

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

Esta revista es un reflejo de la misión del Centro para incentivar una perspectiva internacional que contribuya a iluminar políticas y prácticas en educación superior. A través del ***International Higher Education*** (IHE) una red de distinguidos académicos internacionales ofrece sus comentarios e información actual sobre asuntos claves que dan forma a la educación superior en todo el mundo. IHE es publicado en inglés, chino, ruso y español. Vínculos a todas las ediciones pueden ser encontrados en [www.bc.edu/cihe](http://www.bc.edu/cihe)

## **Asuntos Internacionales**

---

- 2 La expansión de la educación superior ¿Iguala la distribución de ingresos?  
**Martin Carnoy**
- 3 Crear marcas para las universidades: tendencias y estrategias  
**Gili S. Drori**
- 6 La religión y los logros de la educación superior en Europa  
**Gaële Goastellec**
- 7 Imaginar la universidad  
**Ronald Barnett**

## **Educación Superior con Fines de Lucro**

---

- 9 El motivo del lucro en la educación superior  
**Andrés Bernasconi**
- 11 Compresión en el sector sin fines de lucro  
**Daniel C. Levy**
- 14 El supuesto calidad-lucro  
**Kevin Kinser**

## **Temas sobre Internacionalización**

---

- 16 Movilidad de estudiantes internacionales en los Estados Unidos  
**Christine A. Farrugia y Ashley Villarreal**
- 17 Los Institutos Confucio de China: más académicos e Integradores  
**Qiang Zha**
- 19 Por fin una política de internacionalización para Canadá  
**Roopa Desai Trilokekar y Glen A. Jones**
- 21 Los campus remotos evalúan las opciones de iniciación  
**David A. Stanfield**

## **Perspectivas Latinoamericanas**

---

- 23 Nuevas dinámicas de la educación superior latinoamericana  
**José Joaquín Brunner**
- 26 La universidad pública en Argentina: ¿Ineficaz e ineficiente a la vez?  
**Marcelo Rabossi**
- 28 América Central: el valor de la cooperación académica internacional  
**Nanette Svenson**
- 30 México: Competencia por matrícula, acreditación y el mercado público-privado  
**Juan Carlos Silas Casillas**

## **Departamentos**

---

- 32 Nuevas publicaciones
- 37 Noticias del Centro

# La expansión de la educación superior ¿igual a la distribución de ingresos?

**MARTIN CARNOY**

*Martin Carnoy es Profesor de Educación en la Universidad de Stanford, Escuela de Postgrado de Educación, Stanford, California. E-mail: carnoy@stanford.edu Este artículo se basa en el libro *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* El libro fue publicado por Stanford University Press en junio de 2013.*

Una creencia muy extendida acerca de los beneficios que trae la ampliación del acceso a la educación, es que el mayor acceso acrecienta la movilidad social y la igualdad de ingreso. En el caso de la educación superior, a medida que las matrículas aumentan, la juventud brillante de familias de bajos ingresos tiene más probabilidades de ingresar y terminar los estudios de educación superior. En teoría, lo anterior debería incrementar las perspectivas de ascender económicamente, puesto que les permite competir por puestos con mejores sueldos, y que están asociados a un título superior. Además, con los rápidos aumentos en el número de graduados de la educación superior, sus ingresos relativos podrían disminuir, con lo que la distribución general del ingreso sería más pareja.

Dicha creencia choca con una realidad contraria. En numerosos países donde el número de graduados de educación secundaria y superior aumenta a tasas elevadas, la distribución de los ingresos es cada vez más desigual y la movilidad social, en algunos casos, está detenida.

En una investigación reciente realizada por un grupo de especialistas internacionales, se estudió este fenómeno de manera empírica con el fin de comprender si la expansión educacional crea una mayor igualdad de ingresos. La investigación se concentró en Brasil, Rusia, India y China; estos países son conocidos también como los países BRIC. Los BRICs concentran un 40 por ciento de la población y, en los últimos 15 años, han logrado un aumento significativo en las matrículas de la educación superior.

## MODELO DE VARIACIÓN DE INGRESOS

Los economistas, tradicionalmente, han modelado la variación de ingresos en función del nivel de escolaridad de la fuerza de trabajo, la dispersión (varianza) en el número de años de escolaridad de la fuerza de trabajo, el

beneficio económico de un año de escolaridad (la tasa de rendimiento de la escolaridad) y la dispersión de las tasas de retorno a distintos niveles de escolaridad. Los economistas, habitualmente, han supuesto que a medida que los niveles de educación en la fuerza de trabajo suben hasta niveles relativamente altos, el beneficio económico baja y la dispersión en años de escolaridad también disminuye. Lo dicho es bien lógico, dadas las teorías económicas acerca de los mercados laborales competitivos y el hecho que la escolaridad aumentaría más rápidamente que la demanda de mano de obra más educada por parte de los empleadores.

Por otra parte, se ha observado que, a medida que los sistemas escolares se amplían, incluyendo la rápida expansión de graduados universitarios para la fuerza de trabajo, el beneficio económico para aquellos graduados no disminuye y aun tiende a elevarse, en relación con el beneficio económico de los graduados de la educación secundaria.

¿Por qué ocurre lo anterior? Hay varias explicaciones posibles. Una es que la mano de obra con educación superior puede reemplazar a la mano de obra de menor educación. Así, esto tiende a rebajar los salarios de los menos educados. Aun cuando los sueldos de los más educados tiendan a permanecer relativamente constantes, como ocurrió en los Estados Unidos en el decenio de 1980 por ejemplo, los salarios de los egresados de la educación secundaria tienden a bajar, a medida que ese mercado se "atocha" cada vez más con los menos educados. Otra explicación posible se refiere a la creciente intensidad de conocimientos en la producción y los servicios: la demanda de trabajadores con educación superior crece más rápidamente que lo que la educación superior se expande. Una tercera explicación posible es que los países aplican políticas fiscales que favorecen a las personas con mayores ingresos, políticas contrarias al sindicalismo que pesan sobre los salarios de los trabajadores con menos educación. Políticas como las anteriormente mencionadas habrían aumentado la desigualdad de ingresos.

---

**En muchos países donde el número de graduados de la educación secundaria y superior aumenta a tasas elevadas, la distribución de los ingresos se está volviendo más desigual.**

---

## RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Sea cual fuere la explicación, mientras la educación superior se ampliaba rápidamente en los cuatro países estudiados en el decenio pasado, el beneficio económico para los graduados universitarios habría tendido a mejorar (no a decaer), y lo habría hecho frente al beneficio económico de la educación secundaria. Con esto se elevaron las tasas de rentabilidad entre niveles de educación. Juntos, estos efectos de beneficio económico favorecieron la creciente desigualdad de ingresos y tendieron a compensar todo efecto de igualdad que tuviese el nivel más alto de educación y la menor varianza en años de escolaridad en la fuerza de trabajo.

Así, estos resultados de los BRICs señalan que en el último decenio, la expansión de la educación superior y el cambio correspondiente en las tasas de beneficio económico para la educación mantendrían o ampliarían la desigualdad de ingresos. En el Brasil, dos fuerzas opuestas en educación afectaron la distribución de ingresos: el aumento de la varianza de la tasa de beneficio económico a la educación, multiplicado por el creciente nivel promedio de educación, contribuyeron a una mayor desigualdad de ingresos. En cambio, en dicho país, en contraste con esa tendencia, el beneficio económico para la educación, combinado con la creciente varianza en años de educación de la fuerza laboral, contribuyeron a reducir la desigualdad de ingresos. En China, la tasa de beneficio económico de la educación y el aumento de los años de educación en la fuerza laboral contribuyeron particularmente a elevar la desigualdad de ingresos. En India, la desigualdad subió, probablemente debido a factores externos al alza rápida de los niveles de educación en la fuerza laboral. En Rusia, la expansión de la educación habría contribuido en pequeña escala a aumentar la desigualdad de ingresos, pese a pequeños cambios en las tasas de beneficio económico de la educación. En Rusia, como en India, es probable que el cambio principal en la desigualdad de ingresos se deba a otros factores que no se han estudiado.

Es posible que otros dos factores estén contribuyendo a la creciente desigualdad de ingresos en China, Rusia e India, o bien, como en el Brasil, a mantener la desigualdad de ingresos más pareja que lo que podría ser, frente a las políticas más generales de redistribución de los ingresos. Uno de estos factores es la mayor diferenciación del gasto entre instituciones de educación superior de élite y masivas, como ocurre en Brasil, China y Rusia (no se comprobó en India). En los 5 a 10 últimos años, el gasto por alumno ha aumentado en las instituciones de élite; en cambio, las instituciones masivas pueden incluso sufrir una disminución del gasto por alumno. Puesto que es

más probable que en las instituciones de élite dominen los alumnos de clase social superior, ellos se benefician desproporcionadamente con dicha diferenciación.

---

**Los economistas, habitualmente, han supuesto que a medida que los niveles de educación en la fuerza de trabajo suben hasta niveles relativamente altos, el beneficio económico baja y la dispersión en años de escolaridad también disminuye.**

---

El otro factor es la distribución del gasto público general en la educación superior. Dicho gasto público, incluso en un país como Brasil, donde 75 por ciento de los alumnos asisten a universidades privadas no subvencionadas por el gobierno, está fuertemente distorsionado a favor de alumnos cuyas familias pertenecen al 20 por ciento de mayores ingresos. En Brasil, China, India y aun Rusia, que se acerca a la asistencia casi universal de alumnos en educación postsecundaria, los alumnos de mayores ingresos son los que el Estado subvenciona más fuertemente.

La inmensa expansión de la educación superior en los BRICs no ha logrado, por tanto, igualar la distribución del ingreso. Lo que estos resultados señalan es que sin políticas fuertes de gasto fiscal y social dirigidas a reducir la desigualdad de ingresos, ésta se mantendrá elevada e incluso podría seguir aumentando. ■

---



---

## Crear marcas para las universidades: tendencias y estrategias

**GILI S. DRORI**

*Gili S. Drori es profesora asociada de sociología y antropología de la Universidad Hebrea de Jerusalén. Israel. E-mail: gili.drori@mail.huji.ac.il*

U n ambiente de feroz competencia mundial relativa a recursos, alumnos y profesores, está llevando a las

universidades del mundo a lanzar ejercicios estratégicos e iniciativas de creación y posicionamiento de marcas. Las universidades, al igual que las empresas, articulan su visión y sus declaraciones de misión con miras a la diferenciación de marca y a las campañas de comercialización. Resultado de lo anterior es que, asesoradas por consultores en marketing y creación de marcas, en todo el mundo las universidades están reemplazando sus sellos y emblemas tradicionales por logos llamativos y estilizados. Dicho acto simboliza cabalmente la transformación de las universidades: de ser instituciones profesionales (y aun públicas) de saber e investigación, a ser actores del mercado.

---

**Austeros y mínimamente decorados, los logos de nuevo estilo caracterizan a las universidades nuevas o bien a aquellas universidades que realizaron una campaña de planificación estratégica.**

---

### **TENDENCIAS EN LA CREACIÓN DE MARCAS**

Las marcas son artefactos que identifican a la organización y la distinguen: se entiende que transmiten la personalidad de la universidad respectiva. En la aturdidora economía mundial, donde los productos asedian a los consumidores clamando por su atención, la marca se considera indispensable si se ha de tener éxito en el mercado. Esta lógica ha penetrado el campo global de universidades: si bien las universidades se han presentado siempre con orgullo bajo su sello y lo ven como símbolo de la comunidad académica, la marca académica va unida a una estrategia de comercialización dirigida a diferenciar la universidad de las otras 14.000 universidades del mundo (presumiblemente) competidoras.

En las universidades se distinguen tres tendencias de creación de marcas. Primero, en los dos últimos decenios, numerosas universidades han rediseñado su insignia o símbolo representativo: el emblema tradicional, cargado de signos de la profesión, se rediseña en forma de logotipo que se puede confundir fácilmente con una marca comercial. Es un cambio notable en la estética de la insignia universitaria: de ser un símbolo cargado de imágenes figurativas (un libro, una fuente de luz como, por ejemplo, una antorcha que representa la Ilustración, o íconos nacionales) y también de textos significativos (el nombre de la universidad y el año de su fundación,

por ejemplo), hasta una imagen abstracta que apenas recuerda vagamente la historia de la universidad (los padres fundadores), su misión (útiles de laboratorio o libros abiertos) o su carácter (entorno natural, vida en el campus, deportes y similares). Austeros y mínimamente decorados, los logotipos rediseñados son característicos de universidades nuevas o bien de aquellas universidades que han experimentado una campaña de planificación estratégica. En consecuencia, la adopción del estilo logotipo señala que la forma de representación visual actual de las universidades es similar a la de las empresas: una imagen instantáneamente reconocible y comercial de una institución determinada.

La segunda tendencia es que las universidades agreguen algo a su emblema tradicional, en lugar de reemplazarlo. En esta tendencia, los íconos nuevos tienen diferentes propósitos: el sello de la institución, por ejemplo, se sigue ocupando en los documentos oficiales de la universidad, como son los diplomas. Los logotipos, en cambio, quedarían para las campañas publicitarias y marcas digitales en las páginas web y los membretes (una imagen simplificada del emblema tradicional junto con el nombre de la universidad) aparecen en el papel de cartas y tarjetas profesionales. Se trata de una expresión visual de diferenciación por destinatarios y funciones: por ejemplo, las universidades cuentan casi exclusivamente con sus logotipos para atraer a un público juvenil de potenciales, pero reservan sus emblemas tradicionales para ocasiones oficiales, como las ceremonias de graduación.

La tercera y última tendencia es que las universidades establezcan derechos de propiedad sobre sus íconos y lemas, protegiéndolos como propiedad intelectual, o los inscriban como marca registrada o de servicio. Una vez inscritas, las insignias universitarias se convierten en fuentes de ingreso mediante la comercialización: la universidad otorga licencia por el uso del ícono a fabricantes que luego producen y venden las conocidas casacas y camisetas deportivas. Este acto de protección privada de las insignias se basa en proposiciones de valor: los íconos universitarios ya no son simples marcas diferenciadoras de la universidad como comunidad académica: más bien se han convertido en bienes de consumo que acentúan la fama de la universidad.

### **REPERCUSIONES ESTRATÉGICAS**

Ahora que la creación de marcas se considera indispensable y que las universidades lanzan campañas en tal sentido, se recurre a la asesoría de profesionales. De hecho, la creación de marcas universitarias se ha convertido en una subespecialidad de la asesoría en marcas y marke-

ting: las firmas consultoras ofrecen a las universidades servicios especializados de creación y comercialización. Y las sociedades de creación de marcas instalan sedes en los campus universitarios. Dicha profesionalización también determina cambios administrativos en las universidades, muchas veces con la creación de una unidad administrativa encargada de administrar la marca o con el cambio de orientación del portavoz de la universidad, apartándolo de la mera divulgación de información acerca de las actividades universitarias y dirigiéndolo hacia la comercialización proactiva de la universidad ante los potenciales alumnos y sus padres, y los donantes y firmas asociadas.

Concluida una campaña de creación de marca con un ícono o conjunto de íconos recién diseñados, la universidad inicia ajustes operativos. Lo más frecuente es que las universidades oficialicen pautas sobre usos de la marca en reglamentos: numerosas universidades producen “libros de marca” en que se especifica el tamaño y color del ícono, se describe los diferentes íconos y sus atribuciones funcionales, y se explica las leyes relativas al uso de marcas. Además, todo alejamiento de dichos principios o su incumplimiento están sujetos a multa. Las universidades demandan a otras instituciones que violan el derecho de propiedad correspondiente, y algunas incluso multan a sus propias facultades cuando no cumplen las pautas. Estas gestiones administrativas se explican oficialmente como esfuerzos de construir una identidad compartida por toda la universidad, pero dichas explicaciones llevan también una fuerte visión gerencial sobre cohesión administrativa entre subunidades de la organización.

---

**La segunda tendencia es que las universidades agreguen algo a su emblema tradicional, en lugar de reemplazarlo.**

---

### **SIGNIFICADO CULTURAL**

La creación de marcas es algo más que una simple moda en la que las universidades aprenden prácticas de comercialización con firmas asesoras y otras universidades que han tenido éxito; más bien, la creación de marcas es un cambio significativo en la identidad de la universidad. Los logotipos universitarios transmiten escasamente lo que es la academia como profesión, institución nacional u organización del saber: además, los logotipos universitarios dan a entender muy poco del legado o del lugar de la

institución. El acto de adoptar un ícono del estilo del logotipo es un acto de metamorfosis: deshacerse de las señales que transmiten el significado de la academia como una institución profesional semejante a un gremio, y adoptar señales que transmiten el reconocimiento comercial de una marca y de lo que vale. En el hecho, la marca es un retoño de la universidad empresarial y los procesos conexos de consumo y comercialización: al comienzo, la universidad empresarial, comprometida con lo social, comercializaba su investigación mediante patentes; en cambio, hoy, la universidad también comercializa su reputación por medio de su marca.

La marca presta nuevos significados a categorías académicas de larga data. La marca trae a la universidad la lógica del mercado y el “gerencialismo”, y acentúa el sentido de competencia académica. De este modo, la universidad se convirtió en “universidad promocional.” Y la promoción y la comercialización cambian el tono, ya que no el fondo, de la labor académica. Del punto de vista de la marca, la excelencia es una estrategia de diferenciación y no solamente un deber profesional. El énfasis en la promoción va acompañado también por una redefinición de lo que la universidad hace; dicho énfasis somete la creación de conocimiento, la enseñanza y el estudio a la lógica del mercado y el servicio. Concretamente, puesto que la reputación de la marca se construye sobre el servicio al cliente y los beneficios que aporta el producto, las universidades se preocupan especialmente de las evaluaciones que hacen los estudiantes de la enseñanza y los sueldos después de graduarse.

En consecuencia, las decisiones de currículo (como la decisión de ofrecer un curso determinado o abrir una nueva carrera académica) se toman en respuesta a la satisfacción de los alumnos. Por ejemplo, se puede ofrecer un curso por su popularidad entre los alumnos y por la elevada matrícula, y no por el lugar que ocupa en el trayecto total del desarrollo profesional y de la adquisición de conocimientos. Por último, la marcación define de otro modo la profesión académica al permitir que consultores dirijan la estrategia, los profesores delegan la responsabilidad de dirigir la universidad a personas “externas” y entregan el sentido de comunidad académica y de autonomía a administradores profesionales. Así, de ser una institución de corte gremial, la universidad se convierte en una empresa moderna. Combinados, estos factores señalan la llegada de la “sociedad de marca” a la academia y a su institución principal, es decir, la universidad. ■

# La religión y los logros de la Educación Superior en Europa

**GAËLE GOASTELLEC**

*Gaële Goastellec es profesora asistente de la Universidad de Lausanne, Suiza. E-mail: Gaële.Goastellec@unil.ch*

**S**i bien la religión históricamente ha sido una dimensión estructurante de los sistemas de educación superior en Europa, hay poca investigación que interrogue el vínculo contemporáneo entre religión y educación superior. Un análisis semejante sería interesante en dos aspectos. En primer lugar, se trata de comprender el papel que desempeña la educación superior en una sociedad determinada. ¿Hay contextos religiosos específicos en los cuales la educación superior aparece más o menos desarrollada, y qué nos enseña la comparación de dichos contextos? Segundo, se trata de tomar en cuenta los antecedentes religiosos al interpretar las desigualdades de acceso a la educación superior. En el pasado histórico, a ciertos grupos se les ha impedido el acceso a la educación superior y las sociedades europeas, aún hoy, están más o menos organizadas según modelos religiosos. Lo dicho llama a mirar la religión como indicador potencial de desigualdades, junto con el perfil étnico y socioeconómico.

