

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

¿Fuga de Cerebros o Intercambio de Cerebros?

- 2 ¿Fuga de cerebros o intercambio de cerebros?: Implicaciones para países en desarrollo
Philip G. Altbach
- 4 Investigación conjunta y migración global
Gali Halevi y Henk F. Moed

Internacionalización: tendencias y críticas

- 6 La falsa aura de la internacionalización
Jenny J. Lee
- 8 El Trato del Dragón: cooperación chino-africana en educación
Milton O. Obamba
- 10 Engañosos servicios de evaluación de credenciales extranjeras
George D. Gollin
- 11 Aspectos financieros de las actividades en el extranjero
John Fielden

Los rankings y sus implicaciones

- 13 ¿Son injustos los rankings globales con las universidades latinoamericanas?
Andrés Bernasconi
- 15 Las implicancias de la excelencia en investigación y docencia
Johannes Wespel, Dominic Orr y Michael Jaeger

Asuntos de la India

- 17 El valor del dinero en educación superior
Philip G. Altbach y Pagan Agarwal
- 19 ¿Hay una estrategia de educación internacional en India?
P. J. Lavakare

Presente y futuro de Inglaterra

- 21 ¿La educación inglesa en aprietos?
Heather Eggins
- 23 ¿Cómo será la educación superior inglesa en 2025?
Jeroen Huisman, Harry de Boer y Paulo Charles Pimentel Bótas

Regiones y países

- 25 La dificultad de sostener sistemas de préstamos estudiantiles: Colombia y Chile
Jamil Salmi
- 27 Estados Unidos: matrículas para doctorados en Ingeniería
Richard A. Skinner
- 29 Nuevas publicaciones
- 31 Noticias del Centro

¿Le interesan a alguien los países en desarrollo? ¿Fuga de cerebros o intercambio de cerebros?

PHILIP G. ALTBACH

Philip G. Altbach es Profesor Universitario Monan y Director del Centro de Educación Internacional de Boston College, EE.UU. E-mail: altbach@bc.edu.

El mundo rico está inquieto por la escasez de conocimientos, particularmente en los niveles superiores de sus economías. Las causas son diversas; entre ellas la ocurrencia de un “precipicio demográfico” en Japón y en ciertos países europeos, una disminución importante del número de jóvenes de edad universitaria, especialmente la escasez de alumnos que deseen matricularse en estudios de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, sigla en inglés). El acceso no aumenta y tampoco el número de alumnos que completan los estudios. ¿Cuál sería la solución de estos problemas? Cada vez más, consiste en estimular las tasas de permanencia de los alumnos internacionales; en otros términos, convencer a los alumnos internacionales, principalmente de países en desarrollo y de medianos recursos, que se queden después de recibir sus títulos. En una simplificación exagerada, los ricos están robando los cerebros de los países en desarrollo –o, si es por eso, cualesquiera cerebros que se pueda atraer. Aun cuando hace un siglo o más que la fuga de cerebros ha formado parte del mundo académico, la situación se agudiza cada día más. Para los países emergentes y en desarrollo el peligro está en que se queden atrás en la economía global del conocimiento, con perjuicio permanente para sus economías.

REALIDADES ACTUALES

En la edad de la globalización, puede ser una exageración decir que lo anterior es una política dirigida a fortalecer la fuga de cerebros, pero solo hasta cierto punto. Las tasas de permanencia ya son elevadas. Por ejemplo, de los chinos e indios que han obtenido sus títulos avanzados en los Estados Unidos desde hace casi medio siglo, 80 por ciento se han quedado en este país. Casi no es exagerado decir que buena parte de Silicon Valley se ha construido con talento de la India. Un reciente análisis de datos

publicados en el Estudio de Doctorados Recibidos (“Survey of Earned Doctorates”), publicado por la Fundación Nacional de Ciencias, señala que, en una gran mayoría, quienes han recibido un doctorado y provienen de países en desarrollo se proponen permanecer en el país y formar parte de la fuerza laboral académica, en particular en los campos STEM. Si bien los datos disponibles son escasos, los países europeos y Australia sin duda muestran tendencias similares. Con todo, las tasas de retorno muestran una discreta alza global, a medida que las economías de los países en desarrollo progresan y que las de los países ricos siguen empantanadas en una recesión.

SUBSIDIOS DE LOS POBRES PARA LOS RICOS

Los países emergentes y los países en desarrollo, de hecho, hacen una contribución importante a los sistemas académicos de países más ricos. Los estudiantes internacionales contribuyen a las economías de Europa, América del Norte y Australia, tanto mientras estudian como cuando se quedan. Datos de 2011 señalan que los 764.000 estudiantes internacionales que estudian en los Estados Unidos contribuyen anualmente US\$22 mil millones a la economía estadounidense. Se puede citar cifras parecidas respecto de los demás principales países anfitriones. De hecho, Australia recibe US\$ 17 mil millones de los alumnos internacionales y, en el Reino Unido, las entradas por educación superior suman US\$21 mil millones; ambos países tienen políticas claramente establecidas para aumentar los ingresos que provienen de estudiantes de ultramar.

Mayor preocupación, tal vez, corresponde a los subsidios que proporcionan las economías emergentes y en desarrollo por intermedio de sus alumnos de doctorado, quienes se quedan e ingresan a la profesión académica en los países ricos. A continuación damos algunos ejemplos de India y de China, los dos “exportadores de cerebros” más grandes del mundo. Cabe señalar que estas estadísticas son indiciarias, porque no hay detalles disponibles y los datos varían. En 2012 había 100.000 alumnos indios estudiando en los Estados Unidos, mayormente a nivel de postgrado. En su gran mayoría, estos estudiantes se quedan después de recibir su título y muchos ingresan al profesorado local. Según estadísticas de la UNESCO, un cálculo aproximado indica que al contribuyente indio le cuesta alrededor de US\$ 7.600, en paridad de poder adquisitivo (PPA), educar a un alumno desde la escuela primaria hasta el primer grado universitario. Se puede estimar que una familia india puede invertir además una suma equivalente en la educación de un niño (especialmente ya que muchos de los jóvenes que acceden a ingresar a universidades

en el extranjero se han educado en colegios particulares de habla inglesa), lo que da un total combinado de unos US\$15.000 por graduado. En consecuencia, la inversión aproximada de India en los Estados Unidos, al pagar por la educación de 100.000 jóvenes hasta el primer grado universitario, alcanza a US\$1,5 mil millones. Las cifras de China serían incluso superiores. Aunque no se dispone de cifras relativas al gasto público en educación, la investigación señala que la familia china promedio gasta US\$39.000 PPA en educar a un alumno desde la primaria hasta que ha obtenido el primer grado universitario. En 2012 hubo 194.000 alumnos de China que estudiaron en los Estados Unidos. Se puede estimar que las familias chinas invirtieron US\$7,6 mil millones en talento que está en los Estados Unidos. También hubo importantes inversiones de origen estatal de China, aunque no se dispone de cifras precisas.

Debiese ser posible aproximar lo que aportan en educación, a las economías de los países anfitriones, los países principalmente en desarrollo cuyos jóvenes estudian en el exterior. Si bien no todos los estudiantes se quedarán luego de terminar sus estudios, las sumas son importantes.

Además de los costos directos, los países anfitriones se benefician con una cantidad inmensa de capital intelectual de algunos de los jóvenes más talentosos del mundo en desarrollo. Al mismo tiempo, las pérdidas para los países en desarrollo son inmensas, especialmente para el mundo académico, en investigación y talento educativo, ideas nuevas e innovadoras que se hubiera podido cultivar a partir de experiencias de ultramar, prácticas de administración universitaria y muchas otras.

