

*Ishmael I. Munene es profesor del Departamento de Liderazgo Educativo en la Universidad del Norte de Arizona, Estados Unidos. Correo electrónico: Ishmael.Munene@nau.edu.*

# Replanteamiento de las estrategias institucionales para las universidades latinoamericanas

Carlos Iván Moreno y Jorge Enrique Flores

La influencia de los rankings universitarios es más fuerte que nunca. Nos guste o no, los rankings son una herramienta poderosa para aumentar el prestigio y la legitimidad y no hay duda de que para las universidades con buen ranking es más fácil atraer a miles de estudiantes dispuestos a pagar sumas exorbitantes de dinero en aranceles y alojamiento. A pesar de toda controversia y deficiencias metodológicas, millones de estudiantes de todo el mundo usan los rankings universitarios para escoger los mejores programas académicos y universidades. La influencia de los rankings entre los estudiantes se traduce en oportunidades rentables para algunas instituciones, pero para la mayoría de las universidades, estos se han convertido en una realidad perjudicial.

## El juego de los rankings: jugar o no jugar, esa es la cuestión

Varios estudios revelan que los rankings son herramientas poderosas que las universidades utilizan para formar o mantener una reputación internacional como centros de excelencia académica. Sin embargo, la verdad es que crear una reputación mediante rankings es algo reservado solo para un grupo selecto de instituciones. Debemos aceptar que, según las reglas actuales del juego de los rankings, será muy poco probable para que la mayoría de las universidades latinoamericanas (LATAM) se destaquen a nivel mundial, ya que la competencia mundial a nivel institucional es feroz y muy costosa.

Para las universidades LATAM, la falta de recursos financieros no es su única desventaja. Su orientación institucional y modelos organizativos son factores importantes que juegan en contra. La mayoría de las universidades LATAM tienden a favorecer la educación sobre la producción de investigaciones, y los rankings, nos guste o no, miden más la productividad de la investigación. Pero tener un modelo organizativo no apto para el juego de los rankings no es la única desventaja para las universidades LATAM; cuando se trata de rankings, también carecen del apoyo de sus gobiernos nacionales. Países como China, Francia, Alemania o Rusia han mejorado el rendimiento de sus universidades en los rankings al hacer que el juego de estos sea un tema de prioridad nacional. Estos países han ideado iniciativas para promover cambios en los planes de administración de sus universidades y han asignado más fondos a las instituciones de acuerdo con sus puestos en los rankings.

En la edición 2019 del ranking universitario mundial Times Higher Education (THE), no había ninguna universidad latinoamericana entre las 200 mejores. De todas las universidades LATAM que participaron, solo una llegó a las 300 mejores (la Universidad de São Paulo), y para ser honesto, estar en el puesto 300 no es admirable. Habría que analizar si las universidades de la región deberían olvidarse de los rankings. ¿Se acabó el juego para las universidades LATAM cuando se trata de los rankings? La respuesta podría ser tanto sí como no.

Los rankings son una de las fuerzas más influyentes de la educación superior, y las instituciones LATAM no pueden darse el lujo de alejarse de ellas, ya que estos rankings juegan un rol clave en las percepciones de la calidad y la legitimidad de las universidades de todo el mundo. Sin embargo, en lugar de tratar de ganar prestigio compitiendo en los rankings, las universidades LATAM pueden tener mejores oportunidades para aumentar su atractivo internacional al enfocarse en campos específicos o materias académicas.

## El foco en campos

Posicionar a las instituciones LATAM entre las 100 mejores en los rankings universitarios mundiales no es muy probable que suceda en un futuro cercano. Las universidades que figuran entre los 100 primeros puestos, como en THE o QS, tienen a su disposición presupuestos anuales que oscilan entre \$3 y \$4 mil millones de dólares, lo

## Abstracto

Las universidades latinoamericanas (LATAM) tienen bajos puestos en los rankings más influyentes, lo que las hace invisibles internacionalmente. Para competir en los rankings es necesario contar con vastos recursos. Centrarse en especializaciones y campos específicos puede ser una mejor alternativa para ganar legitimidad y aumentar el atractivo de las universidades LATAM, y puede facilitar las asociaciones con universidades que tienen mejor ranking y así aumentar su prestigio internacional.