Para comprender estos asuntos, ocupamos datos del European Social Survey (Encuesta Social Europea). De las cinco versiones de dicho estudio (2001-2010) obtuvimos una muestra de 181.492 personas, nacidas entre 1939 y 1979, provenientes de 30 países europeos. Luego construimos una investigación con diseño original, en la que se comparó a los poseedores de títulos de educación superior con el resto de la población, tomando en cuenta sus antecedentes religiosos.

---

**En Europa, las sociedades más seculares tienden a ser las que tienen un mayor nivel de educación.**

---

## **RELIGIÓN, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

El primer resultado que llama la atención es una tendencia mundial: En Europa, las sociedades más seculares tienden a ser las que tienen un mayor nivel de educación. Si comparamos los dos grupos de sociedades: las más laicas con mayor nivel de educación terciaria y las más

religiosas con menor nivel de educación terciaria, aparece otra tendencia. Los países de tradición protestante tienen más probabilidad de mostrar un alto nivel de educación terciaria, comparados con países de tradición católica. ¿Cómo se puede explicar estas tendencias? Ciertas investigaciones indican que el protestantismo no sólo ha generado un elevado nivel de prosperidad económica, tal como señaló Max Weber, sino también un alto nivel de alfabetismo y más educación para poder leer la Biblia. De hecho, sobre la base de la historia del protestantismo y del catolicismo, se descubre una importante diferencia en cuanto al papel de dichas religiones en la sociedad. En el protestantismo, la relación individual con el conocimiento es directa, la Biblia fue traducida muy pronto al alemán (frente al dominio histórico del latín en el catolicismo), y durante la Reforma se apoyó el desarrollo de la escolaridad. Así, hoy las diferencias en el desarrollo de la educación superior se pueden interpretar, al menos en parte, como la consecuencia de opciones históricas; en este caso, la opción por un idioma común de instrucción religiosa, junto a la estructura menos jerárquica del protestantismo frente al catolicismo. Lo anterior concuerda con el hecho que en 1900, los países con una mayoría protestante casi habían alcanzado un nivel universal de alfabetismo, lo que no ocurrió en ningún país católico.

Lo dicho demuestra cómo la opción ejercida por la institución religiosa en algún momento de la historia puede tener efectos de larga duración sobre el desarrollo de la educación. También exige desarrollar un enfoque histórico y societal que permita estudiar el complejo vínculo entre educación superior y religión.

## **RELIGIÓN, EDUCACIÓN E INDIVIDUOS**

El segundo resultado importante atañe al peso del elemento religioso en la probabilidad individual de acceder a títulos terciarios en igualdad de las demás condiciones. Con el fin de estudiar este factor, se investigó el efecto de la tendencia religiosa sobre el acceso a la educación superior en cada país en relación a variables como edad, género, nivel de educación de los padres, país de origen de los padres y del entrevistado, ciudadanía, sensación de pertenecer a una minoría étnica o a un grupo discriminado, además del idioma que se habla en el hogar. ¿Hay un efecto residual de la religión, una vez que se han controlado estas variables?

---

**Con frecuencia, los individuos sin ninguna afiliación religiosa tendrían más probabilidades de poseer un título de**

## educación superior en países donde los entrevistados, en su mayoría, declaran una pertenencia religiosa.

En primer lugar, los individuos sin ninguna afiliación religiosa tendrían más probabilidad de poseer un título de educación superior en países donde la mayoría de los entrevistados declara pertenecer a una religión. Por ejemplo, en Portugal, España, Polonia, Austria y Eslovaquia, países donde la mayor parte de la población es católica, los entrevistados que se declaran “sin religión” tienen más probabilidad de alcanzar un título superior que aquellos que declaran una religión. Igual cosa ocurre en Grecia y Rusia, dos países en que la mayoría de la población pertenece a la fe ortodoxa.

Segundo, en países donde la mayoría de los entrevistados no declara una religión, los entrevistados que sí declaran una religión muestran más probabilidad de ostentar un título superior. Es el caso, por ejemplo, de los católicos en el Reino Unido, Suecia o Bélgica, y de los protestantes en el Reino Unido, Suecia y Letonia.

Tercero, sobre la base del acceso a la educación superior de distintas minorías religiosas, comparadas con los grupos más grandes, los musulmanes tendrían menos probabilidad de acceder a un título terciario en por lo menos cinco países (Alemania, Austria, Bélgica, Grecia y Suiza) y los ortodoxos en uno (Suiza). Además, en cuanto a los distintos grupos etarios de las poblaciones nacionales, se observa cambios en la representación de diversas comunidades religiosas que tienen títulos de educación superior. Esto significa que el efecto de las pertenencias religiosas cambia a través del tiempo.

### LA RELIGIÓN COMO UN INDICADOR

Entonces, ¿por qué enredarse en la candente cuestión societal de la religión, cuando indagamos el acceso a la educación superior? Es obviamente difícil explicar las tendencias descritas, pues son resultado de procesos oscuros y complejos. Con todo, valdría la pena seguir indagando por tres motivos al menos. En un nivel teórico, interrogar la múltiple causalidad de la relación entre religión y educación superior debería ayudar a entender la dinámica que se mueve entre educación superior y sociedad. En una visión más pragmática, este examen ofrece una oportunidad de analizar cómo la dinámica societal se confunde con la individual en las trayectorias educacionales. ¿Qué papel desempeña la educación superior en la construcción

de estados-naciones que integran diversas comunidades religiosas? Por último, también destaca el interés por no limitar un análisis de desigualdades en educación al clásico telón de fondo étnico y socioeconómico, sino de ampliarlo para incluir las diferentes pertenencias religiosas que las personas expresan como parte de su mundo. ■

## Imaginar la universidad

**RONALD BARNETT**

*Ronald Barnett es profesor emérito de educación superior en el Instituto de Educación, Universidad de Londres. Su último libro es *Imagining the university* (Routledge, 2013). E-mail: R.Barnett@ioe.ac.uk*

Las páginas de International Higher Education son testigos de continuos cambios en las universidades de todo el mundo. Estas habilidades se identifican fácilmente con los cambios y sostienen conversaciones al respecto entre entornos muy diferentes, de modo que se realiza una conversación mundial.

Estas reflexiones abren algunos asuntos de importancia. Que se pueda conversar entre países señala que los cambios que están ocurriendo son de índole global. Dichos cambios se han identificado durante los 30 últimos años, incluso algunos términos relacionados como, por ejemplo, la emergencia de una economía mundial del conocimiento, mercantilización y neoliberalismo. Últimamente, aparecen términos como capitalismo cognitivo y capitalismo del conocimiento. Lo anterior se relaciona también con tecnologías computacionales que permiten los compromisos públicos, interactivos y multimodales con el saber.

En parte como consecuencia de dichas fuerzas globales, uno presencia el surgimiento de la universidad empresarial. Esta universidad ha llegado a comprender que domina servicios y productos íntimamente vinculados a la formación y transmisión del saber, cuyo valor en el mercado ha variado. De ser una institución pequeña aislada de la sociedad, la universidad ha pasado a ser una institución importante, al centro de la formación de un mundo basado en el conocimiento.

En parte como consecuencia de dichas fuerzas globales, uno presencia el surgimiento de la universidad empresarial.

## REACCIONES

Ante estos fenómenos ha habido diversas reacciones. Primero, los que reaccionan son los que apoyan la idea de la universidad empresarial. Son un compuesto de quienes actúan en la esfera de la política, los puestos más altos de la administración y dirección de la universidad, las agencias públicas, consultores independientes, y think tanks. Segundo, los críticos académicos ocupan un lenguaje, en sentido crítico, de neoliberalismo, performativity, capitalismo académico y mercantilismo. Tercero, cierto grupo de críticos culpa a la universidad por su tardanza en hacerse cargo de las dificultades de la época. Dichos críticos señalan las oportunidades para que aparezca la universidad sin fronteras y la universidad colaborativa. Según esta visión, la universidad está siempre retrasada y es lenta para aprovechar las oportunidades.

Por último, están los filósofos y los teóricos sociales: al exponer sus ideas acerca de la universidad, tienden a funcionar en un nivel más bien abstracto. En su crítica de la universidad, se abstienen de hacer proposiciones concretas y más bien se concentran en las condiciones comunicativas que tiene que satisfacer toda universidad digna de ese nombre. Semejante institución podría ejemplificarse en una universidad de disenso, o una situación ideal de comunicación, o (más vago aún) una universidad sin condiciones.

## FORMAS DE IMAGINACIÓN

Sería tentador caracterizar este debate como carente de imaginación, pero sería injusto hacerlo. Por el contrario, como evidencian nuestras observaciones, hay varias maneras de imaginar la universidad y estas formas de imaginar se amplían en la (a veces oscura) literatura académica.

Las formas de imaginar siguen ciertas líneas de falla. Quienes están a favor de la universidad empresarial se muestran llenos de un optimismo alegre, mientras que a quienes apoyan las críticas académicas habituales los caracteriza un pesimismo amargo (en el sentido que, al parecer, el mundo de la educación superior no puede alcanzar otro estado que el actual). Algunas imaginaciones funcionan en la superficie (y hablan sin criticar la calidad, excelencia y tecnología); en cambio, otras pretenden cavar profundo hasta las estructuras globales subyacentes que afectan la universidad. Además, como dijimos, ciertas formas de imaginación implícitamente apoyan el estado actual del funcionamiento de la universidad, mientras que otras buscan criticarlo.

## POBREZA DE IMAGINACIÓN

Resulta, pues, que lejos de haber falta de imaginación,

en los últimos años ha habido una verdadera corriente, cuando no un tsunami, de ideas. Con todo, es preciso señalar dos puntos.

Primero, como se dio a entender, son escasas las ideas acerca de la universidad que surgen de la literatura académica y entran al debate público. Un motivo es que la mayoría de dichas ideas no concuerdan con el estado de ánimo de nuestro tiempo. Dicho humor exige recibir valor por el dinero de fuentes públicas, el cliente paga y la creencia que la prueba del valor de una empresa es la presencia de compradores para ella. Por tanto, ha surgido un régimen discursivo en el cual el concepto de la universidad empresarial queda muy cómodo. No sorprende, entonces, que pareciera que sea el único partido en la ciudad universitaria.

---

**Como evidencian nuestras observaciones, hay varias maneras de imaginar la universidad y estas formas de imaginar se amplían en la (a veces oscura) literatura académica.**

---

No obstante, existe otro motivo que contribuye a explicar la carencia de ideas en el dominio público: quizás aquellas ideas que contiene la literatura académica no merezcan una circulación amplia. Mal que mal, una idea imaginativa de la universidad no es forzosamente una buena idea. En consecuencia, tal vez más que aumentar las ideas de la universidad, lo que se necesita es que las ideas sean mejores.

Segundo, pese a la fecundidad de ideas, siempre podemos hablar de pobreza de imaginación, en este sentido. En términos generales, a la universidad se le pide ideas que sean de tono crítico, de espíritu positivo y con conocimiento de las estructuras profundas y globales que sostienen las universidades. En buena parte, la literatura universitaria es, como se dijo, excesivamente pesimista. ¿Podemos entonces mostrarnos simultáneamente realistas acerca de la situación en que se encuentra la universidad en todo el mundo y ser, sin embargo, optimistas y proponer ideas relativas a la universidad que apenas podrían realizarse, aun cuando la universidad esté en situación desventajosa? Lo que hace falta, sin lugar a dudas, no son solo utopías de la universidad, sino utopías viables.

## ¿UTOPIA VIABLE?

Hay un candidato a ser semejante utopía viable: la univer-



sidad ecológica. La universidad ecológica surgiría por estar entrelazada –profundamente– con la economía global del conocimiento y con fuerzas partidarias de la mercantilización y la competencia. Buscaría espacios donde pudiera vivir los valores e ideas profundamente enraizadas en la universidad: la veracidad, la indagación, el diálogo crítico, la disputa racional, y aun el empeño iconoclasta. La universidad ecológica estaría consciente también que alterna con diferentes ecologías, como las del conocimiento, la cultura, las instituciones y la economía, y sería sensible a todas ellas, trabajando en todos los niveles, desde el nivel individual, pasando por comunidades y sociedades hasta el mundo mismo. Además, si bien la idea de la ecología se asocia característicamente con la de sustentabilidad, la universidad ecológica no se contentaría con dicha idea (la de solo sustentar a estudiantes o la sociedad o aun el mundo) sino que se ocuparía de promover el bienestar en todo nivel.

## CONCLUSIÓN

El propósito principal de este artículo es abogar por más imaginación al pensar la universidad; imaginación que incluso ofrezca utopías viables. La sugerencia que hacemos de una universidad ecológica es solo una de ellas. Con todo, una universidad que quisiera verse a sí misma como una universidad ecológica se convertiría en una universidad con imaginación. La tarea de convertirse en universidad ecológica exige imaginar en conjunto. Así, el arte del liderazgo de la universidad se convierte en parte en el arte de alentar y orquestar la imaginación colectiva, de tal modo que la universidad realice su potencial a todo nivel y en todas sus actividades. Lo dicho, a su vez, exige nada menos que en nuestras universidades se

La colaboración habitual de PROPHE (Programa de Investigación en Educación Superior Privada) a IHE viene esta vez como Sección Especial sobre Educación Superior con fines de lucro. Los tres artículos siguientes reflexionan sobre la naturaleza de este sector y su relación con los sectores sin fines de lucro y público. ¿Qué es la educación superior sin fines de lucro y en qué se distingue su propósito lucrativo? ¿Cuál es la interfaz del sector con la educación superior sin fines de lucro y pública? Guste o no guste, la educación superior con fines de lucro no se puede desestimar simplemente como algo aberrante o periférico.

Daniel C. Levy



## El motivo del lucro en la Educación Superior

**ANDRÉS BERNASCONI**

*Andrés Bernasconi es profesor de educación superior en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: abernasconi@uc.cl*

En las masivas protestas estudiantiles del año pasado en Chile, uno de los principales motivos de denuncia fue el lucro en la educación. El argumento de los manifestantes, compartido –según encuestas de opinión, por una gran mayoría de la sociedad chilena– era que la búsqueda de beneficio financiero a través de la educación es moralmente reprochable y debe estar prohibida por ley. En opinión de muchos, la educación no puede, en caso alguno, ser un negocio.

Conviene, primero, precisar cuál es la situación respecto de la cual protestaban los estudiantes. En Chile, los colegios pueden funcionar como empresas con fines de lucro en todos los niveles de educación, desde el jardín infantil hasta la educación secundaria (K-12), y también en el sector no-universitario de la educación superior. Solamente las universidades deben funcionar como asociaciones de beneficencia sin fines de lucro. No obstante, numerosas universidades privadas, tal vez la mayoría de ellas, eluden esta disposición mediante hábiles triangulaciones de dineros con empresas pertenecientes a los propietarios de la universidad, de modo que las ganancias terminan beneficiando a los fundadores o dueños de la institución.

Desde el punto de vista de la política pública, satisfacer las demandas de los estudiantes movilizados era técnicamente más fácil en el caso de las universidades, porque bastaba con hacer cumplir la ley tal como está escrita. En cambio, en los demás niveles de educación, para prohibir el lucro el gobierno habría tenido que expropiarles sus legítimas empresas a los actuales proveedores con fines de lucro, lo que habría dado lugar a un atolladero constitucional y a un previsible paraíso de litigación para los abogados.

En el ámbito político, un cambio en la situación actual representaba un obstáculo insalvable para un gobierno de coalición de derecha que se supone valora la educación privada y la libre empresa, solas o combinadas, y que cree en la estabilidad de las reglas del juego como apoyo a los inversionistas.

Más allá del caso de Chile, puede ser un ejercicio valioso el analizar, en abstracto, ¿cuáles son los pros y los contras de la educación superior con fines de lucro? ¿Puede la educación superior ser un negocio legítimo? ¿Es un negocio necesario?

---

**Solamente las universidades deben funcionar como asociaciones de beneficencia sin fines de lucro.**

---

**¿ES LA EDUCACIÓN SUPERIOR UN CAMPO LEGÍTIMO PARA EMPRESAS QUE PERSIGUEN EL LUCRO?**

Por mucho tiempo, toda la educación superior en el mundo ha sido pública, filantrópica-privada, o ha pertenecido a instituciones religiosas. Sin embargo, la participación de proveedores con fines de lucro va aumentando, no solamente en los Estados Unidos, sino también en América Latina. Ciertas estimaciones, por ejemplo, calculan que en Brasil la participación del sector privado con fines de lucro equivale al 30 por ciento de la matrícula en educación superior pública y privada. Pero Brasil, al igual que Perú o Costa Rica, permite el lucro en la educación superior. Además, debe haber varios millones de alumnos en todo el mundo que están matriculados en instituciones formalmente sin fines de lucro, cuyos controladores, sin embargo, hacen caso omiso de la prohibición de lucrar mediante tratos ocultos.

¿Por qué no podría haber ganancia financiera en la educación? Un argumento subraya la base de confianza que sostiene la relación educacional. Dicha definición se trastorna cuando la meta central de la institución no es la de educar a las personas sino la de ganar dinero con la educación de las personas. Quienes reciben la educación pueden preguntarse, con razón, si los dueños están en verdad invirtiendo tanto cuanto debieran en instrucción o están economizando para maximizar los ingresos. El contra argumento es que una empresa de educación, si ha de seguir funcionando, tiene que entregar educación de buena calidad: de otro modo, los interesados buscarán otro proveedor. Esta presión por el desempeño crea un efecto virtuoso exógeno, aun cuando no hubiera motivos endógenos virtuosos. Como es evidente, tal como ocurre en cualquier otro mercado, para obtener este beneficioso resultado se necesita poner a disposición de los consumidores buena información sobre el desempeño de las instituciones.

Con la concentración de matrículas en unos pocos proveedores en gran escala dentro del universo de los fines de lucro (posiblemente debido a economías de escala en la administración, diseño y entrega de enseñanza), fenómeno que se observa tanto en los Estados Unidos como en Brasil, México y Chile, ha surgido otro asunto: la educación superior privada con fines de lucro favorecería la formación de grandes instituciones, mucho más que entre las privadas sin fines de lucro y las públicas. Que lo anterior sea bueno o malo depende de lo que uno opine de la concentración o diversificación del mercado.