ESTRATEGIAS DE LOS PAÍSES RICOS

Hans de Witt y Nanette Ripmeester ofrecen un excelente resumen de las políticas dirigidas a aumentar las “tasas de permanencia” a través de cambios en la política de inmigración, la oferta de becas, lazos más estrechos entre universidades y empleadores, y otros factores (University World News, 17 de febrero, 2013). En Europa y América del Norte hay consenso en el sentido de que las nuevas iniciativas para tentar a “los mejores y los más talentosos” profesionales de otros países, a quienes ellos educan, para que se queden e ingresen a la fuerza laboral, constituyen una buena idea. Están en curso iniciativas para liberalizar las exigencias de visas, abrir oportunidades de empleo, permitir trabajo de postgrado, facilitar el reconocimiento de título, mejorar la cooperación entre universidades, gobierno e industria, y muchas otras.

Países como el Reino Unido y Australia, que última-

mente aplicaron requisitos más estrictos de inmigración, están reconsiderando sus políticas. La Academia Nacional de Ciencias, de los Estados Unidos, además de las universidades, abogan por disminuir las exigencias de visas, para que a los alumnos extranjeros les resulte más fácil quedarse y trabajar en este país. No existe ningún reconocimiento de la contradicción entre, digamos, los Millennium Development Goals (Metas de Desarrollo del Milenio), que destacan la necesidad de desarrollo educacional en las naciones emergentes, y las políticas dirigidas a atraer a los mejores cerebros de los países emergentes.

Países africanos, como Sudáfrica y Botswana, cuyos sistemas de educación superior son relativamente avanzados y que pagan sueldos más atractivos, también atraen talentos de otros países de África. Además, la fuga académica de cerebros también se aprecia entre las principales “potencias académicas.” Alemania se empeña en atraer de vuelta a sus doctorados y postdoctorados que trabajan en los Estados Unidos, con éxito limitado. El atractivo de una carrera académica de estructura más estable y de sueldos algo más elevados en los EE.UU. es seductor, y las universidades norteamericanas se esfuerzan por conservar a los graduados internacionales más brillantes, de cualquier nacionalidad.

LAS COMPLEJIDADES DE UN MUNDO GLOBALIZADO

Si bien la ubicación siempre tiene importancia y el mundo no es de ningún modo plano cuando se trata de la excelencia académica y del poder, la globalización, ciertamente, ha afectado las universidades y los sistemas académicos en todo el mundo. Internet ha facilitado mucho la comunicación y la colaboración. En la cumbre del sistema, la proporción de investigaciones y publicaciones realizadas en conjunto por académicos de varios países ha crecido dramáticamente. La educación a distancia, las carreras de titulación conjunta y los campus satélites muestran otro aspecto del mundo académico globalizado. Sin embargo, nada de lo anterior compensa la pérdida de personal.

China, como país con muy numerosos académicos que trabajan en el exterior, ha instituido diversos programas cuyo objeto es tentar a sus investigadores más prestigiosos para que regresen al país. También se ha ofrecido nombramiento conjunto en campos claves, para que las universidades chinas puedan beneficiarse con los servicios de académicos de primer orden que deseen residir en el extranjero. Otros países en desarrollo o de medianos recursos también buscan beneficiarse con la diáspora académica, alentando los programas de investigación conjunta, atrayendo inversiones, patrocinando organizaciones académicas y por otros medios. Los programas

exitosos aseguran, por lo menos, que los talentos locales más destacados puedan beneficiarse con los conocimientos de compatriotas que viven afuera. Corea del Sur, Turquía, Escocia y otros países han implementado programas.

En una simplificación exagerada, los ricos están robando los cerebros de los países en desarrollo o, en rigor, cualesquiera cerebros que puedan atraer.

Sin embargo, en todos estos casos, por motivos obvios, la ventaja favorece a los principales centros académicos mundiales. Además, la ubicación tiene mucha importancia: formar parte de una comunidad académica es un atractivo muy potente, más aún que la comunicación por Internet, los años sabáticos o los veranos en otro país. Las carreras académicas estables, los sueldos tentadores, la libertad académica, el acceso irrestricto a las últimas novedades científicas e intelectuales, tienen un atractivo tremendo. Pocos programas ideados para traer de vuelta a investigadores y académicos, o iniciativas para limitar la movilidad académica, han tenido mucho éxito. Es un hecho que mientras las universidades de los países en desarrollo no puedan ofrecer la cultura y las instalaciones académicas que los académicos de primer orden esperan, inclusive libertad académica, y acceso irrestricto a la información y laboratorios, no conseguirán atraer ni retener a los talentos académicos de primer orden, pero las políticas de los países ricos ciertamente no apoyan.

¿JUSTICIA ACADÉMICA?

Los “poderes académicos” ¿tienen alguna responsabilidad frente a los sistemas académicos en desarrollo? El sentido de la responsabilidad de animar a los estudiantes doctorados de países en desarrollo a que regresen a casa, que construyan universidades y eleven la calidad de los sistemas académicos emergentes está enteramente ausente de la situación actual. La única preocupación es por mejorar las “tasas de permanencia” y liberalizar los reglamentos de inmigración para asegurarse de que el máximo de los mejores y más talentosos postulantes del mundo en desarrollo se quede. ¿Deberían los países ricos, por lo menos en lo que atañe a las Metas de Desarrollo del Milenio, remitir al mundo en desarrollo los costos incurridos por los países en desarrollo en educar a sus jóvenes que no

regresan? Hay diversas maneras para mitigar, al menos, la situación: por ejemplo, los doctorados conjuntos, que ofrecen a los jóvenes candidatos de países en desarrollo la oportunidad de estudiar en el exterior durante una parte de su carrera de doctorado, conservando el vínculo con su universidad de origen y adquiriendo simultáneamente capacidad de investigación. Así, al menos, los países en desarrollo no estarían subvencionando directamente los sistemas académicos de los ricos. ■

Investigación conjunta y migración global

GALI HALEVI Y HENK F. MOED

Gail Halevi pertenece al Informetric Research Group, Elsevier, Nueva York, EE.UU. Henk F. Moed pertenece al Informetric Research Group, Elsevier, Amsterdam, Países Bajos. El texto completo del artículo se puede encontrar en: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1212/1212.5194.pdf>,

Este estudio compara tendencias de coautoría y la migración física de científicos de un país a otro. El análisis de coautoría se utiliza desde hace tiempo para rastrear la formación de redes científicas, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Últimamente, sin embargo, se manifiesta mayor interés por rastrear las afiliaciones de los autores, seguir el movimiento físico de los investigadores de un país a otro. Mediante el análisis de la ubicación geográfica de un trabajo determinado por parte de un autor, o analizando grandes conjuntos de artículos, se puede identificar la coautoría internacional y las redes de colaboración. La migración, en contraste con la coautoría, afecta no solo la formación de colaboraciones científicas sino también el tejido social y económico de un país. Las tendencias migratorias pueden, en potencia, servir a los responsables de políticas y a los directores de programas, respecto de las fortalezas y debilidades de su comunidad científica, pero también indican si un país sufre fuga de cerebros o se beneficia con mayor desarrollo debido a la migración.