**Cuando compiten en programas o materias específicas, las universidades LATAM pueden ser bastante competitivas**

*Carlos Iván Moreno es profesor de política pública y estudios organizativos y rector de la Universidad de Guadalajara, México.*

*Correo electrónico: carlosivan.moreno@gmail.com. Jorge Enrique Flores es asesor en la Oficina de Asuntos Académicos de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: jorgenriqueflores@gmail.com.*

que hace que sea casi imposible que las universidades que no son de clase mundial compitan contra ellas. Pero cuando compiten en programas o materias específicas, las universidades LATAM pueden ser bastante competitivas. En 2019, la Universidad Autónoma Metropolitana, ubicada en México, obtuvo el puesto 801+ en el ranking THE. Pero en el ranking de campos clínicos, preclínicos y de salud, ocupó el puesto 176. La Universidad de Brasilia ofrece otro ejemplo de los beneficios de centrarse en temas específicos. Si bien llegó al puesto 801+ del ranking THE 2019, se ubicó entre las mejores 400 en campos clínicos, preclínicos y de salud. Estas dos instituciones poseen fortalezas académicas en ciertos campos, al igual que muchas universidades de la región.

Se podría argumentar que enfocarse en áreas académicas específicas es una estrategia más eficaz y realista para aumentar la visibilidad internacional de las universidades LATAM y permitirles competir en programas similares ofrecidos por instituciones con mejor ranking. Al centrarse en especializaciones, sabrían que hay menos restricciones para asociarse con instituciones de renombre y formalizar proyectos de investigación conjuntos, y para ofrecer cursos y programas de doble titulación que aumenten su atractivo internacional. Esta estrategia puede ser una nueva apuesta en el juego para las universidades LATAM. ▲

## ¿Por qué a las universidades australianas les está yendo tan bien en los rankings?

William Locke

### Abstracto

Las universidades australianas parecen estar obteniendo buenos resultados en las últimas versiones de los rankings mundiales más influyentes; por ejemplo, duplicaron su representación de universidades y están entre los 100 mejores en el Ranking Mundial de Mejor Reputación del Times Higher Education. ¿Cómo lo han logrado? ¿Es una mejora repentina o una tendencia a más largo plazo? Más importante aún, ¿es esto sostenible, dada la creciente competencia y la ambivalencia del gobierno en la educación superior?

Varios medios de prensa han notado recientemente lo bien que a las universidades australianas les ha ido en las versiones recientes de los rankings mundiales más influyentes. La revista Times Higher Education (THE) informó que Australia había duplicado su representación y está entre los 100 mejores puestos en el Ranking Mundial de Mejor Reputación, en comparación con el año anterior. Dos instituciones más entraron en el top 200 en el ranking principal de THE este año (con un total de 11), y una más había llegado al top 100 en el Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU) de Shanghai (con un total de 7). Sin embargo, ¿qué universidades están mejorando más, en qué rankings y cuáles son los indicadores en particular, y esto es una mejora repentina o son tendencias más complicadas? Más importante aún, ¿por qué podría estar sucediendo esto en este momento?