Los proponentes de la educación como empresa a menudo señalan lo que se gana en eficiencia debido del interés en maximizar las utilidades. Si la empresa ha de obtener ganancias económicas para sus propietarios, es preciso frenar el desperdicio, minimizar el tiempo de inactividad, medir con cuidado las inversiones y aprobarlas por su rendimiento, y aplicar con habilidad los incentivos para que todos en la organización pongan lo mejor de su parte. Dichas decisiones no solo benefician a los clientes sino que es típico que no ocurran en las instituciones sin fines de lucro o públicas. Además, se podría estimar que la estructura legal de las instituciones con fines de lucro se acomoda mejor al despiadado entorno competitivo de la educación superior de hoy, en comparación con la engorrosa configuración de las fundaciones y demás formas benéficas del dominio privado sin fines de lucro. La mayor expedición en el manejo y movilización de recursos financieros que se encuentra en el tipo de organización con fines de lucro parece ser un factor tras la tendencia que se observa en los últimos años hacia grandes inversiones en instalaciones y equipos educacionales por parte de los propietarios de dichas instituciones. Estas inversiones apalancan el dinero de inversionistas mediante ofertas públicas de acciones o aportes de instituciones financieras o fondos de inversión, escenario no enteramente inviable para las instituciones sin fines de lucro, pero tal vez menos frecuente y complicado de realizar.

---

**Puede ser un ejercicio valioso el analizar, en abstracto, ¿cuáles son los pros y los contras de la educación superior con fines de lucro? ¿Puede la educación superior ser un negocio legítimo? ¿Es un negocio necesario?**

---

### EFFECTOS SOBRE LA CALIDAD

Con todo, la pregunta empírica que surge de esta solución no es solo si es cierto que las instituciones públicas y sin fines de lucro funcionan con menos eficiencia. Más crucial es si la ventaja de eficiencia que supuestamente obtienen las instituciones con fines de lucro por sobre las entidades de beneficencia y públicas, es mayor que la parte del ingreso que se va en remunerar a los ejecutivos y los dueños, y que por dicho motivo no se puede reinvertir en educación. En otros términos, ¿qué efecto neto tiene la búsqueda de la utilidad, sobre la base de lo que queda para financiar una educación de calidad? Los opositores al lucro hacen presente, además, que los mecanismos organizativos, las compensaciones personales, y la cultura general de maximización de la eficiencia es perjudicial para la integridad académica; las carreras en los campos menos apetecidos de las humanidades pueden cerrar porque muy pocos alumnos se matriculan y no se logra un punto de equilibrio financiero, pese a la calidad. Además, salas de clase abarrotadas pueden ser buenas para el negocio, pero malas para el contacto entre profesor y alumno; se puede evitar contratar académicos de alto costo en favor de colegas inferiores de menor costo, pero capaces de enseñar lo más básico, y así sucesivamente.

¿Puede una institución con fines de lucro, que traslada parte de sus ingresos a los accionistas, proporcionar más calidad –calidad medida, digamos, en términos de la aptitud de sus graduados para el trabajo, que es el fundamento del valor prometido en aquellas instituciones– que una institución comparable sin fines de lucro, libre para gastar todos sus ingresos en los requerimientos de la educación? Observadores en América Latina sostienen que ciertas instituciones de Chile y de Costa Rica mejoraron luego que fueran adquiridas por firmas internacionales de educación. A medida que Brasil, uno de los líderes mundiales en examinar a los graduados, continúa su plan de examinar a todos los graduados de las instituciones de educación superior en todas las disciplinas y profesiones, habrá datos disponibles para analizar este asunto. Los análisis preliminares del promedio de puntajes por tipo de institución arrojan resultados diversos y no decisivos.

### ¿ES NECESARIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON FINES DE LUCRO?

Aun cuando el fin de lucro en la educación superior diera lugar a más contras que pros, todavía podría constituir una suerte de “mal necesario”, necesario para brindar acceso en tiempos de masificación mundial de la educación superior, donde el estado carece de la capacidad financiera para mantener el crecimiento del sector público. Además,

la filantropía es escasa. Baja capacidad financiera del Estado y filantropía casi inexistente es una combinación de factores que describe con bastante acierto la situación de casi todo el mundo en desarrollo. De hecho, no sería muy arriesgado apostar que la ganancia – legal o ilícita – derivada del negocio educativo se da con más frecuencia en el sur en desarrollo que en el norte industrializado. Si en estas latitudes no se proporciona la educación superior como una empresa, se sostiene, simplemente no se proporcionará en absoluto. Dirimir esta proposición, sin embargo, exigiría contabilizar con precisión lo que tiene fines de lucro y lo que no, tarea difícil en este medio carente de información.

Por último, ¿por qué privar a la gente de optar por recibir su educación de un proveedor con fines de lucro? Sea cual fuere la respuesta a esta interrogante, hay una condición de plausibilidad para este argumento que nadie podrá negar: la información. Los consumidores tienen que saber si la institución con la que están tratando tiene fines de lucro; los resúmenes del desempeño financiero de todas las instituciones, sea cual fuere su tipo, deben estar disponibles. Pero la renuencia de las instituciones con fines de lucro de todo el mundo, a permitir que esta condición sea elemento central de su imagen pública, sugiere que no es amplia la legitimidad que se otorga a las empresas educacionales en nuestras sociedades. ■

## Compresión en el sector sin fines de lucro

**DANIEL C. LEVY**

*Daniel C. Levy es Profesor Distinguido SUNY de la Universidad del Estado de Nueva York en Albany y director de PROPHE. E-mail: dlevy@albany.edu*

La educación superior del mundo se divide habitualmente en pública y privada, pero esta última se divide en instituciones sin fines de lucro e instituciones con fines de lucro. Podemos hablar de tres sectores, como se hace habitualmente con los hospitales, los jardines infantiles y las cárceles: públicos, sin fines de lucro y con fines de lucro.

### LOS DOS SECTORES PRIVADOS

Sin embargo, sea que uno decida tratar a los privados

como dos subsectores de la educación superior, o como sectores separados, lo cierto es que hay una emergente y asombrosa realidad internacional, en el sentido que mientras la educación superior privada con fines de lucro va creciendo, la educación superior privada sin fines de lucro está sufriendo una compresión: el crecimiento durante varios decenios de su participación en la matrícula de la educación superior está seriamente amenazado. La presión proviene tanto del lado de la educación con fines de lucro como del ámbito de la educación pública.

Al sector sin fines de lucro se le suele llamar “tercer sector”, situado entre el sector público y el sector con fines de lucro, y afectado por ambos. Durante varias décadas, el sector sin fines de lucro se benefició con la incapacidad del sector público para satisfacer la demanda que aumentaba vertiginosamente: la educación superior privada se elevó hasta alrededor de 30 por ciento de la matrícula mundial, con la mayor parte de ese 30 por ciento en instituciones sin fines de lucro.

O al menos, la mayor parte se compone de instituciones que son sin fines de lucro por su condición jurídica. En realidad, en términos funcionales, muchas de estas instituciones sin fines de lucro se parecen mucho a las que tienen fines de lucro. Con frecuencia son lo que la literatura especializada llama “con fines de lucro disfrazadas”. La diferencia entre lo que es sin fines de lucro en términos jurídicos y funcionales causa confusión. En general, el concepto de institución privada sin fines de lucro se entiende menos fuera de los Estados Unidos que dentro de ese país. Un principio importante de la actuación sin fines de lucro es que se trata de una acción privada voluntaria por motivos distintos a los de la ganancia financiera: es la propiedad privada actuando por el bien público. La clave jurídica es la prohibición de distribuir ganancias financieras a los dueños o inversionistas, pero no hay ningún impedimento a generar utilidades que luego se reinvierten en la institución. Con todo, numerosas instituciones jurídicamente sin fines de lucro son diestras en encontrar formas éticamente dudosas de canalizar ganancias a sus empresas controladoras, sus familias o sus amistades.

Las estimaciones del tamaño de la educación superior con fines de lucro difieren ampliamente. Contadas según su definición jurídica, las instituciones respectivas ocupan solo un pequeño porcentaje de la educación superior mundial; posiblemente en la mayoría de los países la educación superior con fines de lucro no esté siquiera autorizada legalmente. De hecho, numerosos observadores dudan que, fuera de los Estados Unidos, haya muchas instituciones sin fines de lucro auténticas, aparte de las religiosas y unas pocas de semi-élite. Al con-

siderar los factores que reducen la educación superior sin fines de lucro, vale la pena dilucidar cuáles atañen más a las instituciones sin fines de lucro auténticas o a las que funcionalmente tienen fines de lucro.

### **CRECIMIENTO ACELERADO DEL SECTOR PÚBLICO**

En la mayor parte del mundo, a lo largo de la historia, la educación superior pública ha sido la norma. Este hecho, a su vez, dio importancia al crecimiento subsiguiente de la educación superior privada. Mientras la educación superior aumentaba su parte de la matrícula, el crecimiento era la preocupación dominante. Pero en el nuevo siglo, con la educación superior privada ya instalada extensamente, el aumento de la participación privada deja de ser inevitable. Hoy, el concepto de un sector privado restringido desde el sector público adquiere pertinencia.

En varios países la participación privada ha llegado a reducirse. Lo anterior suele ser consecuencia de una fuerte política estatal que aumenta inmensamente el sector público en formas o niveles de calidad desconocidos hasta entonces, como en la Venezuela de Hugo Chávez. De modo menos radical, pero a menudo en modalidades nuevas de educación superior, la expansión pública ha bastado, como en Colombia y Filipinas, para reducir la participación privada de la matrícula, pese a los continuos aumentos en la cifra absoluta de matrícula privada. O bien, la fuerte expansión pública al menos impide que la participación privada siga aumentando, como en el Brasil, o hace más lento su crecimiento, como en China.

### **COMPRIMIDO POR LA “INVASIÓN” DEL SECTOR PÚBLICO**

Solo cuando la educación superior privada está firmemente establecida se puede estimar con razón que el acelerado crecimiento público se verifica a expensas de la educación superior privada. Los empresarios privados protestan por la invasión. En el pasado, podían quejarse (de la reglamentación insensata o de la falta de apoyo estatal para sus alumnos) y sin embargo hacerse de una participación creciente en la expansión de la educación superior. Hoy, cada vez más, se sienten restringidos por la usurpación pública de terrenos “privados”. Dicha usurpación tiene lugar no solo por la acelerada expansión pública sino también cuando el sector público atrae al público “privado” adoptando sus métodos. Hay ejemplos de universidades públicas que se vuelven más emprendedoras y hasta abren módulos pagados junto a su base tradicional de bajos aranceles o sin ellos.

La restricción es particularmente fuerte cuando se produce en épocas de estancamiento o aun de caída de la

matrícula en todo el sistema. Las realidades demográficas que han causado disminución de matrícula en Japón y Corea del Sur se aprontan para hacerlo en Polonia y otros países de Europa Oriental. Nada aumenta la dinámica intersectorial conflictiva más rápidamente que una torta que se encoge. Como las instituciones públicas habitualmente gozan de mayor prestigio que las privadas y cobran aranceles más bajos, obtienen mayores ventajas al mantener sus matrículas con el costo que anteriormente correspondía al sector privado. Las universidades privadas de categoría relativamente alta – las únicas auténticamente sin fines de lucro, por un amplio margen – disponen de mayores recursos para hacer frente a la competencia y resistir las incursiones de los otros sectores en la matrícula, aunque ellas también tienen dificultades. Pero la gran mayoría de las instituciones legalmente sin fines de lucro, tanto las auténticas como las que funcionan con fines de lucro, son de baja categoría y vulnerables.

---

**Al sector sin fines de lucro se le suele llamar “tercer sector”, situado entre el sector público y el sector con fines de lucro y afectado por ambos.**

---

### **COMPRIMIDAS POR EL CRECIMIENTO DEL SECTOR CON FINES DE LUCRO**

Si bien las instituciones con fines de lucro legalmente constituidas también se ven amenazadas por el crecimiento público, en muchos lugares se han ampliado. Brasil inició el movimiento en América Latina en la década de 1990 y hoy una quinta parte de su matrícula total está en instituciones con fines de lucro legalmente constituidas. El Perú y algunos otros países de la región también permiten la educación superior con fines de lucro legal. En Chile y Argentina se permiten solo universidades legalmente constituidas sin fines de lucro. La educación superior con fines de lucro legalmente constituida se ha hecho más frecuente en Asia y ahora el gobierno de China ha autorizado un período de experimentación con instituciones con fines de lucro.

Dicho crecimiento en el sector con fines de lucro pone en riesgo al sector sin fines de lucro tanto directa como indirectamente. Deja al sector sin fines de lucro con menos alumnos que pagan aranceles. Además, si el

caso del Brasil sirve de ejemplo, la creación de un sector con fines de lucro legalmente constituido coloca en un dilema a las instituciones sin fines de lucro existentes. El razonamiento fundamental del gobierno para legalizar el formato con fines de lucro era que las instituciones que funcionan con fines de lucro y fingen no tenerlo debían perder sus beneficios tributarios y pagar impuestos sobre sus utilidades. Esta medida es una amenaza al tamaño del sector sin fines de lucro de dos maneras; una es, evidentemente, que algunas instituciones se sientan obligadas a abandonar el sector mientras otras nuevas se instalan fuera de él. La otra es que las instituciones que conservan su condición legal sin fines de lucro se ven expuestas a mayor vigilancia reglamentaria.

### **CÓMO GANA TERRENO LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON FINES DE LUCRO**

Por cierto, mayor escrutinio puede molestar también al sector con fines de lucro legalmente constituido. El clamor del Congreso ha congelado el sector con fines de lucro en los Estados Unidos y hace poco contuvo su desarrollo, desviándolo en parte a actividades sin otorgamiento de grados y títulos. Sin embargo, no hay evidencia global fuerte que revele que la regulación pudiera detener el crecimiento neto de empresas de educación superior de mala calidad (legalmente con fines de lucro o legalmente sin fines de lucro). Con frecuencia estas instituciones prosperan o bien mediante el engaño o explotando a un estudiantado vulnerable con escasas o dudosas alternativas.

Como lo demuestran los otros dos artículos de esta sección especial, el lucro puede ir de la mano con la calidad, al menos en la enseñanza con orientación profesional y vocacional. De hecho, las grandes instituciones con fines de lucro pueden hallar ventajas inherentes en esta clase de negocio. Pueden disfrutar de economías de escala y funcionar con carreras muy uniformes en varias instituciones e incluso varios países: (1) disciplina de negocios para la realidad de la educación superior; (2) acceso a financiamiento, a veces para absorber pérdidas de corto plazo en pos de utilidades de largo plazo; (3) pueden orientarse al consumidor, particularmente cuando la demanda estudiantil pide capacitación eficiente.

Así, el sector sin fines de lucro se ve comprimido por los otros dos sectores, si bien en distintas formas. La presión llega cuando han disminuido los tradicionales pilares no comerciales de la demanda de suministro sin fines de lucro, a saber, la educación fundada en valores religiosos u otros valores destacados, y en la confianza en el valor del aprendizaje general. ■

## El supuesto de calidad-lucro

**KEVIN KINSER**

*Kevin Kinser es profesor asociado en la Universidad de Albany, Universidad del Estado de Nueva York. E-mail: kkinser@albany.edu.*

Buena parte de la crítica que se dirige a la educación superior con fines de lucro se basa en el supuesto que hay una tensión inevitable entre calidad y lucro. Esta tensión es típicamente enmarcada de modo que la búsqueda del lucro se vincula directamente con la reducción de la calidad, lo que hace necesarias regulaciones externas que la contengan y salvaguardias internas obligatorias. Una institución educacional, en otras palabras, obtendrá más utilidades si entrega menor calidad. El entorno reglamentario es, pues, una protección necesaria contra esta posibilidad. Con tal fin fija un piso de calidad, por debajo del cual la educación superior privada pierde la legitimidad y la autorización gubernamental para funcionar.

El atractivo de esta posición, en la que el lucro reduce la calidad, viene en parte de la tradicional entrega de educación como actividad altruista. El propósito benéfico de la educación, históricamente, ha gozado del apoyo del Estado en la esfera pública y de la religión en la esfera privada. En las últimas décadas, sin embargo, ha surgido una nueva población de proveedores de educación que no tienen financiamiento del estado ni están afiliados a una religión. Dominan en ella instituciones de evidente baja calidad que absorben demanda. Los campus semejan establecimientos comerciales y los alumnos parecen clientes; las calificaciones del profesorado son marginales y los currículos en niveles mínimos.

Como estos nuevos proveedores del sector privado atienden en general a una población estudiantil que no tiene acceso a las instituciones tradicionales de educación privada, pueden cobrar aranceles por la oportunidad de acceder a la educación. Se trate o no de fines de lucro legales, esta necesidad de aranceles y otras características operativas sugiere que muchas de estas instituciones tienen fines de lucro, aunque sean disfrazados (como lo describe Daniel C. Levy en su colaboración en esta sección especial). En todo caso, el exceso de ingresos debidos a los aranceles de enseñanza demuestra que el sector privado estaría cobrando por sus servicios educacionales más de lo que cuesta proporcionarlos. Lo dicho contrasta con el sector público, que a menudo tiene costos más altos, pero cobra menos a los alumnos y compensa la diferencia con subsidios estatales.

La combinación de baja calidad y lucro surge de este patrón. Las carreras de bajo costo son carreras de poca calidad. Cobrar aranceles de enseñanza elevados por un programa de bajo costo resulta en ganancias. Por tanto, las utilidades provienen de carreras de baja calidad. Se deduce, entonces, que si los proveedores del sector privado obtienen utilidades, la calidad de sus carreras debe ser por fuerza dudosa. Pero esta lógica es imperfecta. Solo porque se ve con frecuencia que unas instituciones de bajo nivel, del sector privado, tienen utilidades, eso no significa que calidad y lucro sean incompatibles.

### **POR QUÉ FALLA EL SUPUESTO DE CALIDAD-LUCRO**

Otras vías para alcanzar el lucro no exigen un producto de baja calidad. La más conocida consiste en reducir los costos para entregar un programa, ganando recursos mediante mejores eficiencias educacionales. Lo anterior se podría lograr aumentando el tamaño de las clases, estandarizando los currículos y las prácticas de enseñanza, o acelerando el tiempo hasta alcanzar el título mediante un calendario académico modificado. Aunque la eficiencia puede ser un eufemismo de recortes en calidad, también constituye una estrategia para reducir las prácticas dispendiosas que pueden debilitar otras actividades educacionales más eficaces. Una organización más eficiente puede atender al mismo número de alumnos con menos costo o a más alumnos con el mismo costo. Ambos son resultados rentables para el proveedor del sector privado que no exigen disminuir la calidad.

Una segunda vía consiste en ofrecer programas cuya enseñanza es de costo más bajo, pero por las cuales las universidades diversificadas tradicionales cobran más para subsidiar sus propios programas académicos de mayor costo. La proliferación de carreras de negocios en las instituciones privadas, por ejemplo, se puede ver con esta perspectiva. Estas carreras no ocupan herramientas especiales ni equipos de laboratorio, y la materia, que está bien establecida, es accesible para los no especialistas. Por sí sola, la carrera de negocios es de bajo costo. Pero muchas universidades tradicionales ocupan el ingreso que procura la carrera de negocios y otras carreras semejantes de bajo costo, con el fin de rebajar un poco el arancel de sus carreras más costosas. Simplemente, al no desviar este exceso de ingresos para compensar carreras deficitarias, los propietarios de instituciones del sector privado pueden obtener un buen retorno sobre sus inversiones sin bajar la calidad.