IMPULSORES DE LA MIGRACIÓN Y LA COAUTORÍA

Nuestro reciente estudio ocupó una base de datos interdisciplinaria, compuesta de más de 20.000 fuentes de publicaciones arbitradas por pares, analizando los patro-

nes de coautoría y la migración científica en un conjunto de 17 países: Egipto, Irán, Malasia, Paquistán, Rumania, Portugal, Alemania, Italia, Países Bajos, Reino Unido, Brasil, China, India, Estados Unidos, Australia, Japón y Tailandia. Con un análisis del cuerpo de publicaciones de 2011 y refiriéndose a autores que iniciaron su carrera entre 2001 y 2010, se logró identificar los niveles de migración entre diversos países.

La investigación reveló una diferencia entre los patrones de coautoría y de migración. Queda claro que un idioma común y la proximidad geográfica impulsan la migración internacional con más fuerza que las coautorías. Además, el efecto de las tensiones políticas sería menor frente a la migración que a la coautoría. Lo anterior se puede verificar en la tasa relativamente baja de coautoría y la elevada migración entre Irán y los Estados Unidos, India y Paquistán, y China y Taiwán, como ejemplos.

Los Estados Unidos y China son casos únicos de interesantes patrones de inmigración. Los autores de los Estados Unidos tienden a emigrar con menos frecuencia que los investigadores de los grandes países europeos en estudio: Reino Unido, Italia y Países Bajos. Lo anterior se puede deber al tamaño de los Estados Unidos y a la abundancia de excelentes instituciones de investigación, que permiten que los investigadores se muevan entre un instituto y otro sin tener que salir del país. Además, nuestro análisis demostró que, comparado con el nivel de coautoría, un número relativamente elevado de jóvenes investigadores, hoy activos en los Estados Unidos, han tenido antes actividades en India e Irán.

MIGRACIÓN PERMANENTE O TEMPORAL

Otro foco del análisis se basó en los porcentajes de autores que permanecen dentro de su país, los que migran de modo permanente y los que lo hacen pero vuelven al país de origen. El porcentaje más elevado de autores que permanecen dentro de su país son autores estadounidenses, seguidos por los autores chinos. Un porcentaje muy inferior se compone de autores que se trasladan en forma permanente y entre ellos predominan los autores alemanes y holandeses, seguidos de autores estadounidenses e italianos. Los que tienen menos probabilidad de migrar son los autores chinos. Lo anterior podría deberse a la abundancia de recursos de que disponen los científicos chinos, frente a la falta de experiencia. En tal aspecto, los científicos chinos podrían migrar a otros países para obtener experiencia en un campo determinado, pero regresar al país de origen para ejercer y desarrollar sus carreras. Se comprobó también que el número de autores que migran y regresan son el menor número de autores.

Una comparación entre los porcentajes de autores que se trasladan en forma permanente con los que se trasladan y regresan al país de origen ofrece un cuadro claro de los países donde hay fuga de cerebros frente a los países que están desarrollando su infraestructura. Los países como Irán, Tailandia, Malasia y Pakistán tendrían un gran número de investigadores que salen al exterior y vuelven. La migración de este tipo, cuyas cifras muestran incremento, apoya el desarrollo de los niveles de habilidades profesionales y de las infraestructuras. En el otro extremo del espectro están los países como Estados Unidos, Japón, India y Alemania, donde números más elevados de investigadores estarían trasladándose a distintos países de manera permanente. Al medio quedan aquellos países como China, Brasil y Australia, donde los números de quienes se ausentan de su patria para trabajar en el extranjero y regresan, y de los que se van de manera permanente están equilibrados.

Queda en claro que un idioma común y la proximidad geográfica impulsan la migración internacional con más fuerza que las coautorías.

CONSECUENCIAS PARA LA POLÍTICA CIENTÍFICA

Pese a que rastrea tendencias existentes, este análisis podría servir, en potencia, como medio de examinar los efectos de los patrones de migración y colaboración en el desempeño en investigación, especialmente en qué medida los investigadores que van de un país a otro mejoran su desempeño en investigación. Un estudio de caso que se realizó hace algunos años, relativo al desempeño de investigadores de la Universidad de Leiden, en los Países Bajos, reveló que aquellos que, después de doctorarse en los Países Bajos, hicieron sus estudios de post doctorado en universidades extranjeras de prestigio, se desempeñaron mejor que aquellos que permanecieron en los Países Bajos. El uso de indicadores de afiliación permite discernir patrones de coautoría e identificar la formación de redes científicas internas e internacionales. Una aplicación similar de los indicadores de afiliación ha demostrado que se les puede utilizar para detectar la migración física efectiva de científicos de un país a otro, de manera permanente o transitoria. Dicho método de análisis permite que los responsables de políticas sigan la huella de aquellos investigadores que iniciaron su carrera en un país, pero se trasladaron al extranjero y continuaron su carrera en

instituciones foráneas. Esta información puede desempeñar un papel de importancia en aquellos programas dirigidos a los investigadores que salieron al exterior, para invitarlos a que regresen a su país de origen. De este modo, es posible rastrear la migración también sobre la base del foco científico. Por ejemplo, si un país percibe que los neurocientíficos están migrando al exterior, puede decidir que hará una inversión en ese campo, con miras a conservar a sus talentos y evitar la fuga de cerebros. El análisis de este tipo también puede señalar la formación de centros de excelencia alrededor del mundo. ■

La falsa aura de la internacionalización

JENNY J. LEE

Jenny J. Lee es profesora asociada del Centro para el Estudio de la Educación Superior, Universidad de Arizona, Tucson, EE.UU. E-mail: jennylee@email.arizona.edu.

La internacionalización está en la mira, a medida que los países y sus instituciones utilizan estrategias para participar en la sociedad global de hoy. La internacionalización se puede comparar con una carrera armamentista de estudiantes internacionales, investigadores, carreras, y la vinculación de una institución con personas y actividades fuera de sus fronteras nacionales. Si bien se están haciendo esfuerzos masivos por internacionalizarse, menos atención se presta a determinar la calidad y el retorno educativo en inversiones, una vez instaladas las actividades. Este efecto pasa por alto con demasiada facilidad el aspecto humano de la internacionalización y el intercambio, bien documentado como muy disparejo en escala global. En pocas palabras, es riesgoso promover la internacionalización a ciegas, sin antes estudiar con atención cuáles son sus propósitos previstos y sus consecuencias imprevistas.

Mostrar cautela y prestar atención a las experiencias cualitativas de estudiantes e investigadores internacionales pueden brindar conocimientos que conduzcan a mejores beneficios, y coordinar las metas buscadas de la internacionalización. Se presentan dos casos relativos a las experiencias de investigadores y estudiantes internacionales que ofrecen sugerencias acerca de la forma de evaluar críticamente y practicar la internacionalización.

TRABAJO CIENTÍFICO POST DOCTORAL

Los post doctorados internacionales constituyen una población fundamental, pero con frecuencia ignorada, para comprender la producción de investigación científica. En los Estados Unidos y en el Reino Unido, los post doctorados se concentran intensamente en los campos de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Dada la escasez interna de talentos, estos investigadores contingentes atienden la creación de conocimiento científico en los países. Mientras, el suministro de post doctorados del exterior es abundante, ya que los investigadores internacionales tienden a buscar puestos en los Estados Unidos y Europa Occidental, en las universidades mejor calificadas del mundo.