### ¿Qué universidades y qué rankings?

El punto obvio es que solo una pequeña muestra de las universidades australianas más conocidas e intensivas en investigación aparecen en los escalones más altos de los rankings mundiales que reciben más atención. Por lo tanto, el desempeño de la mayoría no es tan visible y los periodistas y los críticos casi no las mencionan. Incluso entre estas pocas élites, las universidades que han aparecido constantemente en los rankings desde el principio apenas han cambiado de puesto en los últimos años. En el ranking THE 2020, el puesto de la Universidad de Melbourne (32) permaneció igual que en el año anterior, la Universidad Nacional de Australia (ANU) (50) y la Universidad de Sídney (60) cayeron en un solo lugar, y la Universidad de Queensland aumentó en tres (a 66). De hecho, son las universidades justo detrás de estas cuatro las que han mejorado más sus puestos: la Universidad de Nueva Gales del Sur (UNSW) ha subido 25 puestos y está 71, y la Universidad de Monash aumentó 9 y llegó al puesto 75. Sin embargo, los aumentos más notorios para ambas universidades no fueron en 2020, sino hace varios años: entre 2012 (173) y 2013 (85) para la UNSW y desde 2011 (178) a 2013 (99) para Monash. Ambas han estado en constante movimiento en los rankings durante los

últimos siete años, pero son los rebotes los que generan las noticias, no las tendencias a largo plazo.

Las mejoras para la UNSW y Monash tienen eco en los otros dos rankings influyentes, QS y ARWU. La UNSW alcanzó su puesto más alto hasta ahora en el ranking QS 2020 en el número 43, y Monash también alcanzó su punto máximo en 2021 en 55. En ARWU, Monash mejoró 18 posiciones y está 73, y la UNSW ingresó al top 100 (94) por primera vez en 2019 (la última versión), habiendo mejorado constantemente su puesto desde 2003. Otras universidades han logrado mejores puestos en los rankings, como la Universidad de Canberra en THE (hasta 193 de 251-300) y QS (456 de 601-650 hace dos años), y la Universidad Tecnológica de Sídney (UTS) en el ranking QS (140 de 160) y ARWU (201-300 de 301-400).

### ¿Cuáles son los indicadores?

¿Qué aspectos de los desempeños de estas universidades parecen explicar estos éxitos? En el ranking principal de THE, "Perspectiva internacional" (estudiantes, personal y colaboraciones de investigación) es el indicador en que las universidades australianas obtienen mejores resultados, seguidas de "Citaciones" e "Investigación" (reputación, ingresos y productividad). En el ranking QS, los indicadores más altos son "Estudiantes extranjeros" y "Profesores extranjeros", mientras que solo están en el nivel medio en "Cátedra", "Calificaciones del empleador" y "Citas por profesorado". Finalmente, en ARWU, las universidades australianas se desempeñan mejor en la cantidad de artículos que aparecen citados en los índices y en el número de investigadores citados. Sin embargo, los indicadores con peor desempeño en estas universidades de alto rango son "Reputación docente" y "Proporciones entre estudiantes y personal". En Australia, solo la ANU (una universidad relativamente pequeña para los estándares australianos) y la Universidad Bond (una universidad privada muy pequeña) tienen una proporción entre estudiantes-personal de menos de 20 en el ranking THE.

### ¿Por qué les va tan bien?

Entonces, ¿por qué a estas universidades australianas en particular les está yendo tan bien en los rankings mundiales y qué explica las recientes mejoras de la UNSW y Monash? No será una sorpresa descubrir que las universidades australianas con los rankings más altos son las más sólidas financieramente y, por cierto margen, como lo ha confirmado hace poco mi colega Frank Larkins. Su estudio de las universidades financieramente más sólidas del país durante el período de diez años hasta 2018, con la excepción de la ANU debido a su tamaño mucho más pequeño, identifica las mismas cinco que han tenido el mejor desempeño en los rankings mundiales (Melbourne, Sídney, Monash, UNSW y Queensland). Todas ellas han logrado un aumento significativo en los ingresos desde 2009, pero para las cuatro primeras (excluyendo Queensland) esto ha ocurrido desde la introducción de las matrículas impulsadas por la demanda de estudiantes que estudian desde el hogar en 2008, y desde el aumento de estudiantes extranjeros para estudios de postgrado, ya que las cifras nacionales fueron limitadas en 2017. El ingreso promedio de estas cinco universidades, normalizado por la carga equivalente de estudiantes a tiempo completo, fue aproximadamente 50% más alto que en todas las universidades australianas.