Una tercera estrategia que evita la conexión de calidad con lucro consiste en evitar los “adornos” en la universidad, con lo que se obtiene utilidades por no tener

que mantener actividades extracurriculares elaboradas y caras. En los Estados Unidos, el sector con fines de lucro evita principalmente las instalaciones de recreación que se encuentran en los campus tradicionales: instalaciones deportivas, organizaciones sociales y alojamiento en el campus. Todo lo externo a la misión primaria de instrucción se puede eliminar, concentrando todo en la entrega de un programa académico de calidad. Los ingresos que se hubieran gastado en mantener instalaciones no académicas pueden convertirse directamente en utilidad, mientras la integridad y calidad de la enseñanza permanece intacta.

En estos caminos al lucro, solo en el primer caso entrarían en discusión posibles dudas acerca de la calidad académica. Y aun así, únicamente si se determinase que la entrega de prácticas tradicionales del currículo son esenciales para la entrega de calidad. Las otras estrategias del lucro aprovechan las estrategias de precio habituales en toda la educación superior. La calidad no tiene que sufrir ni los gastos en educación tienen que disminuir, para que se generen ingresos mayores a sus gastos. En esencia, pueden entregar el mismo producto educativo que el sector público, mientras ganan utilidades mediante la reducción de gastos en actividades no esenciales.

### **CALIDAD Y ESTÁNDARES**

No obstante, queda pendiente un asunto clave. ¿Cuáles aspectos de una educación universitaria son externos y cuáles forman parte de un programa académico de calidad? Por ejemplo, con el fin ayudar a los alumnos poco preparados para que tengan éxito, toda institución necesitaría gastar fondos en actividades fuera del aula, como servicios académicos, mantención, asesoría, clases extraordinarias, y otras. La enseñanza puede ser barata, pero el estudiantado resulta con frecuencia costoso.

Para dejarlo en claro, un régimen regulatorio robusto todavía puede desempeñar una función de aseguramiento de calidad. Como lo señala el caso de los Estados Unidos, la preocupación específica por la educación con fines de lucro como objeto de reglamentación puede ser necesaria para evitar graves violaciones de la integridad académica en nombre del lucro. Algunas actividades son ciertamente ilegítimas y deben ser prohibidas. No obstante, el objeto del aseguramiento de calidad puede ser algo más que el solo cumplimiento de normas mínimas. Se debe poder analizar “lo bueno y lo mejor” sin menospreciarlo todo menos “lo superior”. La situación de la institución en cuanto al lucro puede ser un elemento que se considere al evaluar la calidad educacional, pero no debe ser el factor decisivo. ■

## Movilidad de estudiantes internacionales en los estados unidos

**CHRISTINE A. FARRUGIA Y ASHLEY VILLARREAL**

*Christine A. Farrugia es investigadora senior del Instituto de Educación Internacional, Nueva York. E-mail: cfarrugia@iie.org Ashley Villarreal es coordinadora de investigación, Instituto de Educación Internacional. E-mail: avillarreal@iie.org*

En los diez últimos años, el número de estudiantes que se trasladan en el mundo ha aumentado casi al doble, de 2,1 millones en 2001 a 4,1 millones en 2010. Según Open Doors 2012: Report on International Exchange, Estados Unidos acogió a 764.795 estudiantes en 2011/12, aumento de 2,7 por ciento en comparación al año anterior. Hoy los estudiantes internacionales en los Estados Unidos equivalen al 19 por ciento de los estudiantes que se trasladan en el mundo, y a medida que sube la matrícula en los campus universitarios, también sube el número de matrículas de estudiantes que vienen de otros países. El número de estudiantes de Estados Unidos que estudian en el extranjero fue de 273.996 en 2010/11, con un aumento de 1,3 por ciento sobre el año anterior y de 78 por ciento sobre los 10 últimos años.

Los datos que contiene este artículo se han tomado de Open Doors 2012, estudio estadístico que informa sobre los estudiantes internacionales que estudian en los Estados Unidos en 2011/12 y sobre los estudiantes de Estados Unidos que estudian en el exterior en 2010/11.

### **TASAS DE CRECIMIENTO DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES**

Por cuarto año consecutivo, China otra vez ocupa el primer lugar de origen de estudiantes internacionales que estudian en los Estados Unidos, con 194.029 estudiantes, y sigue subiendo a gran velocidad (23,1%). El número de estudiantes sauditas en los Estados Unidos también sigue aumentando, a razón de 50,4% en 2010/11 hasta alcanzar un total de 34.139 estudiantes. La movilidad de los estudiantes sauditas se debe a la gran escala de los programas de becas para estudios en el extranjero, que ofrece el gobierno saudita. Se prevé que en los próximos años el número de estudiantes brasileños en los Estados Unidos subirá a raíz del Programa de Movilidad Científica del Brasil que se lanzó en 2011. Los participantes en este programa comenzaron a llegar a los Estados Unidos en

enero de 2012 y se reflejarán en el Open Doors 2013 Report.

---

### **Hoy los estudiantes internacionales en los Estados Unidos equivalen al 19 por ciento de los estudiantes que se trasladan en el mundo.**

---

En contraste con los motivos de origen gubernamental que explican el gran aumento de estudiantes procedentes de países como Arabia Saudita, el aumento desde algunos otros países se debe en gran medida a la demanda estudiantil. Un ejemplo de lo dicho es Irán, que en los últimos años ha mostrado un aumento importante y sostenido en el número de estudiantes que estudian en los Estados Unidos, a pesar de los obstáculos que deben vencer los estudiantes iraníes para estudiar fuera del país. Dichas restricciones son la dificultad de conseguir visa y de transferir fondos fuera del país para cubrir los aranceles y gastos de mantención, y las restricciones gubernamentales de los Estados Unidos para estudiar en ciertas áreas científicas y técnicas. En 2011/12 había 6.982 estudiantes iraníes en los Estados Unidos, con un aumento de 24 por ciento sobre el año anterior y de 150 por ciento sobre los cinco últimos años. De 1974/75 a 1982/83, Irán fue el país que envió más estudiantes a los Estados Unidos, con un máximo de 51.310 estudiantes en 1979/80, pero bajando a un mínimo de 1.660 en 1998/99.

En 2011/12 hubo modestas disminuciones en estudiantes de diversos importantes lugares de origen. El número de estudiantes de la India disminuyó por segundo año consecutivo. En 2011/12 el número de estudiantes de la India bajó 3,5 por ciento, luego de una disminución de 1,0 por ciento en 2010/11. Es probable que la disminución del número de estudiantes indios se deba a la expansión del sistema interno de educación superior de ese país, la creciente economía india que ofrece oportunidades de trabajo para los graduados y una importante devaluación de la rupia india. Otras disminuciones se observaron en el número de estudiantes de Taiwán (6,3%), Japón (6,2%), Canadá (2,6%) y Corea del Sur (1,4%).

### **NIVELES ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES**

Los datos de la edición de este año de Open Doors reflejan ciertos cambios notables en los patrones de matrícula de estudiantes internacionales por nivel académico. Por

primera vez, desde 2000/01, el número de estudiantes de pregrado superó al de estudiantes de postgrado, debido a grandes aumentos en los alumnos de pregrado provenientes de China. El número de alumnos de pregrado chinos en Estados Unidos era de 74.516 en 2011/12, con un aumento de 30,8 por ciento respecto del año anterior. Un aumento notable en estudios que no conducen a título se observó en el número de estudiantes de Arabia Saudita, que subió en 95 por ciento sobre el año anterior y llegó a un total de 13.214 estudiantes. En su mayoría, estos estudiantes estuvieron matriculados en programas de inglés intensivo, lo que hace prever un continuo aumento de alumnos sauditas en las carreras con título, pues es probable que algunos de los actuales alumnos que no persiguen un título se queden en los Estados Unidos para seguir estudios de pregrado.

### **ESTUDIANTES ESTADOUNIDENSES EN EL EXTERIOR**

En 2010/11, 273.996 estudiantes estadounidenses estudiaron en el extranjero para obtener un crédito académico. La tasa de crecimiento de estudiantes estadounidenses que estudiaban afuera fue más baja en 2010/11, pues subió sólo 1,3 por ciento, en comparación al crecimiento de 3,9 por ciento que se informó el año anterior. Los acontecimientos ocurridos en varios países anfitriones condujeron a la cancelación de numerosas carreras de estudio en el exterior, disminuyendo la participación en varios destinos claves. El maremoto de Japón, ocurrido en marzo de 2011, contribuyó a una disminución de 33 por ciento en estudiantes estadounidenses, y una advertencia del Departamento de Estado de los EE.UU. sobre los viajes a México condujo a una disminución de 42 por ciento en los estudiantes que estudiaban en dicho país. La primavera árabe de 2011 afectó probablemente el estudio en el extranjero en África del Norte, notablemente en Egipto, que experimentó una disminución de 43 por ciento en estudiantes de los EE.UU. que estudiaban en el exterior. En la misma época, en otros países asiáticos y en América Latina hubo grandes aumentos, entre ellos en Costa Rica (15,5%), Brasil (12,5%) y Corea del Sur (16,4%).

En los 20 últimos años ha aumentado la diversificación de destinos para estudiar en el exterior. En 1989/90, un 76,7 por ciento de los estudiantes estudiaron en el exterior en Europa, mientras que en 2010/11 poco más de la mitad (54,6%) de los estudiantes optó por destinos europeos. Los países de habla inglesa recibieron a solo 21 por ciento de los estudiantes estadounidenses que estudiaron en el exterior en 2010/11, en tanto que muchos países no anglófonos experimentaron aumentos de los estudiantes estadounidenses que estudian en el extranjero: entre ellos China (4,9% de aumento), India (11,9% de aumento) e Israel



(9,4% de aumento). Dichas tendencias dan a entender que, cada vez más, los estudiantes estadounidenses buscan destinos que ofrecen diversidad cultural y lingüística.

### MOVILIDAD ESTUDIANTIL GLOBAL

El aumento de estudiantes internacionales en los Estados Unidos es consecuencia de factores de tira y afloja que atraen a los estudiantes a elegir dicho país como su destino preferido para estudiar.

---

**En contraste con los motivos de origen gubernamental que explican el gran aumento de estudiantes procedentes de países como Arabia Saudita, el aumento desde algunos otros países se debe en gran medida a la demanda estudiantil.**

---

La calidad, diversidad, capacidad y accesibilidad de las universidades estadounidenses son factores de peso que hacen de los Estados Unidos un destino atractivo para estudiantes internacionales. Tal es, por cierto, el caso de los estudiantes de China, quienes, debido al alza en los ingresos familiares y a la mayor demanda de educación superior, se mueven cada día más por todo el mundo. Del mismo modo, los estudiantes de Irán se matriculan cada día más en los Estados Unidos, a pesar de las restricciones de visa y las barreras financieras que tienen que encarar.

Sin embargo, los motivos basados en el mercado que explican los movimientos de estudiantes internacionales no explican del todo lo que impulsa el aumento de movilidad estudiantil hacia los Estados Unidos. Las iniciativas gubernamentales para enviar estudiantes al extranjero con el fin de reforzar las habilidades académicas y ampliar el saber cultural puede ejercer un efecto importante en la corriente de estudiantes internacionales, tal como se observa en el aumento de estudiantes sauditas, precipitado por el lanzamiento en 2005 del Programa de Becas Rey Abdullah.

Del mismo modo, el estudio de estadounidenses en el exterior es probablemente resultado de una combinación de fuerzas de mercado e iniciativas gubernamentales. Si bien el aumento en estudiantes estadounidenses que eligen destinos no tradicionales se debe en parte a ellos mismos, la creciente diversidad de destinos de estudio también recibe la influencia de iniciativas del gobierno

de los Estados Unidos, como la Beca Internacional Benjamin A. Gilman, que estimula a los estudiantes a optar por destinos no tradicionales, y la “Iniciativa de los 100 mil” para China, que promueve la educación en el exterior en China.

La creciente demanda de educación en el extranjero, por parte de los estudiantes, significa que la movilidad estudiantil internacional continuará aumentando, pero el efecto de los programas gubernamentales recientes demuestra que las iniciativas de política también pueden ser herramientas potentes para aumentar la movilidad internacional y dirigir a los estudiantes hacia países de interés. ■

### NOTA DE LAS AUTORAS

El Instituto de Educación Internacional ha publicado Open Doors, estudio estadístico anual de movilidad estudiantil de entrada y salida de los Estados Unidos desde 1919; desde comienzos de la década de 1970 ha recibido asistencia de la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales del Departamento de Estado de los Estados Unidos. Las opiniones que se expresan en este artículo pertenecen enteramente a las autoras. Más información

---



---

## Los institutos confucio de China: más académicos e integradores

**QIANG ZHA**

*Qiang Zha es profesor asociado de la Facultad de Educación. Universidad York, Toronto, Canadá. E-mail: qzha@edu.yorku.ca*

Desde que se inauguró el primer Instituto Confucio en 2004 en Uzbekistán, se ha visto esta iniciativa como un brazo del gobierno chino para extender el poder blando de China. Los 15 últimos años han presenciado un crecimiento fenomenal de los Institutos Confucio en todo el mundo. A fines de 2011, había 358 Institutos Confucio y 500 Aulas Confucio instalados en 108 países; 21 por ciento de los Institutos Confucio y 60 por ciento de las Aulas Confucio se encuentran en un solo país: Estados Unidos. Sin embargo, los Institutos Confucio son controvertidos en muchas sociedades democráticas. De hecho, la organización que dirige estos Institutos y

Aulas Confucio, la Sede Central del Instituto Confucio, o Hanban, está afiliada al Ministerio de Educación de China y funciona con fondos estatales. Solo en 2011, Hanban gastó \$164,1 millones de dólares directamente en proyectos y actividades de todo tipo en los Institutos Confucio de todo el mundo. Se prevé que esta cifra aumentará sustancialmente en los próximos años. En la reciente Conferencia Global del Instituto Confucio celebrada en Beijing, Hanban anunció tres importantes programas nuevos para los Institutos Confucio de todo el mundo. Los programas son el Plan de Estudio de Confucio China, centrado en aspectos de investigación de los Institutos Confucio; nombramientos permanentes de académicos en todos los Institutos Confucio; y el programa del “Día chino”, que comunica los Institutos Confucio con sus comunidades locales.

Estos nuevos programas estarían orientados a transformar cada Instituto Confucio en una unidad académica y parte integrante de la universidad que lo acoge, y de las comunidades locales. El Plan de Estudio de Confucio China apoyará la función investigadora de los Institutos Confucio. El Plan patrocina a académicos visitantes que se asocian con Institutos Confucio para emprender proyectos en China por lapsos de 2 semanas hasta 10 meses de duración; ofrece becas para doctorado; y patrocina conferencias y publicaciones sobre asuntos relacionados con Estudios Chinos. El plan para nombrar a los Docentes Principales está dirigido a crear cargos académicos permanentes en aquellos Institutos Confucio que funcionan hace más de dos años.

El Docente Principal sería contratado y remunerado a nivel de lecturer o profesor asistente según las normas occidentales. Hanban cubriría sus sueldos y beneficios durante los cinco primeros años y 50 por ciento en los cinco años siguientes; de ahí en adelante pagarían los Institutos Confucio donde enseñen. Por último, el programa del Día Chino aspira a promover el idioma y la cultura chinos, además de los Institutos Confucio, en sus comunidades locales, mediante la realización de actividades temáticas regularmente.

---

**A fines de 2011, había 358 Institutos Confucio y 500 Aulas Confucio instalados en 108 países.**

---

## **LA TRANSFORMACIÓN NECESITA APOYO DE INVESTIGACIÓN**

Si bien está por verse si estas iniciativas serán útiles para

elevar la categoría de los Institutos Confucio en todo el mundo, no cabe duda que atraerán mucha visibilidad (y posiblemente más controversias) y podrían abrir una nueva agenda de investigación. Entre las metas y objetivos que fijan estas nuevas iniciativas y la realidad en la que funcionan los Institutos Confucio, hay diversos obstáculos. En primer lugar, los Institutos Confucio, en gran medida, funcionan en el margen de los campus que los albergan y apenas comparten las funciones principales, esto es, investigación, enseñanza y servicio. En muchos casos, están compitiendo de alguna manera con la estructura existente de Estudios sobre China y enseñanza del idioma chino: los programas, centros e institutos preexistentes que albergan el contenido relacionado con China.

Las actividades de extensión de los Institutos Confucio estarían con frecuencia desligadas de las estrategias de compromiso con la comunidad de las universidades anfitrionas. En este aspecto, la meta de integración es nada menos que un desafío y exige apoyo de investigación con el fin de dar con la estrategia y el plan de acción adecuados.

Para integrarse, los Institutos Confucio deben transformarse y las dificultades mencionadas pueden obstaculizar dicha transformación. ¿Cómo pueden contribuir los Institutos Confucio a la función o agenda de investigación de la universidad anfitriona? En este aspecto, los Institutos Confucio necesitan generar sinergias con la estructura y agenda de investigación actuales en sus instituciones anfitrionas, en lugar de competir con ellas o crear una institución nueva. ¿Cómo pueden los Institutos Confucio contribuir a la enseñanza y aprendizaje de la universidad anfitriona (mejoramiento pedagógico), en general? Aparte de ofrecer programas y cursos para aprender el idioma chino, los Institutos Confucio pueden maniobrar para destacar los aspectos humanísticos de la tradición educacional confuciana, ponerlos a disposición y apoyar con ellos la referencia y el progreso pedagógicos en sus instituciones anfitrionas. Por último, ¿cómo pueden los Institutos Confucio vincularse con las actividades de su universidad anfitriona para vincularse con la comunidad? ¿Cómo pueden contribuir a posicionar la marca de la universidad anfitriona? Estas preguntas pueden ayudar a elevar y fundamentar una agenda de investigación en torno a los Institutos Confucio, pero una investigación a fondo sobre ellos no puede perder de vista la diferencia y aun el contraste con la cultura universitaria.

---

## Si bien está por verse si estas iniciativas serán útiles para elevar la categoría de los Institutos

---

Confucio en todo el mundo, no cabe duda de que atraerán mucha visibilidad. En todos los casos, los Institutos Confucio significan una sociedad entre una universidad china y una no china, lo que inevitablemente reúne culturas universitarias diferentes y en ocasiones podría conducir a un “choque” de dichas culturas. Por ejemplo, hoy Hanban exige que todos los Institutos Confucio refuercen su planificación estratégica, la que con frecuencia debe organizarse en planes trienales o quinquenales. Las universidades chinas conocen bien esta práctica y están habituadas a ella. Pero muchas universidades occidentales asociadas tal vez no sean forzosa-mente capaces de manejar dicho requisito, pues la planificación de largo plazo no forma parte de su cultura. En tal caso, la planificación de los Institutos Confucio, ¿cómo podría sobrevivir en una cultura que tradicionalmente desestima la planificación? Aunque cada vez más las universidades occidentales se adaptan hoy a la cultura de la planificación, hace falta una iniciativa cuidadosa que conecte la planificación del Instituto Confucio con la de la universidad anfitriona en su totalidad.

### PERCEPCIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN LA CULTURA UNIVERSITARIA

Más importante aún es el hecho que la asociación destaca la diferencia en patrones de toma de decisiones. Las universidades chinas tienden a seguir un modelo (y a veces un sistema político) burocrático con un horizonte de corto plazo. Las universidades occidentales, en cambio, tienden a seguir el modelo colegiado de toma de decisiones, incluso suelen caracterizar una “anarquía organizada.” Con frecuencia, las decisiones se toman por consenso, lo que exige gran número de comunicaciones, consultas y discusiones. Es crucial despertar conciencia de esta clase de diferencia en la cultura universitaria y alimentar la sociedad cuidadosamente como “unidad con diversidad”, concepto confuciano en sí. En conjunto, la transformación de los Institutos Confucio como esfuerzo académico o bien integrador, necesita no solo apoyo de recursos sino –y con más importancia– un manejo prudente de la diferencia

en la cultura universitaria, para formar un “significado intersubjetivo” compartido. Como medida urgente, Hanban necesita convencer al mundo que, con estos nuevos programas, no está sacando provecho de la falta de financiamiento para sinología y ciencias sociales en las universidades occidentales, ni procurando entrar a la fuerza y controlar la enseñanza del idioma chino y de cultura china mediante los fondos que suministra a estas instituciones necesitadas. Quizás sea importante que China avance lentamente y gane confianza.

---



---

## Por fin una política de internacionalización para Canadá

**ROOPA DESAI TRILOKEKAR Y GLEN A. JONES**

*Roopa Desai Trilokekar es profesora asistente de la Facultad de Educación, Universidad York, Toronto, Canadá. E-mail: roopat@edu.yorku.ca. Glen A. Jones es Catedrático de Investigación de Ontario en Política y Medición de la Educación Postsecundaria y profesor de Educación Superior del Instituto Ontario de Estudios en Educación, Universidad de Toronto. E-mail: gjones@oise.utoronto.ca*

Canadá no tiene un ministerio nacional de educación, tampoco una política nacional de educación superior, ni una estrategia nacional de educación internacional. Los intentos anteriores de desarrollar una estrategia de educación internacional han fracasado, debido a una disposición federal según la cual los gobiernos provinciales resguardan celosamente su responsabilidad constitucional por la educación, en tanto que el gobierno federal es responsable de las relaciones internacionales. Dada esta situación, el anuncio del gobierno federal, realizado en 2011 que asignaba \$10 millones de dólares canadienses en dos años para el desarrollo y lanzamiento de la primera estrategia de educación internacional de Canadá fue un paso audaz para reunir a las distintas partes interesadas con miras a establecer una vía común.

### NECESIDAD DE UNA ESTRATEGIA NACIONAL

Una visión estratégica de la educación internacional es vital para alcanzar prosperidad nacional en una econo-

mía del conocimiento competitiva en escala global. La educación internacional está hoy intrínsecamente ligada no solo a la política exterior de un país sino a otras políticas nacionales, como son comercio, desarrollo económico, trabajo, inmigración, innovación e investigación. Así, la carencia de una política nacional en Canadá ha conducido a un enfoque fragmentado y en gran parte descoordinado, y Canadá cuenta solo con una pequeña participación en el mercado global de la educación superior. Canadá atrae a 5 por ciento de todos los estudiantes terciarios que estudian en el exterior, mucho menos que otros importantes países de destino tales como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Alemania y Francia.

---

**Canadá no tiene un ministerio nacional de educación, tampoco una política nacional de educación superior, ni una estrategia nacional de educación internacional.**

---

**UN ENFOQUE NUEVO**

Los ministros de Comercio Internacional y de Hacienda anunciaron conjuntamente que se había formado un panel asesor de expertos que haría recomendaciones acerca de cómo desarrollar e implementar una estrategia internacional de educación. El panel entregó al gobierno su informe el 14 de agosto de 2012, luego de un extenso proceso consultivo en tres partes con numerosos grupos interesados. *International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity* es un informe completo y exhaustivo que contiene 14 recomendaciones relativas a cinco temas centrales: metas para el éxito; coordinación de políticas y aseguramiento de calidad sustentable; promoción de la educación en Canadá; inversiones, infraestructura y apoyo.

Uno de los rasgos más notables de este informe es que en buena medida define la educación internacional como movilidad estudiantil y señala con énfasis que la movilidad estudiantil no ha de ser una vía con tránsito en una sola dirección. Un punto central de la estrategia consiste tanto en atraer a los mejores y más talentosos alumnos de pregrado y postgrado internacionales, como en estimular a los estudiantes canadienses a salir al exterior a desarrollar su perspectiva global. El comité

asesor, evidentemente, escuchó a una gama de organizaciones interesadas que han recomendado un enfoque equilibrado y recomienda que Canadá envíe al extranjero a 50.000 alumnos por año, mediante un programa de movilidad internacional, financiado por el gobierno federal y los gobiernos provinciales en conjunto con las instituciones académicas.

La mayor parte del informe, sin embargo, se concentra en la búsqueda y retención de estudiantes internacionales, objetivo que no causa sorpresa, dado el ingreso potencial que acompaña la expansión del mercado canadiense. El informe recomienda que Canadá suba al doble su recepción de estudiantes internacionales, de 239.131 en 2011 a más de 450.000 en 2020. Dicha meta sería modesta y alcanzable, dado el aumento de matrículas internacionales en el último decenio, con un mínimo de apoyo y coordinación gubernamentales. El efecto económico de atraer a estudiantes internacionales se destaca en todo el documento. La educación internacional se valora como comercio, pero también se la ve como un importante "conducto" hacia las necesidades del mercado laboral canadiense. Dada la baja tasa de natalidad de Canadá, el desarrollo económico futuro depende de la inmigración, y los estudiantes internacionales de hoy bien pueden ser los ciudadanos con buena educación del futuro.

---

**Uno de los rasgos más notables de este informe es que en buena medida define la educación internacional como movilidad estudiantil y señala con énfasis que la movilidad estudiantil no ha de ser una vía con tránsito en una sola dirección.**

---

**CONTEXTOS DE POLÍTICA CAMBIANTES**

Si bien el informe está en sintonía con las tendencias globales, es notable el cambio en la posición de Canadá, en cuanto a relaciones de poder blando. En un tiempo, Canadá se distinguió como potencia intermedia, no colonial, que había establecido la asistencia internacional para el desarrollo como elemento central de su política exterior. Con el establecimiento de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, Canadá

volvió a ser uno de los donantes más generosos entre los países industrializados. Hoy, la estrategia nacional propuesta nombra al Servicio de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional como líder nacional de la nueva estrategia, con solo una referencia al pasar a aquella agencia. Lo anterior es un claro indicio de los nuevos contextos de política. Ahora Canadá ve la educación internacional como un beneficio económico y comercial. Más aún, procura posicionarse junto a otras naciones en condiciones competitivas y compite por una posición de liderazgo para atraer a Canadá a los talentos más destacados.

El informe recomienda una masiva inversión nueva en becas competitivas para estudiantes internacionales de pregrado y postgrado, paso positivo para atraer a los mejores y más talentosos. Con todo, es un enfoque que tiene muy poco que ver con los anteriores programas canadienses de becas para estudiantes de países en desarrollo.

### ¿EL PORVENIR DE LA ESTRATEGIA?

Dada la disposición federal de Canadá, el aspecto de la coordinación es clave en todo intento de coordinar un enfoque nacional, y esta es una grave falencia del informe. Si bien éste dedica mucha atención a la coordinación, el grupo de trabajo intenta resolver este aspecto con la creación de un Consejo de Educación Internacional e Investigación que asesore a los diversos ministerios federales en materia de políticas pertinentes. El nuevo consejo se compondría de un presidente, tres vice-ministros de los servicios públicos federales, y dos vice-ministros como representantes de los gobiernos provinciales. La estructura afirma la importancia del liderazgo del gobierno federal en este campo de política, pero cuesta imaginar que las provincias acepten participar en cualquier convenio que no contemple a representantes de los 10 ministerios provinciales de educación, varios de los cuales ya tienen estrategias provinciales. Canadá sí tiene una “ventana de oportunidad” para agrandar su participación en educación internacional.

Su porvenir, sin embargo, depende de la actitud del gobierno frente a favorecer relaciones fundadas con las provincias y asegurar su compromiso con una estrategia nacional coordinada.

El gobierno federal y las provincias, ¿tendrán un compromiso lo suficientemente fuerte para trabajar contrariando las tensiones jurisdiccionales inherentes en el sistema profundamente descentralizado de Canadá? Hasta ahora, no ha habido respuesta oficial del gobierno al informe de los asesores.

## Los campus remotos evalúan las opciones de iniciación

DAVID A. STANFIELD

*David A. Stanfield es asistente de investigación del Centro de Educación Superior Internacional, de Boston College, y alumno de doctorado en el programa de Administración de Educación Superior, Boston College. E-mail: david.stanfield@bc.edu*

En cada número, *IHE* dedica un artículo a una colaboración del Grupo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT), cuya sede está en la Universidad del Estado de Nueva York, en Albany. Más información sobre C-BERT se encuentra disponible en [www.global-highered.org](http://www.global-highered.org). Síguenos en Twitter @Cross-BorderHE.

Las instituciones de educación superior encaran decisiones estratégicas diversas cuando establecen campus remotos en el extranjero. Hace diez años, había poca asesoría para guiar su toma de decisiones. Hoy, la experiencia ganada con la observación de las primeras iniciativas proporciona alguna ayuda cuando las universidades de la nueva generación estudian las opciones disponibles. Este artículo presenta tres conjuntos de decisiones que pueden influir sobre el éxito de estas iniciativas.

### PRIMEROS EN LLEGAR VERSUS MERCADO ESTABLECIDO

A quien madruga, Dios le ayuda, dicen, pero el segundo ratón es el que se come el queso.

La primera universidad extranjera que llega a un país o a una región puede beneficiarse simplemente al comienzo. Lo dicho se conoce como ventaja del primero en moverse, concepto conocido en el mundo de los negocios, cuando una empresa establece una posición dominante por su entrada temprana en un mercado determinado. Aun cuando estos campus satélites internacionales “primeros en llegar” deben competir con las instituciones post secundarias locales y con el atractivo del estudio tradicional en el extranjero, con frecuencia gozan de alguna ventaja sobre otros que llegan posteriormente.

Al edificar una reputación en la comunidad local antes de la llegada de otras instituciones, las instituciones que llegan primero ganan un impulso inicial dura-

dero que apoya la matrícula de estudiantes en los años posteriores. La Universidad de Wollongong, institución no demasiado reconocida fuera de Australia, fue la primera sede satélite en instalarse en Dubai, Emiratos Árabes Unidos. Wollongong pronto reunió una matrícula importante y sigue manteniéndola a pesar de los más de 20 campus satélites que han entrado en escena desde entonces.

Algunas instituciones, sin embargo, han optado por entrar en un mercado en el que otros campus satélites ya se han instalado. En este caso hay más certeza en cuanto a la demanda de suministro de educación extranjera y su aceptación. Con todo, una investigación y planificación acertadas deben informar y guiar la decisión. Por ejemplo, las instituciones deben calcular la demanda de la carrera o de las carreras que proponen; evaluar la reputación de la institución entre la población estudiantil destinataria, y analizar si las condiciones del país anfitrión o de la organización anfitriona concuerdan con la propia visión de largo plazo. Además, al entrar en un mercado establecido, como Dubái o Singapur, los administradores deben analizar si la localidad ha alcanzado un punto de saturación, el cual puede diferir según el tipo de institución, los títulos que otorga y el método de enseñanza.

### **ENFOQUE COMPRENSIVO VERSUS ACOTADO**

Un pequeño número de proveedores de educación extranjeros han desarrollado campus remotos comprensivos que ofrecen una extensa gama de carreras académicas y otros cursos, estructura administrativa fuerte e infraestructura física de importancia. Además, estos campus remotos comprensivos tienden a ofrecer una diversidad más grande de servicios en el campus y programación extracurricular. Los proveedores generalmente esperan que lo anterior contribuya a un ethos del campus y una experiencia estudiantil parecida a la del campus central. Con una gama más amplia de cursos, los campus remotos también ofrecen un atrayente destino de estudio en el exterior para los alumnos del campus central.

---

**La primera universidad extranjera que llega a un país o a una región puede beneficiarse simplemente al comienzo. Lo dicho se conoce como ventaja del primero en moverse.**

---

Las instituciones complejas, como la Universidad de Nueva York en Abu Dhabi y el campus de la Universidad de Nottingham en China, cuentan con el reconocimiento global de la marca para atraer a estudiantes; según este modelo, las instituciones menos prestigiosas quizás tengan que luchar más fuerte para conseguir un número suficiente de matrículas. La creación de un campus diversificado es una empresa costosa y compleja, y normalmente exige varios años de planificación previa y una prolongada fase de inicio. Si algo no funciona bien, las instituciones podrían tener que encarar un daño a su prestigio y pérdidas financieras, lo que afectan no solo al campus remoto sino también a la sede central.

Otros campus remotos pueden adoptar un enfoque más acotado, con una oferta más limitada de carreras, a veces sólo un grado de máster en administración de empresas o un título en hospitalidad turística. Tienden a ofrecer títulos escasos (o inexistentes) en las instituciones locales, carreras que se tiene por más prestigiosas o de mayor calidad que las que están disponibles localmente o que son muy apetecidas entre la población local. Desde un punto de vista estratégico, medir la demanda de un pequeño número de carreras es menos complejo que el enfoque amplio. Además, con menos costos de inicio y menores necesidades de personal, el proceso es más rápido y reduce el riesgo. Si se justifica ofrecer mayor número de carreras, se agregan después de haber establecido la viabilidad de las que se ofreció al inicio.

### **COLABORACIÓN VERSUS AUTONOMÍA**

Dubai, Malasia, Qatar, Singapur, Corea del Sur y otros países están desarrollando centros educacionales con una concentración de campus remotos internacionales. Ciertos centros ofrecen la oportunidad de colaboración entre instituciones. Unirse a un centro educacional puede ayudar a los campus remotos a ahorrar costos, disminuir el tiempo de inicio y minimizar las molestias compartiendo las instalaciones y los servicios estudiantiles como, por ejemplo, residencias, patios de comida, bibliotecas y enfermerías, por nombrar algunos (aunque el nivel de cooperación varía entre los distintos centros). No obstante, la colaboración puede traer menos control y exigir transar respecto de ciertas normas y expectativas. Las instituciones deseosas de mantener un estricto control de calidad, o que pretendan reproducir ciertos elementos especiales de su campus de origen, pueden preferir un enfoque más autónomo. El grado en que una institución se muestra colaboradora o autónoma se ve afectado, además, por la proximidad de otras institucio-

nes y por las expectativas formales o informales del país sede y del socio local.

---

**Las instituciones complejas, como la Universidad de Nueva York en Abu Dhabi y el campus de la Universidad de Nottingham en China, cuentan con el reconocimiento global de la marca para atraer a estudiantes.**

---

Las seis universidades norteamericanas que se encuentran en el centro educacional de Qatar, conocido como Ciudad de la Educación, permiten que los alumnos se inscriban en ciertos cursos entre universidades, lo que ofrece una gama mucho más amplia de opciones que la que cualquiera institución podría ofrecer por sí sola. La inscripción cruzada podría beneficiar en especial a aquellas instituciones que ofrecen títulos de bachiller con importantes requisitos previos de educación general y ramos electivos difíciles de mantener con poblaciones pequeñas de alumnos. Abrir un campus remoto en un centro de educación puede también conducir a más oportunidades de publicidad mediante las marcas compartidas y las actividades conjuntas de captación de alumnos.

Entre los inconvenientes de la colaboración estrecha se cuentan la amenaza evidente de competencia por los alumnos que solicitan ingreso y otros recursos. Además, el establecimiento de colaboración, como son la inscripción cruzada o los servicios estudiantiles compartidos, es complejo y a menudo exige años de negociación seguidos de recordatorios constantes.

Por ejemplo, en las fases iniciales de la Ciudad de la Educación, en Qatar, el patrocinador local construyó un edificio para humanidades y ciencias, en el supuesto de que los alumnos de campus satélites podrían inscribirse conjuntamente en cursos compartidos de educación general. A medida que las universidades fueron ingresando al proyecto, quedó en claro que cada una tenía requisitos propios de educación general, con lo que la idea resultaba impracticable, cuando no imposible de materializar.

## CONCLUSIÓN

A medida que los campus remotos evolucionan, la experiencia adquirida y la perspectiva histórica acrecientan la oportunidad de éxito para los alumnos. El estudio de las guías que se esbozan más arriba ayudará a que las universidades no tengan que reinventar la rueda. Sin embargo, cada situación es única, por lo que cada institución debe tener presente que estas decisiones estratégicas, como todas las demás, deben nacer de sus metas propias y del entorno del país anfitrión. Las decisiones que no encierran consideraciones matizadas, contextuales, corren el riesgo de fracasar. También habrá casos en que las instituciones tengan poco o ningún poder de decisión respecto de alguna o varias de las categorías mencionadas. Por ejemplo, ciertas decisiones podrían desprenderse enteramente de los reglamentos locales o las condiciones de asociación. En realidad, el establecimiento de un campus satélite no es una ciencia exacta, pero las decisiones estratégicas informadas y bien pensadas pueden tener un efecto significativo sobre el éxito, tanto de corto como de largo plazo.

---

## Nuevas dinámicas de la educación superior latinoamericana

**JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER**

*José Joaquín Brunner es profesor de la Universidad Diego Portales, en Santiago, Chile, donde dirige la cátedra UNESCO en Políticas de Educación Superior Comparada. E-mail: josejoaquin.brunner@gmail.com*

En 1950 había solo 75 instituciones de educación superior en América Latina, principalmente universidades, y contaban con 266.000 alumnos. Hoy hay unas 3.900 universidades y cerca de 10.500 instituciones de educación superior no universitaria, las cuales cuentan con una matrícula de 20 millones de alumnos. Además, en el decenio de 1950, menos del 2 por ciento de la cohorte de 18-24 años estaba matriculado en la educación terciaria; en 2010 era 37 por ciento. En otras palabras, la educación superior

latinoamericana se ha masificado, dejando atrás su carácter minoritario y su elitismo exclusivo; más aún, en Argentina, Chile, Cuba, Uruguay y Venezuela, la tasa bruta de participación ha superado el 50 por ciento de la cohorte. Esta transformación dramática está cambiando nuestras sociedades y trayendo urgentes desafíos educacionales, sociales y de política pública.

### **RASGOS PRINCIPALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MASIVA**

El paisaje es caótico y los sistemas nacionales parecen desordenados y desorganizados.