Si bien todos los post doctorados tenían alguna ambición de convertirse en profesores, los post doctorados internacionales demostraban mucho menos inclinación. Esta población internacional ocupa dos tramos de labor académica: uno teórico (Estados Unidos y europeos) y otro técnico (asiáticos), según los estereotipos de los profesores supervisores. Estas visiones luego se traducen en diferentes niveles de responsabilidades laborales y, en último término, trayectorias de carrera: supervisores de laboratorio con contratos temporales y profesores de ciencias en camino a la titularidad. Esta investigación muestra que determinados grupos (esto es, los asiáticos) son particularmente vulnerables, pues se tiende a asignarles tareas que quizás no conduzcan a cargos académicos. Las decisiones de los supervisores académicos pueden fundarse en percepciones no confirmadas acerca de culturas y países de origen.

Este efecto de la internacionalización pasa por alto con demasiada facilidad el aspecto humano de la internacionalización y el intercambio, bien documentado como muy disparejo en escala global.

En la actual sociedad global del conocimiento los principios de la eficiencia sugieren que varios investigadores de tiempo parcial o con contrato corto constituyen una mejor inversión financiera para la producción de conocimientos científicos, en comparación con un solo profesor titular inamovible. En consecuencia, el término “post doctorados vitalicios” se está haciendo cada día más corriente, porque las oportunidades de ascenso y trabajo

asegurado permanente son limitadas. Surgen dudas, sin embargo, cuando se piensa si dichas actividades constituyen o no “internacionalización.” Sobre la base de una apreciación superficial, la contratación de investigadores internacionales sin duda lo sería. No obstante, al realizar una observación más crítica, la explotación potencial de estudiosos procedentes de países en desarrollo va en la dirección opuesta al buen espíritu del mensaje de la internacionalización.

ESTUDIANTES ATLETAS DEL EXTRANJERO

Como segundo ejemplo, en los Estados Unidos se admite a muchos alumnos internacionales que son atletas, como manera de dar prestigio atlético a una institución. Como en el caso de los post doctorados internacionales, se busca a alumnos que sean atletas internacionales para acrecentar la fama de la institución más allá de la oferta local. Se estudió a estudiantes africanos, fuertemente representados en las disciplinas de atletismo. Se identificó casos de aislamiento social, insultos verbales y hostigamiento, muy similares a los de otras poblaciones de estudiantes internacionales. Uno de los errores más extendidos acerca de los estudiantes atletas africanos, en particular, es que estos estudiantes dan prioridad a una carrera profesional deportiva sobre el desempeño académico. En consecuencia, a muchos de ellos los desvían hacia carreras que podrían ser menos exigentes en lo académico, para facilitar sus entrenamientos y competencias, pero quedan con títulos de escasa importancia cuando regresan a su tierra.

En los Estados Unidos, un programa atlético de prestigio puede generar cientos de millones de dólares en patrocinios empresariales, donaciones privadas, ventas de entradas y otros. Con el fin de mantener o aumentar la competitividad de un equipo, es común atraer a atletas estudiantes del extranjero. Como beneficio adicional, estos estudiantes internacionales se pueden exhibir como prueba de los desvelos de una institución por la internacionalización. Estos estudiantes también se benefician, pues reciben becas y tienen la oportunidad de estudiar en una universidad dotada de mayores recursos que los que podrían encontrar en su país de origen. Una situación así, en que todos ganan, podría resultar atrayente para ambas partes, pero cuando se estudia con atención surgen inquietudes. Se tiende a pasar por alto las consecuencias de las experiencias de estos estudiantes, pese a los esfuerzos considerables que se despliega para conseguirlos. Tampoco se presta atención a la trayectoria de carrera de estos individuos, especialmente dado que los atletas de primer nivel pueden desempeñarse en una carrera atlética profesional sin educación universitaria.

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EDUCACIONAL

En resumen, percibir que la internacionalización es inherentemente buena resulta ingenuo e irresponsable. La internacionalización no es meramente un conjunto de actividades observables sino también significa una responsabilidad social y educacional. Como se demuestra en los ejemplos anteriores, las iniciativas de internacionalización no conducen automáticamente a mejores oportunidades y experiencias de educación, menos aún a una mejor diplomacia entre países participantes.

La internacionalización refleja en potencia los intereses dominantes de los anfitriones que reciben, más que el espíritu deseado de colaboración mutua e intercambio cultural. En el ámbito de la educación superior, los profesores y administradores no deben limitar la planificación solo a las consideraciones fiscales, como ocurre con frecuencia. Pasada la etapa de instalación, la carga de la internacionalización debe pesar sobre los anfitriones, no sobre los visitantes. Cuando investigadores y estudiantes extranjeros dan cuenta de expectativas sin cumplir, discriminación y trato injusto, y persecución por parte de la comunidad anfitriona, quienes los llamaron deben hacerse cargo del problema, no dejárselo a los afectados.

La investigación ha establecido que la discriminación a menudo se origina en nuestros propios alumnos nacionales, incluso profesores, y ella ocurre, irónicamente, en sitios de educación, incluidas las aulas. En tal sentido, los incidentes narrados revelan con frecuencia el fracaso del sistema educativo, que no logró educar a sus propios miembros sobre el valor de la internacionalización y los beneficios que los estudiantes e investigadores internacionales pueden ofrecer.

Muchos estudiantes nacionales no pueden darse el lujo de estudiar en el extranjero, pero pueden tener una experiencia internacional dentro de sus propias instituciones. Entre las desilusiones más frecuentes que refieren los alumnos internacionales se cuenta la falta de relaciones sociales con los alumnos nacionales. Si bien abundan las actividades sociales dirigidas a fomentar el intercambio social, en estas ocasiones la asistencia de estudiantes locales tiende a ser escasa y con poco interés. Las instituciones de educación superior pueden internacionalizarse si educan a sus propios estudiantes nacionales acerca del valor de la internacionalización y la adquisición de competencias globales como, por ejemplo, la de poder comunicarse efectivamente con las personas en idiomas extranjeros, tener conocimientos relativos a otras culturas fuera de las propias fronteras y formar redes con las de ultramar, como elementos vitales para tener éxito en esta sociedad globalizante.

Las instituciones y los países anfitriones deben evitar la explotación de los estudiantes o investigadores internacionales en aras del prestigio internacional o del beneficio económico. Aun cuando la internacionalización figura en el panorama académico de hoy, todavía falta aclarar de qué manera la practicamos. ■

El Trato del Dragón: Cooperación chino-africana en educación

MILTON O. OBAMBA

Milton O. Obamba es investigador asociado, Red Africana por la Internacionalización de la Educación, Eldoret, Kenya. Email: M.O.Obamba@Leedsmet.ac.uk.

China y África mantienen una larga tradición de cooperación bilateral. La institución en 2000 del Foro sobre Cooperación Chino-Africana (FOCAC) ha revolucionado dramáticamente la cooperación chino-africana. Se trata de un organismo intergubernamental establecido por China y un conjunto de países africanos, con el fin de proporcionar un plan destinado a reforzar la cooperación internacional entre China y 50 países africanos miembros. Con mayor exactitud, se puede decir que la creación de FOCAC forma parte de la creciente institucionalización e intensificación de las relaciones chino-africanas, en un momento de interacciones multilaterales de creciente profundidad. No obstante, las críticas han aumentado a la par. Desde que se estableció el FOCAC, los volúmenes de comercio han crecido de modo notable, de US\$10 mil millones en 2000 a US\$160 mil millones en 2012. Del mismo modo, los niveles oficiales de la asistencia para el desarrollo que China entrega a África han subido a gran velocidad: de US\$5 mil millones en 2006 a US\$20 mil millones en 2012. En resumen, la cooperación de China con África es profunda y abarca un extenso espectro de esferas estratégicas, económicas y sociopolíticas. Con el fin de enfocar el desarrollo, carácter y alcance de la cooperación chino-africana en el campo de la educación, el artículo se basa en un análisis de documentos de políticas emitidos por el gobierno chino y FOCAC. Nuestro objetivo es contribuir a una caracterización más sistemática de la cooperación bilateral de China con África en educación.