Es la administración de estos recursos financieros que ha marcado la diferencia. En particular, durante este período de diez años, la UNSW aumentó su base de activos en 75% (en comparación con un promedio de 40% de todo el sector de educación superior del país) y su base de capital en términos reales en 70% (en comparación con el 31% de todo el sector). Melbourne y Sídney tienen las bases de activos más grandes, pero Monash ha sido la más eficiente de estas cinco universidades de alto rendimiento en el despliegue de sus activos totales.

Sin embargo, estas universidades no han aumentado su número de personal proporcionalmente y, aparte de los investigadores extranjeros citados, el personal que han contratado es en gran parte solo personal docente, informal y profesional, que cuesta mucho menos que los académicos que se espera que enseñen e investiguen. En consecuencia, las cinco universidades aumentaron sus ingresos normalizados por el personal equivalente de tiempo completo (FTE, por sus siglas en inglés) (incluidos los informales) por encima del promedio del sector, pero Monash aumentó esto más, en 21%, en comparación con el 7% de todas las universidades.

El desempeño de los rankings de estas universidades tiene mucho que ver con la administración de sus recursos financieros. Han maximizado sus ingresos al atraer más

**El desempeño de los rankings de estas universidades tiene mucho que ver con la administración de sus recursos financieros**

William Locke es profesor y director del Centro para el Estudio de la Educación Superior en la Universidad de Melbourne, Australia. Correo electrónico: [william.locke@unimelb.edu.au](mailto:william.locke@unimelb.edu.au).

estudiantes extranjeros y de postgrado, y lo aprovecharon para subvencionar la investigación, incluida la contratación de académicos extranjeros con referencia y ofrecerles las mejores instalaciones, lo que lleva a mejores resultados. Esto ha mejorado los puntajes de las universidades en los indicadores de la proporción de estudiantes y personal extranjeros, y en los resultados e impacto de la investigación, lo que ha consolidado o mejorado su alto desempeño en los rankings.

Sin embargo, el aumento de los ingresos y del personal FTE no han seguido el ritmo del incremento de los estudiantes, de ahí su alta proporción entre estudiantes y personal y su reputación docente relativamente modesta. La gran pregunta es si este desempeño (administración financiera y puestos en los rankings) es sostenible en el contexto de la pandemia del COVID-19, un gobierno que no da apoyo y de la vulnerabilidad geopolítica en la que se encuentran las universidades australianas. ▲

## Consejo asesor de IHE

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

El Consejo Asesor Editorial está compuesto por los siguientes miembros:

**Andrés Bernasconi**, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

**Eva Egron-Pollack**, exsecretaria general,  
Asociación Internacional de Universidades, Francia

**Ellen Hazelkorn**, consultores de Asesoría BH, Irlanda

**Jane Knight**, Universidad de Toronto, Canadá

**Marcelo Knobel**, Universidad de Campinas, Brasil

**Betty Leask**, Universidad La Trobe, Australia

**Nian Cai Liu**, Universidad Jiao Tong de Shangái, China

**Laura E. Rumbley**, Asociación Europea para la Educación Internacional, Países Bajos

**Jamil Salmi**, experto en educación terciaria global, Colombia

**Damtew Teferra**, Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica

**Akiyoshi Yonezawa**, Universidad de Tohoku, Japón

**Maria Yudkevich**, Universidad Nacional de Investigación - Escuela Superior de Economía, Rusia

## Publicaciones de CIHE:

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

*Refugiados y educación superior*

*Perspectivas transnacionales sobre acceso, equidad e internacionalización*

Volumen 47

Editores: Lisa Unangst, Hakan Ergin, Araz Khajarian, Tessa DeLaquil y Hans de Wit

Fecha de la publicación: 23 de julio de 2020

978-90-04-43584-1

"*Refugiados y educación superior*" brinda una visión interdisciplinaria sobre el enfoque de una universidad estadounidense para estudiar las políticas, las prácticas y las experiencias sobre la educación superior de los estudiantes refugiados. La atención se centra en la educación de los refugiados con sus problemas de acceso y equidad, y analizada desde la perspectiva de la internacionalización. Esta publicación también ofrece una visión global y multidisciplinaria de los problemas de educación de los refugiados en todo el mundo. Aporta con información clave para el profesorado y el personal de las instituciones de educación superior que matriculan a asilados o refugiados, o que estén considerando hacerlo a futuro.