La diversidad es la realidad dominante. Hay instituciones con misiones distintas, tamaños diferentes, y diversos grados de cobertura de áreas de estudio; alumnos cuya composición socioeconómica y cuyo capital cultural son diferenciados; personal cuyo perfil profesional, régimen de trabajo, estilos de capacitación y modos de enseñanza son diferentes; diversas divisiones del trabajo académico; distintas formas de dirección institucional, y administración, fuentes de financiamiento y disposiciones funcionales; y relaciones con la sociedad, el estado y las partes interesadas. Los sistemas tienen todas las características de un paisaje postmoderno: instituciones híbridas, el sincronismo de cultura alta y baja, la coexistencia de la élite y la cultura masiva, conocimientos fluidos, el predominio del corto plazo, la potencia del mercado, la carencia de grandes narrativas, y así sucesivamente.

De hecho, la rápida masificación de la educación superior de América Latina es inseparable de la ola de desarrollo de un capitalismo global caracterizado por las múltiples redes y la intensificación del conocimiento en todos los sectores económicos, sociales y culturales. De ser una fuerza laboral con escasa educación, la población latinoamericana económicamente activa tiene un promedio de educación secundaria completa y más alta. Pronto, en algunos países, entre un tercio y la mitad de los jóvenes empleados tendrán educación terciaria.

### **PRINCIPIOS DE ORDEN**

¿Es nuestra educación superior tan caótica como parece? ¿Se debe esto a falta de orden, coordinación y liderazgo? No me parece. Más bien, mirando más allá de las apariencias, se pueden discernir estructuras que ordenan estos sistemas y ciertos patrones (no totalmente diseñados, diferentes del dominio y control) tanto de coordinación como de liderazgo.

Se han organizado tres categorías, que se rigen según reglas internacionalmente reconocidas de pro-

iedad, control y financiamiento. Ellas son, en primer lugar, instituciones de educación públicas/estatales; segunda, instituciones de educación superior privadas, cuya propiedad, control y financiamiento están en manos de personas o entidades privadas y no reciben subsidios estatales directos. Tercera, entre estos dos tipos hay instituciones privadas, sustentadas parcial o totalmente con impuestos nacionales, pero con una estructura de gestión privada. El orden se ha impuesto mediante la distribución de la matrícula y la proporción de financiamiento de fuentes públicas o privadas. Esos dos parámetros definen la economía política de los sistemas.

Un 35 por ciento del gasto total en educación superior viene de fuentes privadas. En Brasil, Colombia, Chile, El Salvador, Paraguay y Perú, tanto la matrícula privada como el financiamiento están sobre el promedio regional, algunos casos en ambas categorías. Hoy, más de la mitad de la educación superior de América Latina corresponde a instituciones privadas, la mayoría sin subsidio público o estatal regular. Las fuerzas combinadas del estado y los agentes privados están causando la masificación de la educación superior. América Latina es hoy la región con la mayor proporción de matrícula en instituciones privadas de educación superior y la mayor proporción de financiamiento de origen privado, en especial los hogares y el endeudamiento estudiantil.

---

**El paisaje es caótico y los sistemas nacionales parecen desordenados y desorganizados. La diversidad es la realidad dominante.**

---

En concordancia con economías políticas mixtas, el liderazgo y la coordinación de los sistemas nacionales se apoyan en la competencia en el mercado, la regulación estatal y el comportamiento estratégico de las instituciones, que se mueven a su vez por la competencia y la regulación. La asesoría, si la hay, se realiza en condiciones de igualdad y competencia: los gobiernos participan por medio de reglamentos, incentivos e información; las propias instituciones compiten por los estudiantes, el personal académico, los recursos y el prestigio sobre la base de su posición en la jerarquía institucional de un sistema determinado. En resumen, el desorden aparente de la educación terciaria en América Latina se debe a las condiciones del mercado, la competencia entre proveedores, la



estructura estatal débil o poco intrusiva, que como máximo entrega orientación con reglamentos, evaluaciones e incentivos (respaldados por subsidios) en lugar de control.

## DESAFÍOS

En vista de estas circunstancias que prevalecen en América Latina, la primera responsabilidad de los gobiernos (Estados) debería ser la de guiar las fuerzas del mercado hacia objetivos de bienestar social y alinear el desarrollo del sistema con el interés general. El gobierno, junto con otras partes interesadas, debería establecer un marco de prioridades, puntos de referencia y métodos. El acuerdo entre los participantes se debería fundar en reglas del juego y el compromiso de una cancha pareja; instituciones capaces de regular y controlar el sistema y la conducta de los agentes; exigencias de información claras y responsables; pautas e información relativas al volumen y las formas de financiamiento estatal para este sector con un horizonte de mediano plazo.

Función esencial de las autoridades públicas es la de asegurar la calidad. En América Latina, algunos estiman, erróneamente, que dichas actividades reducen la función coordinadora del mercado y que la calidad se define mejor con los rankings de las instituciones de educación superior, los cuales entonces actúan como indicadores de la calidad. Frente a agudas discrepancias de información, las autoridades públicas deben reconocer que, en condiciones de competencia intensa, los mercados de educación superior suelen iniciar una especie de “carrera armamentista” que estimula una espiral continua de costos, la que ejerce presión creciente sobre el financiamiento público y sobre los ingresos familiares o propios de los estudiantes. La concesión de subsidios por parte del gobierno, tanto a los proveedores (instituciones) como a la demanda (estudiantes) se debe efectuar con criterios y prioridades sociales claros, mediante el empleo de un conjunto amplio y refinado de mecanismos para la asignación de recursos; fondos concursables, acuerdos de desempeño, fórmulas, que promueven la eficiencia externa e interna y actúan como estímulos de la innovación y el mejoramiento de la calidad.

---

**Más de la mitad de la educación superior de América Latina corresponde a instituciones privadas, la mayoría sin subsidio público o estatal regular.**

---

En cuanto a los sistemas e instituciones de educación superior, la dificultad principal es la capacitación humana, que abarca numerosos aspectos, como el acceso a la educación superior; las reglas de admisión y de qué manera se selecciona las instituciones; grados y títulos; ideas y organización de currículos; modos de enseñanza y métodos pedagógicos; cuerpo académico y personal docente; y transición entre la educación superior y el trabajo y seguimiento de los graduados en el mercado laboral. Cada una de estas dimensiones debería tomar en cuenta la diversidad de la oferta, de universidades o instituciones no universitarias, si son académicas-disciplinarias o técnico-vocacionales; si son instituciones de élite o instituciones con poca o ninguna selectividad. Los problemas son interminables y a continuación identificamos solo algunos rasgos más llamativos.

En cuanto al acceso, el asunto clave es tomar en cuenta las consecuencias de un ingreso masivo. En particular que, por un tiempo, un mayor número de estudiantes vendrán de hogares (ubicados en los últimos tres quintiles) cuyo capital económico, social y cultural es reducido.

Las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes demuestran que unaproporción elevada de estos jóvenes no desarrollaron en la educación secundaria, las destrezas mínimas necesarias para comprender textos, manejar números, o redactar argumentos basados en principios científicos y el empleo de evidencia. Con frecuencia carecen de la capacidad de estudiar por cuenta propia, requisito indispensable para tener éxito en la educación superior.

Las instituciones tendrán que compensar estas carencias, así como las autoridades públicas ayudan a los estudiantes con asistencia económica (becas, préstamos estudiantiles, etc.). Si lo anterior no ocurriere, las tasas de abandono de estudios continuarán a razón de un estimado 50 por ciento que, por donde se mire, es una pérdida dramática de talentos y un grave desperdicio de recursos públicos y privados.

---

**La primera responsabilidad de los gobiernos (Estados) debería ser la de guiar las fuerzas del mercado hacia objetivos de bienestar social y alinear el desarrollo del sistema con el interés general.**

---

Frente a necesidades masivas de capacitación, las instituciones de educación superior (estimuladas por las políticas del gobierno) deberían corregir los currículos (tenidos en gran medida por rígidos y mediocres) y la especialización prematura, con el fin de cultivar las destrezas socioemocionales que exigen las nuevas formas de organizar el trabajo y la comunicación. Estas nuevas disposiciones incorporarán el aprendizaje digital y la educación continua, y así tendrán efecto en el adiestramiento de los académicos y los modos de instrucción.

Además, las instituciones de educación superior y los gobiernos deberían enfatizar la empleabilidad como parte de la educación, sin dejar de lado otros aspectos vitales del aprendizaje, como son los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, la gestión individual de la carrera, el pluralismo y el aprecio por la diversidad cultural, etc.

En resumen, la educación superior latinoamericana ha entrado en una nueva etapa y necesita desarrollar conceptos e instrumentos innovadores para hacer frente a las dificultades de la masificación y la universalización. Además, estas dificultades se presentan dentro de sistemas económicos mixtos, donde gobiernos, mercados e instituciones interactúan y descubren nuevas formas de responder a las demandas y ambiciones sociales, de quienes aspiran a dejar atrás la pobreza, el autoritarismo, la violencia y la desigualdad.

---



---

## La universidad pública en argentina: ¿ineficaz e ineficiente a la vez?

**MARCELO RABOSI**

*Marcelo Rabossi es profesor asistente de la Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato di Tella, Buenos Aires, Argentina. E-mail: mrabossi@utdt.edu*

**D**urante la presidencia de Juan Domingo Perón (1946-1955), en la Argentina se implementó una política de admisión abierta en todas las universidades públicas. Todos los postulantes graduados de la educación secundaria eran admitidos. Además, la enseñanza era totalmente gratuita. Como consecuencia de esta

educación gratuita para todos, hubo una explosión de matrículas. Aunque ambas medidas se suspendieron periódicamente, en especial cuando una nueva Junta Militar tomaba el poder, el modelo quedó consolidado finalmente en 1984, fijando la dinámica actual de los flujos estudiantiles. Como es de suponer, esta política abierta ha tenido su lado oscuro. Las tasas alarmantes de abandono y el bajo número de graduados retratan una universidad pública a la vez ineficiente e ineficaz.

### MECANISMO DE FÁCIL ENTRADA

Hoy, 54 universidades nacionales matriculan a casi 1,4 millones de alumnos (79% de la matrícula total en 2010); cada universidad es libre de determinar su propio proceso de admisión. Con diferentes tipos de cursos de nivelación, de acuerdo con las características y necesidades de cada institución, básicamente, todos los postulantes poseedores de un diploma de secundaria quedan admitidos. Además, la enseñanza sigue totalmente gratuita a nivel de pregrado. En consecuencia, con esta lógica, a los candidatos no se les pide que hagan un esfuerzo, ni intelectual ni financiero, para ingresar a las instituciones nacionales más prestigiadas. En otros términos, cualquiera que sea su desempeño académico, los candidatos pueden ingresar a cualquiera institución pública y matricularse en casi cualquier campo de estudio deseado. No obstante, esta política de admisión permisiva ha tenido malos resultados.

Hay que tomar en cuenta la pesada carga de un modelo de admisión abierta, pues Argentina carece de un examen final estándar para controlar la calidad de los graduados de secundaria.

Dicha situación ejerce mayor presión sobre el sistema, en particular cuando el alumno medio de secundaria carece de los conocimientos básicos para desempeñarse en la educación superior.

De acuerdo con el último Programa de Evaluación Internacionales de Estudiantes (PISA), en 2009 Argentina ocupó el lugar 58 entre 65 países, confirmando que la brecha de desempeño entre los mejores y los peores postulantes era una de las mayores entre los países participantes. De manera que no causa sorpresa que solo unos pocos estudiantes logren terminar su educación universitaria.

### UNA UNIVERSIDAD INEFICIENTE E INEFICAZ

En promedio, solo 22 por ciento de todos los alumnos de las instituciones estatales logran graduarse. En cambio, el sector privado muestra tasas de graduación más eficientes (35%). Los costos financieros y de opor-

tunidad más altos, y las carreras mejor organizadas del sector privado estimulan a los estudiantes a terminar sus estudios en menos tiempo. No obstante, en el sector público también es probable que la violación de los reglamentos internos contribuya a agravar el problema. Si bien la Ley de Educación Superior de 1995 dispone que todos los alumnos deben aprobar por lo menos dos ramos al año para conservar su matrícula, es probable que 27 por ciento del alumnado no termine ni un ramo durante el año académico. La cifra sube a 41 por ciento si se cuenta los que tomaron menos de dos ramos durante dicho período. No causa sorpresa que esta “universidad permisiva” sea responsable que Argentina tenga la cifra más alta de matrícula universitaria general de América Latina. Por otra parte, el país gradúa a solo 2,4 estudiantes por 1000 habitantes, muy por debajo de otros sistemas más eficientes de la región.

Aun cuando en algunas universidades públicas las tasas de graduación son más comparables según normas internacionales (donde un 50% de los alumnos de primer año terminan sus estudios universitarios), otras presentan tasas de graduación alarmantemente bajas. En más de un tercio de todas las públicas, las tasas de abandono superan el 80 por ciento. En parte, este desequilibrio se debe, probablemente, a que ciertas instituciones son más selectivas en la admisión de alumnos en las carreras más exigentes. Con la asignación de alumnos de menos éxito a las carreras menos exigentes, algunas universidades han logrado disminuir su tasa de abandono. Además, ciertos cursos de nivelación han dado resultado, especialmente en clases menos numerosas, donde los alumnos tienen más contacto con un instructor. Más aún, las instituciones públicas están ampliando el número de carreras más cortas, para aumentar el número de graduados. En este sentido, tienden a comportarse como instituciones no universitarias, con el fin de enfrentar el dilema del abandono.

### **LA NO-UNIVERSIDAD EFICIENTE COMO PARTE DE LA SOLUCIÓN**

En cambio, una proporción creciente de estudiantes se matriculan hoy en instituciones no universitarias, fenómeno que ha disminuido el drama nacional de las bajas tasas de graduación.

Dichas instituciones ofrecen carreras de dos o tres años en campos como tecnología de la Web y formación técnica. Además, gradúan a más del 70 por ciento de todos los maestros primarios y secundarios, y han demostrado que son más eficientes que la universidad nacional.

Dichos institutos terciarios matriculan a 691.000 alumnos o 30 por ciento del total de todos los matriculados en educación postsecundaria, pero producen casi el mismo número de graduados que las universidades. Si se consideran estas instituciones, Argentina resulta más efectiva en la producción de capital humano. Los institutos terciarios, efectivamente, elevan el sistema de educación superior argentino al nivel de los países vecinos.

La mayor tasa de eficiencia de los institutos terciarios se apoya en factores tanto académicos como organizativos. Primero, las carreras son más cortas y exigen menos preparación académica previa. Segundo, al ofrecer clases menos numerosas que las universidades, estos institutos obtienen una interacción más próxima entre estudiantes y profesores. Además, las instituciones terciarias fueron concebidas como una prolongación de las escuelas secundarias. En tal sentido, ofrecen un “entorno más amigable” y exigen menos ajustes para lograr un buen resultado.

---

**Aunque en Argentina la universidad nacional se enorgullece de la igualdad social de sus admisiones, también se ha mostrado tanto ineficiente (a juzgar por las elevadas tasas de abandono) como ineficaz.**

---

### **CONCLUSIÓN**

Aunque en Argentina la universidad nacional se enorgullece de la igualdad social de sus admisiones, también se ha mostrado tanto ineficiente (a juzgar por las elevadas tasas de abandono) como ineficaz (baja proporción de graduados en comparación con otros países de la región) en la producción de capital humano. Aun sin considerar los requisitos para matricularse ni la enseñanza, es evidente la fuerte selectividad que rodea el tránsito del primero a los años siguientes en la mayoría de las carreras. Si la Argentina desea alcanzar efectivamente su meta de un sistema postsecundario que sea verdaderamente justo y equitativo, habrá que redefinir la política de educación superior. Fuera de la urgente necesidad de reforma a nivel de secundaria con el fin de preparar mejor a los alumnos para el estudio postsecundario, los institutos terciarios y las universidades deben actuar como entidades complementarias. El objetivo debe ser

el de alcanzar una mejor articulación entre los dos tipos de institución (hoy casi inexistente), y ayudar a que los estudiantes con menor preparación efectúen sin dificultad la transición de la educación secundaria a la terciaria con más opciones.

---



---

## América Central: el valor de la cooperación académica internacional

**NANETTE SVENSON**

*Nanette Svenson es profesora adjunta del Centro Payson para el Desarrollo Internacional, Universidad Tulane, Nueva Orleans, Louisiana. E-mail: nanette.svenson@gmail.com*

América Central, como muchas regiones en desarrollo pequeñas, contribuye poco a las iniciativas de investigación mundiales: su contribución corresponde a menos del 0,05 por ciento de investigación y desarrollo global, y solo 0,07 por ciento de las publicaciones del Science Citation Index. Si bien por lo anterior parecería que los adelantos científicos y tecnológicos de América Central no merecieran ser objeto estudio, ocurre lo contrario. Es probable que el progreso en este campo determine el grado de desarrollo de la región en los próximos decenios.

Siete países componen este subcontinente situado entre México y Colombia: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. Cada uno es diferente en muchos aspectos, pero todos comparten la categoría "ingreso medio" del Banco Mundial para los países en desarrollo. Así, pese a una tasa de pobreza de 40 por ciento, América Central, en la mayoría de los casos, no reúne las condiciones que permitan recibir asistencia de los países donantes.

Tampoco tiene el tamaño ni la riqueza suficiente para generar internamente el crecimiento necesario e impulsar el crecimiento. Como dato interesante, casi la mitad de las economías del mundo quedan en la misma categoría intermedia, casi el doble de las que se encuentran en la clasificación de altos ingresos o en la de bajos ingresos. Así, las circunstancias que encara América Central, especialmente para participar en la exploración

científica global, no son únicas. La cooperación académica internacional ofrece un medio fuerte de encarar esta inquietud y llenar algunas de los vacíos existentes.

### OBSTÁCULOS

América Central encara numerosas dificultades que impiden desarrollar la capacidad de investigación. La matrícula en educación superior ha subido en los últimos años, gracias a una proliferación de universidades privadas y diversos incentivos financieros para el mercado laboral, y hoy promedia alrededor del 25 por ciento de la cohorte etaria; pero las tasas de estudios completos se estiman en una cifra mucho menor. Exceptuando a Costa Rica, la calidad es también relativa. Ninguna universidad centroamericana aparece en los rankings internacionales; la inversión pública en educación es inferior al promedio de 5 por ciento del producto interno bruto propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; pocos profesores tienen grados académicos avanzados; hay mecanismos emergentes de aseguramiento de calidad, pero aún no están desarrollados; y los currículos son en general anticuados, excesivamente teóricos e inaplicables a un trabajo sectorial productivo.