CAPACIDAD HUMANA Y MOVILIDAD ACADÉMICA

La primera fórmula de cooperación educacional entre China y África consistió en iniciativas de intercambio, difusas y en pequeña escala, basadas en la salida de estudiantes africanos y la entrada de profesores chinos, durante los años 1950 y 1960. Habían algunas becas del gobierno chino para estudiantes africanos. En los 1970 hubo programas de capacitación de corto plazo para profesionales africanos en diversos campos. El primer Plan de Acción de FOCAC (2000) reafirmó el compromiso de China en el sentido de aumentar el número de becas del gobierno y la cantidad de profesores chinos que pasaban a África. Una medida importante del Plan de Acción creó el Fondo Africano de Desarrollo de Recursos Humanos destinado a ofrecer un mecanismo más coordinado para capacitar a profesionales africanos. En el último decenio, el volumen de becas chinas y el de oportunidades de capacitación profesional han seguido aumentando. Las becas, por ejemplo, han subido, de 2.000 en 2003 a 6.000 por año en 2012. Este aumento reciente de las iniciativas chinas en África ha causado inquietud por la transparencia de los criterios que se aplican a las oportunidades de capacitación en los 50 países del continente africano. Dada la vasta extensión y diversidad del continente africano, el enfoque de China con una cooperación sin rumbo fijo, que abarca todo el continente, ha suscitado críticas respecto de las prioridades de China y la eficacia de una cooperación al desarrollo en escala semejante.

CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES

Tanto dentro del FOCAC como fuera de él, el apoyo para el desarrollo de infraestructura se ha mantenido durante muchas décadas como iniciativa importante dentro del compromiso de China con África. La tercera cumbre del FOCAC aprobó el compromiso de Beijing de construir 200 escuelas rurales en África, y la cuarta cumbre aprobó la construcción de 50 “escuelas de amistad” chino-africana y el suministro de equipos de investigación a los investigadores africanos que regresan de China. Entre los proyectos señeros de infraestructura escolar chinos en África se cuentan el Politécnico Etíope-Chino en Addis-Ababa y la Universidad de Ciencia y Tecnología en Malawi. Los espectaculares proyectos de infraestructura de China han suscitado críticas porque dan paso a corrupción y clientelismo político por parte de la élite africana gobernante, en lugar de ser iniciativas para suministrar desarrollo sustentable a los pueblos. No obstante, el papel de China en el financiamiento de infraestructura es vital para África, pues los tradicionales donantes occidentales ya no apoyan esas iniciativas y los gobiernos africanos también encaran

fuerzas restricciones financieras.

China y África mantienen una larga tradición de cooperación bilateral. La institución en 2000 del Foro sobre Cooperación Chino-Africana (FOCAC) ha revolucionado dramáticamente la cooperación chino-africana.

ASOCIACIONES ACADÉMICAS

Aun cuando la movilidad académica mutua ha constituido un rasgo importante de la cooperación educacional chino-africana desde los años cincuenta del siglo pasado, ha habido escasa oportunidad para un compromiso interinstitucional directo. Esto se debe a que el compromiso chino-africano está dirigido, de manera predominante, por intermedio de burocracias intergubernamentales, sin espacio para participantes no estatales. Por tanto, la cooperación interinstitucional constituye un adelanto relativamente reciente y novedoso. El Plan de Acción de Beijing de 2006 presentó el primer intento de establecer una colaboración a nivel institucional, mediante el establecimiento de los Institutos Confucio; aun cuando estos últimos se organizan mayormente a nivel intergubernamental, forman parte del “poder blando” global de China. El programa de cooperación 20+20, iniciado en 2009, es otra iniciativa de importancia. Este programa contempla el lanzamiento de sociedades estructuradas entre dos instituciones, una de cada parte, entre 20 instituciones de educación terciaria chinas y 20 africanas, con miras a promover la capacitación y el desarrollo sustentable.

COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE

EL Cuarto y el Quinto Planes de Acción de FOCAC, fechados en 2009 y 2012, representan un cambio radical en el carácter, alcance y discurso subyacente en la base de la trayectoria emergente del compromiso chino-africano. Estos planes muestran el surgimiento de un discurso característico y dominante de conocimientos, ciencia y tecnología y sus vínculos con el desarrollo sustentable y la reducción de la pobreza en África. Con dicho mandato, China se comprometía a proporcionar 100 becas de post doctorado para africanos y llevar a cabo 100 demostraciones de investigación conjunta. Las directrices establecieron tres serios programas particularmente críticos para el

paradigma emergente de desarrollo chino-africano. Ellos son el Programa China-África de Sociedad en Tecnología, el Programa China-África de Investigación e Intercambio y el Foro Chino-Africano de Grupos de Estudio. En general, estos señeros programas se concentran en la investigación conjunta y en suministrar una gama de iniciativas dirigidas a reforzar la capacidad de los países africanos en el desarrollo de ciencia y tecnología, creación de políticas, administración, y transferencia de tecnología. Una nueva cooperación técnica se concentra en aspectos críticos para la subsistencia de las personas, y abarca salud, ambiente, agricultura, energía renovable, y desarrollo de agua.

Dicha trayectoria denota un viraje chino hacia la reducción de la pobreza y el desarrollo sustentable, distinto de la preocupación tradicional por el financiamiento de grandes obras de infraestructura. El Foro de Grupos de Estudio representa un nuevo enfoque centrado en suministrar la columna vertebral y la seriedad científica que se necesita para reforzar la base de conocimiento y la robustez de la cooperación chino-africana en un mundo complejo. No obstante, el creciente predominio de China en la cooperación chino-africana abre interrogantes, pues reproduce nuevos patrones de dependencia.

CONCLUSIÓN

La asistencia china para el desarrollo de la educación en África ha evolucionado durante varios decenios y hoy se muestra diversificada e institucionalizada en su alcance y arquitectura. Ahora último se observa un giro claro, sin precedentes, dirigido a reforzar la capacidad en ciencia y tecnología, y a aprender cómo se puede aplicar el conocimiento de modo más directo para mejorar el sustento de las personas en África. Esta obligación da a entender que la asistencia china para el desarrollo puede ofrecer la fuerza para cumplir en África las Metas de Desarrollo del Milenio. Con todo, estas ventajas potenciales pueden verse fuertemente amenazadas o erosionadas si China reproduce los mismos patrones de dependencia que acompañan la operación Norte-Sur contemporánea. Se deben ampliar las esferas de la cooperación chino-africana para el desarrollo e incluir actores no estatales de ambas partes, con el fin de crear capacidad y sinergias suficientes que permitan implementar el compromiso chino-africano de desarrollo.



Engañosos servicios de evaluación de credenciales extranjeras

GEORGE D. GOLLIN

George S. Gollin es profesor de Física, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, EE.UU. E-mail: altbach@bc.edu.

Un año después de comenzar a ejercer en África, el joven médico africano buscaba empleo en Grecia. Pidió a un servicio de evaluación de credenciales que certificara la autenticidad de su título de médico y que enviase un informe de sus conclusiones a su nuevo país de residencia (Grecia). El servicio prometió “evaluaciones justas y honestas” y aseguró que luchaba “contra los títulos fraudulentos mediante técnicas y verificaciones profesionales.” Además, declaró que “los estudios del solicitante son equivalentes a los de un Doctor en Medicina de una Institución de Educación Superior de los Estados Unidos de América, con acreditación regional.”