*Corrupción en la educación superior*

*Desafíos y respuestas mundiales*

Volumen 46

Editor: Elena Denisova-Schmidt

Fecha de la publicación: 18 de junio de 2020

978-90-04-43388-5

La falta de integridad académica, junto con el predominio del fraude y otras formas de comportamiento poco ético, son problemas a los que se enfrenta la educación superior en países de bajos y altos ingresos, en universidades tradicionales y de élite, y en instituciones públicas y privadas. Si bien la mala conducta académica no es nueva, la masificación, la internacionalización, la privatización, la digitalización y la comercialización han presentado los desafíos éticos en la agenda de varias universidades. La corrupción en la academia es desafortunada debido a su impacto en la formación de estudiantes, y en la investigación tiene serias consecuencias para el futuro de la ciencia. Los que contribuyen a la corrupción en la educación superior: desafíos y respuestas globales aportan con una variedad de perspectivas a este tema crítico.

*El establecimiento de la universidad estadounidense en el extranjero*

Volumen 45

Por: Kyle A. Long

Fecha de la publicación: 17 de febrero de 2020

978-90-04-42576-7

# Conferencia de CIHE sobre educación superior internacional postergada hasta 2021

El Centro de Educación Superior Internacional ha decidido postergar su primera Conferencia bienal sobre Educación Superior Internacional para el año 2021, la que originalmente estaba programada para el 23 y 24 de octubre de 2020 en Boston College. Las fechas preliminares son el 22 y 23 de octubre de 2021.

La conferencia marca el 25 aniversario del Centro y de International Higher Education y tiene como objetivo reunir a académicos y directores de alto nivel en educación superior internacional de todo el mundo, exalumnos y amigos/socios de CIHE, como también a otros académicos, estudiantes de doctorado y postdoctorados con interés en el campo. El evento se organizará en torno a dos temas: educación superior internacional y comparativa, y la internacionalización de la educación superior. Incluirá presentadores invitados, paneles de debate y presentaciones de artículos.

## Sesiones de artículos digitales 2020

Del 23 al 24 de octubre de 2020, CIHE organizará dos o tres sesiones digitales con presentaciones y debates sobre los artículos seleccionados. Las propuestas que ya se han presentado se encuentran actualmente en revisión, y sus autores recibirán más información sobre estas sesiones digitales. Esta información también será publicada en el sitio web de CIHE.

## Teleconferencia sobre las propuestas 2021

Los siguientes oradores han confirmado su asistencia para 2021: Philip G. Altbach y Hans de Wit (Boston College), Simon Marginson (Universidad de Oxford, Reino Unido), Rajani Naidoo (Universidad de Bath, Reino Unido) y Ly Tran (Universidad de Deakin, Australia).

Se cobrará una modesta cuota de inscripción a todos los asistentes. La convocatoria para presentar las propuestas de los artículos y el enlace de registro están disponibles en el sitio web de CIHE. **Las presentaciones de los artículos deben presentarse para el 15 de mayo de 2021.**

Vamos a publicar algunos de los artículos presentados en números especiales de Higher Education y Journal of Studies in International Education (a tener en cuenta: no hay garantía de que un artículo seleccionado para ser incluido en el programa de la conferencia sea publicado en cualquiera de las revistas, pero todos serán considerados).

**Directora del proyecto:** Alicia Heim

**Ilustración de la portada:** axeptdesign.de

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

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

**DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH**

**DUZ Academic Publishers**

Kaiser-Friedrich-Straße 90

10585 Berlín


Alemania

**Teléfono:** +49 (0)30 21 29 87-0

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

**Internet:** [www.internationalhighereducation.net](http://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.