Además, la región invierte poco en investigación científica. Al contrario de sus contrapartes industrializadas, 70 por ciento de la inversión es pública, con escaso o ningún apoyo privado. Lo anterior representa una limitación considerable, pues los gobiernos deben esforzarse para presupuestar la cobertura de los gastos fundamentales en salud y educación, sin margen para invertir en actividades científicas y tecnológicas. En consecuencia, la investigación se ve como un lujo, los autores de políticas, en su mayoría, están desinformados respecto de sus retornos potenciales y América Central tiene una de las menores tasas mundiales de inversión en investigación y desarrollo. También carece de iniciativas de institucionalización, lo que impide sostener una programación científica. Por último, la región funciona principalmente en español. Este hecho facilita la cooperación dentro de América Latina, pero impide colaborar con América del Norte, Europa, Oceanía y Asia, donde hoy ocurre la mayor parte de la exploración y publicación científica.

---

**La región invierte poco en investigación científica. Al contrario de sus contrapartes industrializadas, 70 por**

## **ciento de la inversión es pública, con escaso o ningún apoyo privado.**

---

Aun con estos obstáculos, América Central sí tiene algo que ofrecer a la comunidad científica global. Sus recursos naturales, tradición autóctona e importancia migratoria histórica, entre otras características, la convierten en una región digna de estudio. Su proximidad a América del Norte, su relativa estabilidad político-económica y su capital humano alfabetizado contribuyen a conformar una plataforma operativa. Aprovechar estas ventajas y llevar la educación al punto de desarrollar capacidad científica significativa constituyen el próximo paso.

### **INICIATIVAS PROMETEDORAS**

La cooperación académica internacional puede hacer mucho por aumentar los presupuestos de investigación científica y construir capacidad en investigación. De hecho, en la actualidad, el financiamiento internacional cubre alrededor del 20 por ciento del gasto científico de América Central. Uno de los aspectos más prometedores en esta materia es el de las carreras transfronterizas, encabezadas por universidades e institutos de investigación. Varios de estos programas se han iniciado en los últimos decenios y ya comienzan a dar frutos importantes. Lo anterior rige especialmente donde se ha desarrollado sinergias importantes, en torno a áreas de interés común, como son la agricultura, el manejo ambiental y la salud.

El Centro Agrónomo Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), en Costa Rica, es un ejemplo. Establecido hace más de 60 años, por intermedio del Instituto de Cooperación en Agricultura, y hoy sostenido por el Banco Mundial y otros donantes internacionales, CATIE es un centro regional de investigación y enseñanza enfocado en la agricultura y manejo de recursos naturales. De sus aulas han salido 2.000 graduados, dirige más de 100 proyectos de investigación, emplea a profesores e investigadores de 25 países y tiene numerosas publicaciones en español e inglés.

Entre otros ejemplos, parecidos a CATIE, están el estadounidense Smithsonian Tropical Research Institute (Instituto Smithsonian de Investigación Tropical) en Panamá; la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas en Costa Rica; el Instituto de Nutrición para América Central y Panamá de la Organización Panamericana de la Salud en Guatemala; y la Escuela Latinoamericana de

Ciencias Sociales, sostenida por la Organización Educativa, Científica y Cultural, de las Naciones Unidas, con carreras en toda la región, incluyendo Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Panamá. Todas estas iniciativas crean centros regionales para la generación de conocimientos especializados, educación, investigación e innovación en campos críticos para el desarrollo de América Central. En la medida en que puedan apoyarse en la capacidad internacional de investigación científica y financiamiento, además de abarcar a actores y estudiantes regionales, continuarán ofreciendo oportunidades para transferencia de conocimientos.

---

## **La cooperación académica internacional puede hacer mucho por aumentar los presupuestos de investigación científica y construir capacidad en investigación.**

---

### **AVANZAR HACIA ADELANTE**

Los gobiernos centroamericanos, tanto regionales como nacionales, deben contribuir a estas iniciativas de modo más coherente y eficaz. Es indispensable fortalecer las entidades nacionales responsables de la innovación científica, lo mismo que mejorar los métodos de monitoreo y evaluación dirigidos a producir datos sobre actividades científicas en curso. Costa Rica va adelante en este aspecto, seguida por Panamá y Guatemala, pero queda mucho por hacer en todos los países. Falta fijación estratégica de objetivos en cuanto a capacidades científicas y tecnológicas por desarrollar y el vínculo entre metas de desarrollo y capacitación científica también tiene importancia para identificar mejor las prioridades y asignar los recursos.

Las universidades centroamericanas también deben esforzarse más por adelantar este proceso.

Incluso con sus recursos limitados, la armonización de los currículos de postgrado con métodos de investigación más acordes con los principios de Frascati, empleados en otros lugares como referencia global, representaría un primer paso firme en tal sentido. Reforzar los conocimientos del idioma inglés complementaría lo anterior. Estas dos iniciativas prepararían mejor al profesorado y a los alumnos para identificar asociaciones internacionales de investigación y participar en ellas. Fomentar un

mayor número de los programas internacionales de cooperación académica, descritos más arriba, no solamente estimularía el conocimiento académico en la región sino que daría a las universidades mayor influencia frente a los gobiernos nacionales, a favor de aumentar los presupuestos de investigación.

El desarrollo de la capacidad científica y tecnológica de América Central es una tarea de gran envergadura. No obstante, hay recursos y modelos disponibles, y hay progreso en algunas áreas. Estos adelantos se deben fomentar y ampliar. Un mejor aprovechamiento de la capacidad científica y tecnológica internacional, con el fin de adelantar los objetivos de desarrollo regional, sería un gran beneficio para los países de América Central. Podría también servir de inspiración a los países de ingresos medios de otras regiones en desarrollo, para hacer lo mismo.

---



---

## Competencia por las matrículas, acreditación y el mercado público-privado en México

**JUAN CARLOS SILAS CASILLAS**

*Juan Carlos Silas Casillas es profesor de ITESO, la universidad jesuita de Guadalajara, México. E-mail: silasjc@iteso.mx*

*IHE publica artículos ocasionales de PROPHE, Programa de Investigación en Educación Superior Privada, con sede en la Universidad del Estado de Nueva York en Albany. Para más información ver: <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/>*

Luego de décadas en las cuales México experimentó fuerte desarrollo privado y diversificación institucional, el nuevo siglo ha traído aún mayor complejidad. Las cambiantes modalidades en los sectores de educación superior pública y privada, han traído, entre otras cosas, una intensa competencia en el mercado por atraer estudiantes.

La acreditación desempeña un papel cada vez mayor como signo de legitimidad institucional, puesto que

la realizan organismos independientes que destacan la cohesión de las carreras o la solidez de las estructuras académicas fundadas en procesos predeterminados. La acreditación se considera sinónimo de calidad.

La batalla por la participación en el mercado, con su correspondiente función de acreditación, se está dando en una gran parte del sistema; instituciones públicas y privadas de perfil medio.

Dichas instituciones deben luchar por su participación bajo fuerte presión. Las instituciones de élite quedan mayormente fuera de esta pugna. Siempre son muy buscadas, atraen a los candidatos más privilegiados y no necesitan legitimarse más. A su vez, las instituciones “que absorben la demanda”, que simplemente dependen de la demanda, siguen fuera del suministro de educación superior de calidad; así, dichas instituciones, con poco esfuerzo consiguen alumnos. Pero las instituciones públicas y las privadas de perfil medio que constituyen la parte principal del sistema sí tienen que disputarse las matrículas. Dichos alumnos vienen principalmente de la clase media baja, con frecuencia estudiantes de primera o segunda generación, casi siempre deseosos de entrar en el mercado laboral en una categoría alta. Las instituciones tanto públicas como privadas se disputan principalmente el mismo conjunto de postulantes.

Esta situación de competencia intensa, más bien inesperada, habría tenido dos causas principales. Una sería la iniciativa ampliada de aseguramiento de calidad emprendida por el Ministerio de Educación. Como en otros países, hace varias décadas que viene aumentando la preocupación por cumplir ciertas normas académicas mínimas frente a una matrícula ascendente y a una proliferación tanto de instituciones como de carreras. El gobierno comprende que la dinámica de mercado que apoya necesita reglamentación. La otra causa reside en el crecimiento de las expectativas de los clientes. Los alumnos secundarios y sus familias comprenden cada vez más que no pueden simplemente contar con que todas las instituciones entreguen experiencias de aprendizaje y títulos que sean útiles en un mercado laboral cada vez más competitivo. La acreditación es una respuesta lógica frente a las presiones tanto del gobierno como de los estudiantes en potencia.

### **UN PANORAMA DESCONCERTANTE DE CARRERAS**

La ansiedad creciente de los consumidores se ve exacerbada por una desconcertante proliferación de carreras. No se trata sólo de la cantidad de carreras sino de la imposibilidad de optar entre tantas que tienen nombres

muy parecidos. Una mirada a los datos de matrícula y carreras a nivel de licenciatura (primer año de universidad), en muchos campos, señala que la mayor parte de las instituciones públicas y privadas, pese a las diferencias obvias en su financiamiento e infraestructura, muestran semejanzas de currículo y admisión. Estas carreras tienden a apuntar al sector de servicios de la economía, con su demanda urgente de graduados universitarios.

Puede parecer contradictorio que las universidades públicas disputen su participación en el mercado y hagan propaganda basada en el empleo. Mal que mal, en México y América Latina, la noción tradicional era que las instituciones públicas capacitarían a los profesionales en diversos campos del saber y, por tanto, satisfacerían las necesidades de la sociedad y del desarrollo económico. Ni la competencia ni la publicidad entraban en dicho concepto. ¿Por qué las instituciones públicas habrían de perder el tiempo en crear nombres nuevos y atrayentes para las materias tradicionales y procurar exhibir sus carreras en vitrina como innovadoras en contenido y en el modo de enseñarlas? Buena parte de la reacción surge de la intensa competencia que ofrecen las instituciones privadas de perfil medio. Las universidades públicas no aparecen como receptoras relajadas de un conjunto de estudiantes llenos de entusiasmo y confianza. Las instituciones públicas establecidas, como ITSON en el estado de Sonora, publican anuncios en la prensa y la gran universidad estatal situada en Jalisco, la Universidad de Guadalajara, instala casetas de información en los centros comerciales o plazas. No son sólo las instituciones empresariales privadas las que obsequian “recuerdos” en las ferias universitarias o en las casetas de las galerías comerciales.

---

**Puede parecer contradictorio que las universidades públicas disputen su participación en el mercado y hagan propaganda basada en el empleo.**

---

## ACREDITACIÓN Y MERCADO

Las ofertas de carreras y los avisos comerciales resultan abrumadores para muchos estudiantes y familias. La avalancha de información confunde a quienes buscan con empeño una base racional para evaluar las

opciones. En esta situación, las familias toman decisiones fundadas en tres elementos (aparte de la mera ubicación): (1) imagen de mercado, los folletos, la presencia en los medios y otras manifestaciones de mercado; (2) precio, incluidos los acuerdos especiales de pagar en cuotas mensuales en pesos; y (3) el uso de acreditaciones como signo de calidad y elemento de legitimación.

Este tercer elemento es vital en la confusa situación que reina desde que el Ministerio de Educación modificó su función: de ser un proveedor de acceso se convirtió en evaluador que condena el mal desempeño y premia al mejor desempeño. El ministerio ha fijado la calidad como su objetivo principal y la acreditación como única manera auténtica de probar que se ha logrado la calidad (o al menos que la institución está procurando alcanzarla.) Es comprensible entonces que las instituciones públicas y las privadas de perfil medio acudan a esta “competencia de acreditación”: las universidades públicas para demostrar su valor establecido y las instituciones privadas para exhibirse como opción digna de confianza. Las instituciones de élite, centradas en los estudiantes privilegiados, también buscan la acreditación, pero no principalmente como estrategia de comercialización; las instituciones que absorben la demanda no hacen de la acreditación una actividad importante (o no pueden hacerlo).

La función de la acreditación sería crucial para las instituciones públicas y privadas de perfil medio, no solamente para alcanzar niveles más altos de desempeño sino también para mostrar que están legitimadas por una autoridad externa. Pero el proceso de acreditación no sigue una ruta clara y única. Instituciones y carreras pueden buscar acreditación entre numerosos organismos acreditadores: las agencias de acreditación estadounidenses, la federación nacional de instituciones privadas, la federación nacional de universidades, o una hueste de asociaciones profesionales. Pueden procurarla mediante distintas combinaciones de calidad básica o pericia de ventas y poder de convencimiento, copian-do carreras acreditadas o por innovación. Lo que estas instituciones no pueden hacer es caso omiso de las presiones crecientes con el fin de venderse en un mercado público-privado cada vez más competitivo.

## VISTAZO A NOTICIAS INTERNACIONALES IMPORTANTES EN FACEBOOK Y TWITTER

¿Tienen tiempo para leer más de 20 boletines electrónicos por semana para mantenerse al día con las iniciativas y tendencias internacionales? ¡Ya nos parecía que no! Por eso, como servicio, el equipo de investigación del CIHE publica noticias de un amplio espectro de medios internacionales en nuestras páginas de Twitter y Facebook.

En ellas encontrará noticias de Chronicle of Higher Education, Inside Higher Education, University World News, Times Higher Education, Guardian Higher Education Network UK, Times of India, Korea, por nombrar algunos medios. También entregamos noticias pertinentes de blogs y otros recursos en línea, y anunciaremos informes internacionales y comparados, y publicaciones nuevas pertinentes.

Al contrario de la mayoría de los sitios de Facebook y Twitter, nuestras páginas no tratan de nosotros, sino más bien reparten noticias que se actualizan a diario con novedades de interés para educadores internacionales y

profesionales de la educación, responsables de políticas y personal directivo. Piensen en “news marquis” en Times Square, Nueva York. Aquí, de una vistazo, pueden imponerse de la información y perspectiva que necesitan, todas las mañanas, en unos pocos minutos.

Para seguir las noticias, opriman “Me gusta” en nuestra página de Facebook en: <http://www.facebook.com/pages/Center-for-International-Higher-Education-CIHE/197777476903716>.

“Sígannos” en Twitter en: [https://twitter.com/#!/BC\\_CIHE](https://twitter.com/#!/BC_CIHE)

Esperamos que también quieran oprimir “Me gusta” en aquellas inserciones en Facebook que les parezcan más útiles para ayudar a realzar nuestra presencia en este campo. Les rogamos que publiquen sus observaciones para estimular el debate en línea.

## PUBLICACIONES NUEVAS

Adamson, Bob, Jon Nixon y Feng Su, eds. *The Reorientation of Higher Education: Challenging the East-West Dichotomy*. Hong Kong: Comparative Education Research Center, Univ. of Hong Kong, 2012. 324 págs. (r), ISBN 978-988-1785-27-5. Sitio web: [www.fe.hku.hk/cerc](http://www.fe.hku.hk/cerc).

Popourrí de ensayos sobre adelantos en educación superior en un contexto global, esta obra se propone vincular tendencias internacionales con situaciones difíciles regionales y locales. Entre los temas que se estudia

se cuentan los impulsores de reformas en educación superior, dilemas de reforma en India, asuntos regionales y globales en el contexto de Hong Kong, aspectos culturales del desarrollo de la educación superior china, sociedades en Asia Central y otros.

Agarwal, Pawan, ed. *A Half-Century of Indian Higher Education: Essays by Philip G. Altbach*. New Delhi: Sage, 2012, 636 págs. INR995 (td) ISBN 978-81-321-1048-4. Sitio web: [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com)

Este libro contiene un análisis de asuntos claves de educación superior en India relacionados con el último

medio siglo de acontecimientos. Entre los temas que se estudia se cuentan el activismo político estudiantil, la reforma de la educación superior, la política de las universidades, la profesión académica, el idioma y la educación superior, distribución del conocimiento en el contexto suda-siático, entre otros.

Albornoz, Orlando. *Competitividad y solidaridad. Las tendencias de la universidad contemporánea*. Caracas Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta. 560 págs. (r) ISBN 978-980-405-001-5.

Esta publicación, que consta de seis capítulos, prefacio, prólogo y epílo-



go, ofrece una visión crítica de la “revolución bolivariana” de Venezuela y su concepto del papel que desempeña la educación superior en la sociedad. Entre otras características de la educación superior contemporánea en Venezuela, el autor critica el “populismo académico” (expresión que Albornoz acuñó en 2005) que inspira muchas de las decisiones que influyen en el sistema. Él declara que, a pesar de que la revolución bolivariana (hoy socialista) de Venezuela procura presentar como antagónicos los conceptos de competitividad y solidaridad, otras sociedades socialistas (esto es, China, que se analiza en uno de los capítulos) han logrado armonizar en gran medida estos dos conceptos. En esta obra, Albornoz ofrece una visión general de asuntos como el porvenir de la educación superior venezolana, el papel que cumplen la ideología, la educación y la religión en el conflicto político, las posibilidades y limitaciones de los sistemas de educación superior para efectuar cambios, y si Venezuela podría construir una universidad de clase mundial y si debería tratar de hacerlo.

Altbach, Philip G., Gregory Androushchak, Yaroslav Kuzminov, Maria Yudkevich y Liz Reisberg, eds. *The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: the BRICs and the United States*. New York: Palgrave-MacMillan, 2013. 206 págs. US\$85 (td), ISBN 978-0-230-36978-8. Sitio web: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com)

La obra se centra principalmente en la profesión académica en los países BRIC (Brasil, Rusia, India, China) y los Estados Unidos. Se analiza las trayectorias, los sueldos y el papel del académico en el sistema de educación más amplio. En el capítulo de introducción se compara los países BRIC y se comenta las fortalezas y

debilidades de cada uno.

Anderson, Melissa S., y Nicholas H. Steneck, eds. *International Research Collaboration: Much to be Gained, Many Ways to Get in Trouble*. New York; Routledge, 2011, 296 págs. (r) ISBN 978-0-415-53032-3. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

Este libro proporciona una colección de ensayos apropiados acerca de las posibilidades, y especialmente las dificultades, de la colaboración internacional en investigación. Entre los temas que se estudia se cuentan las variaciones nacionales en la organización de investigaciones científicas, la integridad en la investigación en un contexto internacional, el efecto de la ley estadounidense sobre los proyectos de investigación internacionales, las diferencias en los estudios de doctorado, y temas conexos.

Arkoudis, Sophie, Chi Baik, y Sara Richardson. *English Language Standards in Higher Education*.

Camberwell Vic., Australia: ACER Press, 2012. 186 págs. \$44,95 (r). ISBN 978-1-74286-064-0, Sitio web: [www.acerpress.cin.au](http://www.acerpress.cin.au).

Reconociendo que el inglés es el idioma internacional clave de la educación superior, este libro ofrece una guía práctica del uso del inglés en diversos entornos académicos globales.

Entre los temas que se estudia se cuentan modelos para carreras en inglés, modelo de currículo y evaluación de carreras en inglés, dominio del inglés, preparación para el lugar de trabajo y otros.

Ashcroft, Kate y Philip Rayner. *Higher Education in Development: Lessons from Sub-Saharan Africa*. Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2011. 286 págs. (r). ISBN 978-1-41735-541-7.

Sitio web: [www.infoag-epub.com](http://www.infoag-epub.com)

El tema de este libro es cómo mejorar las universidades de la región de África Subsahariana. Se analiza el contexto de la educación superior en África. Otros capítulos se refieren a desarrollo de currículo, calidad y normas, enseñanza y aprendizaje, investigación, servicios estudiantiles y otros temas. Hay breves estudios de casos relacionados con estos temas que ilustran los puntos más generales.