El informe no mencionó que el propietario de la firma de evaluación de credenciales era a su vez culpable de títulos fraudulentos y que había sido multado en 15.000 euros por dirigir en Europa una fábrica de diplomas. Los falsos títulos médicos provenían de una fábrica pakistaní de diplomas que una vez procuró venderme un doctorado en cirugía torácica. Pero yo no soy médico, soy físico [Nota del Editor: en inglés, las palabras para médico (“physician”) y físico (“physicist”) son más parecidas entre sí que en español].

A otro evaluador de credenciales le pagaron los propietarios de una fábrica norteamericana de diplomas por fingir que dirigían una escuela africana reconocida, en lugar de una empresa criminal con base en los Estados Unidos. Un tercero empleaba a un tipo de mala catadura que era “Vicepresidente” y “Decano de Estudios” de un par de fábricas de diplomas.

Hay muchos servicios legítimos de evaluación de credenciales en el panorama de la educación superior, pero también abundan las serpientes entre la maleza.

SERVICIOS EXTRANJEROS DE EVALUACIÓN DE CREDENCIALES

Los rápidos cambios ocurridos en la educación superior internacional complican el proceso de decisión, en cuanto a la transferencia de créditos, cuando los estudiantes cruzan las fronteras nacionales. Puesto que es costoso

mantener a peritos propios para la evaluación de carreras extranjeras, es natural que universidades y empleadores recurran a los análisis de peritos externos, como los de la división de Servicios de Educación Internacional, de la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers - AACRAO (Asociación Norteamericana de Registradores Académicos y Oficiales de Admisión) o la Asociación Nacional de Servicios de Evaluación de Credenciales (NACES). Los miembros de la red ENIC-NARIC (ERIC: Red Europea de Centros de Información en la Región Europea; NARIC: Centros Nacionales de Información de Reconocimiento Académico en la Unión Europea) también proporcionan servicios confiables de evaluación de credenciales.

Lamentablemente, en los Estados Unidos no hay una vigilancia reglamentaria de los cientos de servicios extranjeros de evaluación de credenciales. Incluso la calidad de miembro de una asociación profesional suele no dar mucha información: en 2009, un evaluador de credenciales, que había trabajado con la Universidad St. Regis, de dudosa reputación, invitó a evaluadores legítimos a ingresar a una “fábrica de reconocimientos” con un nombre grandilocuente, cuyo fin era “ayudar a que las agencias más pequeñas se unan y reciban mayor aceptación.” En su mayoría, las entidades nombradas ya colaboraban que conocidas fábricas de diplomas. Y la NAFSA, conocida asociación de educadores internacionales, advierte que la calidad de miembro de NAFSA “no significa que NAFSA haya revisado ni aprobado sus carreras ni actividades, ni que la calidad de miembro de NAFSA constituya ninguna aprobación.” Los miembros de NACES están sujetos a normas, pero la organización los enumera como miembros solamente en su calidad de evaluadores.

La oficina de personal de una empresa, ¿cómo puede distinguir entre el legítimo Servicio de Credenciales Extranjeros de América (Foreign Credentials Service of America) y la falsa agencia que plagió extensamente a la FCSA y luego cerró bruscamente un año más tarde cuando sus propietarios estadounidenses fueron acusados de estafa postal y telegráfica?

Los evaluadores de credenciales deshonestos suelen ofrecer groseras falsedades en sus comparaciones de las carreras académicas legítimas de distintos países

LA FALTA DE INFORMACIÓN FAVORECE EL ENGAÑO

Encontrar información fidedigna acerca de la autoridad que tiene una institución para otorgar títulos puede resultar curiosamente difícil. Suele haber sutilezas; en los Estados Unidos, el Consejo de Acreditación de Educación Superior (Council for Higher Education Accreditation - CHEA) mantiene una esmerada base de datos y carreras y universidades acreditadas, pero la autoridad para otorgar títulos en el país emana de los estados, no del gobierno federal. Las escuelas legítimas que no buscan acreditación no figuran en la base de datos de CHEA.

A veces, las informaciones relativas a las universidades de cierto país son incompletas, no están disponibles o no son confiables. Al término de la guerra civil en Liberia, la única lista publicada de universidades acreditadas se encontraba en el sitio web de la embajada de Liberia en los Estados Unidos. Pero el jefe y el subjefe de misión de la embajada recibían sobornos de los dueños de una fábrica estadounidense de diplomas y les habían entregado el control del sitio web. En la lista de instituciones "reconocidas" figuraban sus fábricas de diplomas, hasta que un nuevo embajador despidió a los estafadores. El Portal de Instituciones de Educación Superior Reconocidas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) está incompleto: solo comprende tres países africanos. A su vez, la Base de Datos Electrónica de la Educación Global, dirigida por ACCRAO, exige una suscripción pagada.

En mi experiencia, en la mayoría de los casos, las evaluaciones engañosas falsean la autoridad del emisor del título para entregarlos. La falta de una base de datos exhaustiva, accesible para todos, que contenga todas las escuelas reconocidas, permite que los evaluadores corruptos vendan sus productos a los clientes de las fábricas de diplomas.

A veces, evaluadores deshonestos de credenciales presentan groseras falsedades en sus comparaciones de las carreras legítimas que se ofrece en distintos países. Un ejemplo fue un análisis de los estudios de tres años que se ofrecía en un país, en que se daba a entender, con base en las opiniones de terceros, que dichos estudios no correspondían al grado de bachiller en los EE.UU. Dicho juicio fue inspirado por prejuicio racial y no por un examen prolijo de las carreras aludidas. Los autores, ambos asociados a fábricas de diplomas, llegan a conclusiones que indudablemente atraerían a clientes que persiguieran evaluaciones exageradas de sus propios credenciales.

DISEMINAR INFORMACIÓN EN UN MUNDO LITIGIOSO

Si se documentan las identidades y prácticas de estafadores

de la educación superior, reveladas e indexadas públicamente por Google, la información veraz puede resultar desastrosa para la industria de fábricas de diplomas. El ingreso mensual de St. Regis bajó de US\$250 000, en diciembre de 2004, a solo unos pocos miles de dólares en agosto de 2005, gracias a una mezcla de cobertura noticiosa hostil y análisis poco lisonjeros publicados en Internet. La revelación de las prácticas engañosas de los evaluadores de credenciales deshonestos también podría ser una herramienta eficaz para suprimirlas.

Un posible depósito de información sería un servicio público, el cual recibiría información valedera de profesionales de la educación superior (incluso informes favorables relativos a los títulos otorgados por fábricas de diplomas) y la publicaría. Sin embargo, la revelación de dichas informaciones acarrea riesgos para los reveladores, que van desde pleitos a amenazas de retribución violenta. El estado de Oregón publicó durante varios años una lista útil (pero incompleta) de fábricas de diplomas. El estado recibió constantemente amenazas de demandas judiciales por parte de los operadores y clientes de las fábricas de diplomas, y terminó por retirar el material de la red.

Dado el carácter internacional del sector oscuro que negocia con credenciales económicas falsas, sería sensato que UNESCO se hiciese responsable de un archivo informativo. Pero eso exigiría un compromiso de voluntad y recursos que no se ha materializado. ■

Aspectos financieros de las actividades en el extranjero

JOHN FIELDEN

John Fielden es director de la Commonwealth Higher Education Management Consulting, pequeña firma consultora independiente con oficina en Oldham, Hampshire, Reino Unido. johnfielden1@btinternet.com

En abril de 2013 se anunció que la Universidad de East London cerraría su nuevo campus en Chipre, luego de funcionar durante solo seis meses y con una matrícula de 17 alumnos únicamente. Al hacerlo, se unía a los 11 cierres de campus extraterritoriales ocurridos en los dos años (2010-2012) que había registrado el Observatorio de Educación Superior Sin Fronteras. Dichas cifras destacan la índole riesgosa de las actividades extraterritoriales de

universidades e instituciones de educación superior. Y no son solo los campus satélites internacionales los que sufren de volatilidad. Las actividades transnacionales de educación australianas también han experimentado una fluctuación dramática: de un máximo de 1.569 carreras enseñadas en otros países, en 2003, a 889 en 2009. A pesar de estos reveses, en ciertos países el crecimiento de la oferta de educación continúa sin piedad. En el Reino Unido, por ejemplo, en 2010-2011 hubo 571.000 alumnos internacionales estudiando para obtener títulos del Reino Unido en el exterior de dicho país, 40% más que dos años antes.

Para los miembros de los consejos directivos universitarios, nunca ha sido mayor la necesidad de un análisis riguroso de la actividad exterior en potencia. Les será útil un estudio de la Unidad de Educación Superior del Reino Unido que es una guía de los aspectos financieros de las operaciones extraterritoriales de ese país. El estudio presenta algunas de las lecciones que aprendieron 24 universidades de Estados Unidos, Australia y el Reino Unido. Los entrevistados, se comprende, rehuían revelar demasiado acerca de las consecuencias financieras de sus operaciones, pero no titubearon en dar consejos y recomendaciones para otros. Ambos se resumen en el informe en tres secciones: los que se refieren a las etapas iniciales, cuando se suscribe un memorándum de acuerdos de entendimiento, las siguientes cuando el asunto se vuelve más serio y se necesita un acuerdo legal, y los de la etapa operativa, cuando las actividades están funcionando.

FIRMA DE UN MEMORÁNDUM DE ENTENDIMIENTO

Los orígenes de estos acuerdos pueden ser la clave del éxito futuro. Hasta ahora último, algunos los han visto como trofeos ganados en conferencias e incluso como indicadores de desempeño en internacionalización: algunos ven en ellos una “licencia para comenzar a conversar” y no una señal válida de colaboración. Las entrevistas revelaron una tendencia hacia un enfoque más estratégico. Las principales instituciones hoy invierten en investigación para identificar los países favorables y, en su interior, las instituciones adecuadas para entrar en sociedad. En algunos casos, esto calza dentro de una estrategia de mantener un número escaso de “sociedades profundas” de investigación y docencia en un número limitado de países. Lo anterior ha conducido a una nueva industria en crecimiento: desarrollo de perfiles de países con apoyo de estudios exhaustivos de su moneda, marco regulador, regímenes e incentivos tributarios, servicios nacionales de aseguramiento de calidad y requisitos legales para el funcionamiento de instituciones de educación superior.

El término “valores” se ocupa cada vez más cuando se toman decisiones acerca de empresas en el extranjero. Lo anterior tiene especial validez cuando se trata de elegir un socio. Si la iniciativa proviene de un gobierno que va a ser el socio, este puede ser un asunto delicado: dos instituciones importantes del Reino Unido University College London y la Universidad de Westminster, tienen contratos para suministrar educación con los gobiernos de Kazajistán y Uzbekistán, que no son democracias de renombre. Ambos se han preocupado de proteger su reputación en los contratos. Cuando se escoge un socio comercial, las dificultades son aun mayores, pues numerosos países manejan sistemas contables financieros y empresariales que no resultan muy transparentes. Los socios comerciales suelen ser grandes conglomerados con intereses en bienes raíces y ven una universidad como una entretención en un ambiente de negocios o bien como un emblema de la responsabilidad social de la empresa. No obstante, incluso en casos semejantes, el motivo del lucro quizás no ha desaparecido y toda discrepancia de motivación con la universidad puede originar discordia en el futuro.

DESARROLLO DE UNA BASE OPERATIVA

La segunda etapa de actividad consiste en el desarrollo de una descripción del proyecto para el directorio, seguida de un acuerdo legal. En esta etapa los valores y motivos comunes son indispensables, junto con un acuerdo a corto plazo relativo a niveles libres de colegiatura, becas y un plazo de pago razonable. Otro asunto clave, una vez iniciados los estudios técnicos, es compartir un idioma común y tener un entendimiento, pues en la fase operativa las relaciones informales prosperarán si hay una relación personal positiva entre los actores principales de los socios. Digan lo que digan los acuerdos legales, los imprevistos y cambios a mitad de semestre serán inevitables. Un entrevistado estadounidense dijo que “una persona que tiene poca tolerancia para las sorpresas, la ambigüedad y los cambios frecuentes no debe ni siquiera pensar en actividades en el extranjero”. En la fase de negociación surgen muchas veces obstáculos culturales. En algunos países se estima que el acuerdo legal definitivo es el punto de partida para la negociación y la definición de términos claves como “alumnos” o “exceso” se presta para la interpretación errónea. Decir “sí” puede significar “le oigo”, no “estoy de acuerdo”.

Otros temas importantes de negociación son el porcentaje de participación en toda sociedad de inversión local que se creare para conducir un campus exterior y los términos de una estrategia de retirada. Como pocas

universidades pueden (por motivos fiduciarios o legislativos) invertir sumas elevadas en operaciones en el exterior, la función más común de una contraparte comercial es la de proporcionar la infraestructura física y a veces el equipamiento. La discusión entonces se centra en el valor financiero de la propiedad intelectual y el renombre de la universidad entrante, los que servirán para calcular su participación en toda utilidad o pérdida. Lo anterior se convierte en un regateo y puede conducir a que universidades de renombre mundial, como la Universidad de Nottingham, tengan que aceptar participaciones de 17,1% y 29,1% en las sociedades asociadas que conducen sus dos campus en el extranjero. En las discusiones, los proveedores de ultramar han resuelto que es indispensable pensar pronto y con intensidad acerca de una estrategia de salida. En ciertos casos, el tema se discute incluso en la etapa del Memorándum de Entendimiento, por si llegare a ser causa de rompimiento.

En el Reino Unido, por ejemplo, en 2010-2011 hubo 571.000 alumnos internacionales estudiando para obtener títulos del Reino Unido en el exterior de dicho país, 40% más que dos años antes.

DIRECCIÓN DE ACTIVIDADES EXTERIORES

Una vez que la actividad en el extranjero está instalada y funcionando, el asunto clave es adónde se toman las decisiones y cuáles temas se delegan a un directorio local o a una contraparte académica. Los campus auxiliares en el extranjero, en su mayoría, pertenecen a una sociedad local cuyo directorio toma las decisiones claves. En cambio, la mayoría de las operaciones educacionales transnacionales carecen de entidad legal local que las respalde; las administra la estructura académica de la institución de origen. Las decisiones más importantes se refieren a los criterios de admisión (y el consiguiente número de alumnos), las estrategias locales de comercialización y el nivel de los aranceles de enseñanza. Aquí es donde resulta ventajoso haberse preocupado de instaurar buenas relaciones personales. Un socio comercial estará tentado de rebajar las normas de admisión, adoptar campañas de comercialización agresivas y subir los aranceles de enseñanza, mientras que la universidad no estará de acuerdo. Pocas empresas en el exterior ganan excedentes financieros

importantes y muchas tardan entre 5 y 10 años en ver un retorno sobre la inversión. No obstante, hay casos de beneficios financieros y la investigación comprobó que las universidades australianas de mayor éxito declaran que sus márgenes de utilidad promedian 8 a 10 por ciento. Con todo, un aspecto clave es el costo base sobre el cual se calcula el 10 por ciento, ya que si se carga a la empresa la totalidad del costo del tiempo de la administración y del personal, semejante retorno es improbable. Muchas de las universidades pertenecientes a la muestra declararon que no era su objetivo ganar excedentes financieros sino promover su reputación en la región, hacer investigación conjunta con el socio o en el país, y generar una corriente de post graduados de regreso al campus de origen.