Bastedo, Michael N., ed. *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for New Era*.

Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press 2012. 366 págs. (r) ISBN 978-1-4214-0448-6. Sitio web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu), Colección de ensayos relativos a la organización de la educación superior en términos generales, este libro trata principalmente de los Estados Unidos. La obra analiza las tendencias en la investigación sobre educación superior y examina temas como la diversidad, los rankings, los movimientos sociales y la universidad, estrategia institucional, teoría del agente y organizaciones, entre otros.

Cooper, David. *The University in Development: Case Studies of Use-Oriented Research*.

Cape Town: Human Sciences Press, 2011. 390 págs. (r) ISBN 978-0-7969-2347-9. Sitio web: [www.hsrcpress.ac.za](http://www.hsrcpress.ac.za).

En la primera parte de este libro se estudia los patrones internacionales de investigación para el desarrollo y la colaboración universidad-industria. La segunda parte se refiere a Sudáfrica y entrega varios estudios de casos acerca de universidades y laboratorios, con el fin de ilustrar cómo las universidades participan en el proceso de desarrollo. Se entrega

un análisis acabado de los problemas.

Deardorf, Darla, Hans de Wit, John D. Heyl, y Tony Adams, eds., *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Los Angeles: SAGE, 2012. 536 págs. (td) US\$125. Sitio web: [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com).

Este importante volumen sirve de recurso crítico sobre educación superior internacional para estudiosos, administradores, responsables de políticas y estudiantes. El manual ofrece amplia cobertura de este extenso y siempre creciente campo, que abarca un panorama histórico, tendencias actuales y enfoques de la movilidad de estudiantes y académicos, visiones innovadoras del compromiso y las asociaciones transfronterizas e iniciativas dirigidas a internacionalizar la enseñanza y el aprendizaje. Distinguidos expertos de todo el mundo ofrecen visiones de las tendencias a la internacionalización en el contexto de la educación superior en los Estados Unidos y en todo el mundo. Este volumen proporciona un fondo conceptual valioso, pautas prácticas para construir respuestas estratégicas y vislumbra lo que ocurrirá con la educación superior internacional. Fegel, Daniel Mark y Elizabeth Mlson-Huddle, eds. *Precipice or Crossroads? Where America's Great Public Universities Stand and Where They are Going*. Albany, NY: State Univ. of New York Press, 2012. 318 págs. US\$24,95. ISBN 978-1-4384-4492-5. Sitio web: [www.sunypress.edu](http://www.sunypress.edu)

Recordando el bicentenario de la Ley Morrill, que creó las universidades que forman parte del Land Grant, que concesionó tierras a universidades públicas en Estados Unidos, esta obra reflexiona sobre las actuales dificultades y perspectivas futuras de las universidades públicas de

Norteamérica. Entre los temas que se analiza en los capítulos se cuentan el patrimonio de la concesión de tierras y su significado actual, subrayando el propósito público y los resultados de la educación superior pública, el financiamiento público y los costos de la enseñanza, los sistemas de universidades en el estado y la idea de la concesión de tierras, y la futura promesa de las universidades públicas de investigación. Entre los autores se cuentan rectores de universidades públicas de investigación claves.

Kelly, Andrew P. y Mark Schneider, eds. *Getting to Graduation: The Completion Agenda in Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 2012. 335 págs. (td) ISBN 978-1-4214-0622-0. Sitio web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu).

La obtención del título es uno de los temas más controvertidos de la educación superior estadounidense. Este libro analiza este amplio tema desde una gama de perspectivas. Entre los enfoques se cuentan las dificultades para acrecentar la obtención de título, la ayuda financiera y la obtención de título, pasantías y obtención de título, la función de las instituciones de educación superior no-universitarias, carreras con certificación, nivelación y obtención de grado, entre otros. Esta obra es quizás el panorama más completo en esta materia.

Koscielniak, Cezary y Jaroslaw Makowski, eds. *Freedom, Equality, University*. Warsaw, Poland: Civil Institute, 2012. 206 págs. ISBN 978-83-933794-4.6.

Centrado en los obstáculos claves que enfrentan las universidades europeas, este volumen se compone de varios capítulos generales sobre asuntos de acceso, activismo estudiantil y desobediencia civil, el mercado y la democracia, y varios otros

temas. Los capítulos van acompañados de casos nacionales que tratan principalmente del cambio de política en Rusia, Inglaterra, Finlandia, Alemania e Italia.

Kwiek, Marek. *Knowledge Production in European Universities: States, Markets and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang, 2013. 486 págs. (td) ISBN 978-3-631-62403-6. Sitio web: [www.peterlang.de](http://www.peterlang.de).

Análisis de las interrelaciones entre el estado y la educación superior en diversos países europeos, este volumen contiene estudios sobre el sector privado creciente, cambios en las ideas sobre el contrato social y la educación superior en países europeos, la universidad y el estado de beneficencia, intercambio de conocimiento y aspectos de empresarismo académico.

Kwiek, Marek y Peter Maassen, eds. *National Higher Education Reforms in a European context: Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang, 2012. 242 págs. (td). ISBN 978-3-631-63808-8. Sitio web: [www.peterlang.de](http://www.peterlang.de).

Este libro se centra en el desarrollo en lo que los editores denominan “la periferia europea”, en este caso Polonia y Noruega. Los dos países se encuentran en el contexto europeo más amplio, de acuerdo con los editores. Otros capítulos examinan la dinámica público-privada en Polonia, marcos de regulación en ambos países, la europeización en ambos países, entre otros.

Lane, Jason E. y D, Bruce Johnstone, eds. *Universities and Colleges as Economic Drivers: Measuring Higher Education's Role in Economic*

Development. Albany, N.Y.: SUNY Press, 2012.

316 págs, US\$24,95. ISBN 978-1-4384-4500-7. Sitio web: [www.sunypress.edu](http://www.sunypress.edu)

Centrada principalmente en el papel de la educación superior estadounidense en el desarrollo económico, esta obra analiza la educación superior y la competitividad económica, las dificultades para evaluar la contribución económica de la educación superior y temas semejantes. Se presta atención a la educación superior y el mercado laboral, y la función de las instituciones postsecundarias no-universitarias en el desarrollo económico.

Levin. John S. y Susan T. Kater, eds. *Understanding Community Colleges*. New York: Routledge, 2013. 263 págs. (r) ISBN 978-0-415-88127-2. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

Estudio multifacético de asuntos claves relacionados con las instituciones postsecundarias no-universitarias estadounidenses, este volumen se concentra en temas como la historia de las instituciones de educación superior no-universitarias, desarrollo de estudiantes adultos, enseñanza de alumnos con mala preparación académica, administración y liderazgo en escuelas comunitarias, desarrollo económico y fuerza laboral, apoyo fiscal del estado, entre otros.

Mack, Arien, ed. *The Future of Higher Education*. Edición temática de *Social Research* 79 (Otoño, 2012) pags. 551-784. US\$18. ISBN 978-1-93348130-2.

Esta colección de ensayos destaca el futuro global de la educación superior con temas relativos a la confección de una hoja de ruta para el desarrollo universitario y la rees-

tructuración de las universidades de investigación. Entre los temas de los ensayos determinados se cuentan el porvenir financiero de las universidades de investigación, perspectivas futuras de las universidades chinas, resultados y pruebas, tendencias en Europa y América Latina, y otros.

O'Hara, Sabine, ed. *Higher Education in Africa: Equity, Access, Opportunity*. New York: Institute of International Education, 2010. 162 págs. (r) ISBN 978-0-87206-34-1. Sitio web: [www.iiebooks.org](http://www.iiebooks.org)

Este libro ofrece una colección de ensayos sobre temas relacionados con la educación superior en África, entre ellos el perfeccionamiento del acceso en África, hacer de la educación superior un bien público y social, financiamiento privado, desigualdades de género, y varios capítulos sobre diversas formas de discapacidad en su relación con la educación superior.

Palmer, John D., Amy Roberts, Young Ha Cho y Gregory S. Ching, eds. *The Internationalization of East Asian Higher Education*. New York: Palgrave-Macmillan, 2011, 230 págs, US\$85 (td) ISBN 978-0-23010-932-2. Sitio web: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com).

El tema amplio de la internacionalización en un contexto de Asia Oriental se analiza en esta obra. Las colaboraciones consideran una comparación entre centros de educación superior en Hong Kong y Singapur, internacionalización y americanización en un contexto coreano, internacionalización de una universidad regional china, el inglés y la internacionalización en Japón y Corea, y otros.

St. John, Edward P., Nathan Daun-Barnett y Karen M. Moronski-Cha-

pman. *Public Policy and Higher Education: Reframing Strategies for Preparation, Access and College Success*. New York: Routledge, 2013. 321 págs. (3) ISBN 978-0-415-89356-5. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com) Volumen perteneciente a una nueva serie de libros sobre los aspectos fundamentales en educación superior, y que ofrece volúmenes de visión general destinados a los cursos de educación superior en los Estados Unidos, este libro con orientación de texto contiene estudios de casos y ejercicios de aprendizaje. Se estudia aspectos concretos del debate estadounidense sobre políticas en torno al acceso y el éxito en educación superior en vez de analizar políticas más generales. Por otra parte, el discurso de políticas nacionales figura junto con estudios de casos relativos a experiencias a nivel de estados (regiones).

Shattock, Michael. *Making Policy in British Higher Education. 1945-2011*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2012. 280 págs. £37,99 (r) ISBN 978-0-335-24186-6. Sitio web: [www.open.co.uk](http://www.open.co.uk).

Este libro desarrolla una descripción clásica del desarrollo de la política de educación superior británica durante más de medio siglo de perspectivas cambiantes y el advenimiento de la educación superior masiva que cambió para siempre la índole de la educación postsecundaria. Estructuras, asuntos financieros, política, el paso a la política de rendición de cuentas, y los vientos políticos cambiantes en el Reino Unido están todos entretejidos en este refinado análisis.

Tight, Malcolm. *Researching Higher Education (Second edition)*. Maidenhead, UK; Open University Press, 2012. 278 pp. (r) ISBN 978-0-

335524183-9. Sitio web: [www.open.co.uk](http://www.open.co.uk)

Esta es una guía detallada para investigar asuntos de educación superior con un enfoque específico en la realidad británica. En el libro se analiza la literatura actual sobre el tema, incluso los libros y revistas especializadas más importantes, asuntos claves para la investigación, (entre ellos, experiencia estudiantil, desarrollo de un sistema de calidad, trabajo académico, etc.) y el proceso de hacer investigación, y diversos enfoques metodológicos.

Trower, Cathy Ann, *Success on the Tenure Track: Five Keys to Faculty Job Satisfaction*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 2012, 270 págs. US\$45 (td) ISBN 978-1-4214-0597-1. Sitio web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu).

Con datos recogidos en el proyecto Collaborative on Academic Careers in Higher Education, con base en la Universidad Harvard y formado por una cadena de universidades estadounidenses, este libro informa sobre investigaciones cualitativas y cuantitativas relacionadas con el desarrollo temprano de trayectoria profesional. Entre los temas analizados se cuentan las dificultades de la titularidad, integración de trabajo y vida personal, apoyo para enseñanza e investigación, colegialidad y comunidad en el campus, entre otros.

Vande Berg, Michael, R. Michael Paige y Kris Hemming Lou, eds. *Student Learning Abroad: What Our Students are Learning, What They're Not and What we Can Do About It*. Herndon, VA :Stylus, 2012, 454 págs. US\$39,95 ISBN 978-1-57922-714-2. Sitio web: [www.styluspub.com](http://www.styluspub.com).

Centrado principalmente en los estudiantes estadounidenses que estudian en el extranjero, este volumen analiza una gama de temas relacionados con el estudio en el exterior, especialmente el aprendizaje de los estudiantes fuera del país. Entre dichos temas se cuentan maximizar la experiencia de estudiar afuera para los estudiantes, aprendizaje intercultural, creación de comunidades, enseñanza y aprendizaje en el contexto de estudiar en el exterior, comunicaciones interculturales, y otros.

Wang, Qi, Ying Cheng y Nian Cai Liu, eds. *Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal*. Rotterdam, Netherlands, 2012, 216 págs. US\$49 (r) ISBN 978-9462-09-032-3.

Sitio web: [www.sense-publishers.com](http://www.sense-publishers.com).

Originados en la cuarta Conferencia de Universidades de Clase Mundial, en Shanghai 2011, los capítulos de este libro se centran en una gama de perspectivas relativas al desarrollo de universidades de investigación y el tema más amplio de la categoría de clase mundial. Entre los temas que se analiza se cuentan diferentes caminos hacia la clase mundial, rankings y clasificaciones, investigadores de primer nivel en Asia, el papel de la Web en la categoría de clase mundial, y otros. El volumen cuenta con estudios de casos de Rusia, Arabia Saudita, Taiwan y Holanda.

## NOTICIAS DEL CENTRO

El producto más reciente de la colaboración continua entre el Centro y el Laboratorio de Análisis Institucional, en la Universidad Nacional de Investigación-Escuela Superior de Economía, en Moscú, fue publicado en febrero: Philip G. Altbach, Gregory Androushchak, Yaroslav Kuzminov, Maria Yudkevich y Liz Reisberg, eds., *The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: The BRICs and the United States* (New York: Palgrave-Macmillan, 2013). Ediciones en inglés y ruso estarán disponibles. *American Higher Education in the 21st Century*, editores Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl y Patricia J. Gumpert, ha sido publicado en español por la Universidad de Palermo, en Argentina. *Paying the Professoriate*, editado conjuntamente por Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Maria Yudkevich, Gregory Androushchak e Iván F. Pacheco ha sido publicado en ruso por la Universidad Nacional de Investigación-Escuela Superior de Economía, en Moscú, y aparecerá pronto en chino publicado por Jiao Tong University Press. *Leadership for World-Class Universities*, editado por Philip G. Altbach, fue publicado en chino por la Renmin University Press, en Beijing. En agosto aparecerá una edición en español de la Universidad de Palermo, en Argentina. Con la colaboración de la Escuela de Postgrado de Educación de la Universidad Jiao Tong de Shanghai, y con el apoyo del programa de Innovación, Educación Superior e Investigación para el Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Centro está organizando una conferencia por invitación, para reunir directores de ciertos centros de educación superior de todo el mundo, que se realizará en Shanghai en noviembre de 2013 y tendrá lugar al mismo tiempo que la conferencia de Universidades de Clase Mundial (WCU-5) en Shanghai.

El Centro está colaborando con Reisberg & Asociados en la organización de un seminario innovador sobre liderazgo con la Universidad Princesa Nora bint Abdul Rahman, en Riyadh, Arabia Saudita, la universidad femenina más grande del mundo. El seminario se desarrollará en Riyadh en abril. Seis mujeres líderes de educación

superior de los Estados Unidos trabajarán con contrapartes en Riyadh.

El director del Centro, Philip G. Altbach, y la ex investigadora asociada Liz Reisberg continúan perteneciendo al comité de la conferencia anual de educación superior de Riyadh. Philip G.

Altbach viaja a Moscú en mayo para asistir a una reunión del Comité Asesor Internacional de la Universidad Nacional de Investigación-Escuela Superior de Economía. Participará también en un seminario de capacitación de liderazgo en la Universidad de Hong Kong. La subdirectora del Centro, Laura E. Rumbley, ha sido elegida para formar parte del comité de publicaciones de la Asociación Europea de Educación Superior. Hace poco dio una presentación en la conferencia anual de la Asociación Europea de Educación Superior Internacional, realizada en Nueva Orleans, EE.UU.

Participe con el Consejo Estadounidense de Educación (ACE) y CIHE en un próximo webinario:

India: La Próxima Frontera

Jueves 25 de abril, 2013

2:00-3:50 pm EDT

Panelistas especializados analizarán el sistema de educación superior de India y las oportunidades para que instituciones estadounidenses establezcan sociedades y trabajen con eficacia junto a contrapartes indias. Antes del webinario, los participantes recibirán material informativo y 12 artículos relacionados con el tema. Además, tendrán oportunidad de hacer preguntas a los panelistas.

Este webinario y el material forman parte de la serie "International Briefs for Higher Education Leaders", patrocinada por ACE y CIHE.

Para obtener más informaciones sobre inscripción en el webinario, comunicarse con el Centro de Internacionalización y Compromiso Mundial, de ACE: [cige@acenet.edu](mailto:cige@acenet.edu)

## **CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)**

El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y una práctica ilustradas. Con tal objeto, el Centro publica la revista trimestral *International Higher Education* [Educación Superior Internacional], una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos visitantes. Nos preocupan especialmente las instituciones académicas que comparten la tradición jesuita en todo el mundo y, con más amplitud, las universidades católicas.

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

### **Sitio Web del CIHE**

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

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

### **Programa de Educación Superior en la Escuela Lynch de Educación, Boston College**

El Centro mantiene una relación estrecha con los programas de postgrado en educación superior de Boston College. Los programas comprenden los grados de magister y doctorado, que comprenden un enfoque del estudio de la educación superior basado en las ciencias sociales. La iniciativa de Becarios Administrativos suministra ayuda financiera, además de experiencia laboral en diversos ambientes administrativos. Se ofrece especializaciones en administración de educación superior, asuntos y desarrollo estudiantiles, y educación internacional. Para obtener más información, rogamos comunicarse con la Dra. Karen Arnold (arnoldk@bc.edu) o visitar nuestro sitio Web: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/>.

**LAS OPINIONES MANIFESTADAS AQUÍ NO REFLEJAN FORZOSAMENTE LAS OPINIONES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL.**

**Editor**

Philip G. Altbach

**Editora de Publicaciones**

Edith S. Hoshino

**Asistente Editorial**

Salina Kopellas

**Oficina Editorial**

Center for International  
Higher Education  
Campion Hall  
Boston College  
Chestnut Hill, MA 02467  
EE.UU.

**Tel.** +1 (617)552-4236

**Fax:** + 1 (617)552-8422

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

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

*Recibimos con agrado correspondencia, Ideas para artículos e informes. Para suscribirse, rogamos enviar un correo electrónico a: [highered@bc.edu](mailto:highered@bc.edu), indicando su cargo (alumno de postgrado, profesor, administrador, responsable de política, etc.) y campo de interés o de experiencia. La suscripción no tiene costo.*

ISSN: 1084-0613

© Center for International  
Higher Education

**Editores de la versión en español**

Andrés Bernasconi,  
Pontificia Universidad  
Católica de Chile.

Paulina Berríos,  
The University at Albany, SUNY.

**Traductoras**

María Teresa Escobar Budge  
María José de la Maza Escobar

**Oficina Editorial**

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas  
en Educación CEPPE

Edificio Decanatura de Educación piso 3°  
Campus San Joaquín

Pontificia Universidad Católica de Chile

Avda. Vicuña Mackenna 4860

Macul Santiago

**Tel.** +562 23541330

**Correo electrónico:** [ihe@uc.cl](mailto:ihe@uc.cl)

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