Aun cuando el estudio ha destacado la importancia de los procesos de debida diligencia y planificación financiera, con amplia investigación de mercados, una conclusión clave es que lo dicho no basta. El éxito en las operaciones de ultramar exige buen liderazgo, habilidades personales y relaciones de confianza mutua entre las partes. Si éstos existen, se podrá enfrentar con éxito los acontecimientos y trastornos imprevistos que van a ocurrir. ■

¿Son injustos los rankings globales con las universidades latinoamericanas?

ANDRÉS BERNASCONI

Andrés Bernasconi es profesor de educación superior de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile en Santiago, Chile. abernasconi@uc.cl

En su edición de 2012, el Times Higher Education World University Ranking no nombra ninguna universidad latinoamericana entre las cien mejores y solo cuatro entre el conjunto de 400. El ranking de Shanghai trata a América Latina del mismo modo: una en la selección de 150 y 10 en el total de 500 universidades clasificadas.

Esta clasificación resulta algo curiosa, dado que Brasil es la sexta economía mundial y México es la decimocuarta. Lo anterior debería marcar una diferencia cuando se trata de la posibilidad de mantener destacadas instituciones de educación superior, como se aprecia en países como Israel,

con tres instituciones entre las 100 mejores del ranking chino, o los Países Bajos, con dos.

Los líderes universitarios en América Latina estiman que los rankings son defectuosos, que están sesgados y son injustos con la región, y que las universidades latinoamericanas son esencialmente diferentes del concepto de universidad que forma la base de los rankings.

EL PROBLEMA SON LOS RANKINGS

En mayo de 2012 se reunió en México un grupo de líderes de universidades, con el auspicio de UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), con el fin de analizar los rankings y lo que se podía hacer al respecto. Se concluyó que los rankings son mediciones inválidas de desempeño, tanto en su índice compuesto como en cada una de las variables que dicen medir. Otra conclusión fue que los rankings no son apropiados para medir en las universidades latinoamericanas las “responsabilidades y funciones que trascienden aquellas más tradicionales de las universidades anglosajonas, las cuales sirven de normas para los rankings”. Los rectores también señalaron que este sesgo a favor del modelo de universidad anglosajón está reforzado por el uso de las bases de datos de publicaciones y citas ISI Thomson Reuters y SCOPUS, que reúnen material publicado principalmente en inglés y “en los campos de las ciencias de la salud y la ingeniería.”

Desde luego, América Latina no es la única región del mundo que tiene motivo válido para quejarse de los sesgos de los rankings. Asia tiene tanto o mayor motivo para quejarse de la injusticia de los rankings. Los asiáticos son más numerosos y ni siquiera forman parte de la hegemónica tradición occidental. No obstante, la mayor parte de las universidades que muestran más progreso dentro de los rankings están situadas en Corea, Singapur, Taiwán y China. En lugar de quejarse de que no hay revistas suficientes para publicar sus obras en coreano o en chino, los investigadores de aquella región del mundo aprenden inglés por su cuenta y publican internacionalmente en dicho idioma, como también lo hacen los investigadores de Israel y los Países Bajos.

LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS SON DIFERENTES

Ahora bien, ¿cuáles son estas responsabilidades y funciones únicas que desempeñan las universidades latinoamericanas que recomendarían que se les dé un trato diferente del que se da al modelo “anglo-sajón” de universidad? Las universidades latinoamericanas, por lo general, hablan de su misión “social”, término esquivo destinado a referirse a

todo lo que se supone que las universidades hacen aquí que no es investigación, ni docencia, ni extensión, ni tampoco, en realidad, ninguna de las funciones que se asocia con la universidad en otras partes del mundo. La noción de una misión “social” con frecuencia persigue rescatar las funciones que las universidades desempeñan o se supone que desempeñan al alentar la democracia, promover la inclusión social o forjar una identidad nacional. Las universidades de América Latina han desempeñado este papel a menudo, cada vez que los gobiernos democráticos se han derrumbado y solo las universidades y algunas otras instituciones han permanecido como espacios de relativa libertad y organización política. Iniciativas muy meritorias, por cierto, pero no exclusivas de las universidades latinoamericanas. Además, a medida que la gobernabilidad democrática y el estado de derecho se consolidan en América Latina, las universidades se ven liberadas de esta función política subsidiaria y necesitan reconectarse con su función institucional debida, como centros de conocimiento.

En lugar de quejarse de que no hay revistas suficientes para publicar sus obras en coreano ni en chino, los investigadores de aquella región del mundo aprenden inglés por su cuenta y publican internacionalmente.

LOS RANKINGS COMO MENSAJE PARA AMÉRICA LATINA

La crítica de los rankings como método válido para ordenar universidades sobre la base de la calidad está bien fundada. Pero uno puede estar en desacuerdo con la proposición de que la universidad No. 100 es significativamente “mejor” que la No. 120 y sin embargo reconocer el mensaje que los rankings basados en investigación siguen enviando año tras año: la educación superior latinoamericana es casi invisible para el mundo de la investigación.

Sí, es verdad que como argumentan los rectores, esto es en parte es un problema de financiamiento insuficiente para la ciencia en América Latina. No obstante, este aspecto no es el único, ni siquiera el principal. Desde 1990 ha habido grandes aumentos en el dinero público asignado a investigación en Brasil, Chile y México. Las publicaciones han aumentado en consecuencia, pero no a una tasa que marque alguna diferencia en escala global.

Los dos recursos claves que faltan en las universidades latinoamericanas son un número suficientemente elevado de académicos investigadores dedicados, y una buena dirección de las universidades.

En la mayoría de las universidades más distinguidas de América Latina (con excepción las principales del Brasil), la mayor parte del personal académico aún no cuenta con formación doctoral, y el dominio de idiomas distintos del español y el portugués sigue siendo una excepción (y en esto Brasil es igual a todos). Además, numerosos académicos especializados en investigación reciben sueldos tan bajos que necesitan desempeñarse en un trabajo puesto para poder subsistir. No se puede esperar ningún desempeño competitivo en investigación por parte de docentes que no están capacitados para realizar investigación, o de investigadores acosados por la incertidumbre económica, o de académicos cuya base de conocimientos es sólo la que está publicada en español y portugués.

La segunda barrera importante es la dirección de las instituciones y el rumbo de los sistemas nacionales de educación superior. La autonomía universitaria, objeto de veneración casi religiosa en América Latina, sirvió durante décadas para alejar de las universidades a gobiernos corruptos, incompetentes, lunáticos o autocráticos. Lamentablemente, en ciertos países dicha función todavía hace falta hoy. No obstante, en la mayor parte de la región, democracias estables bajo gobiernos razonables están consolidando un espacio de diálogo civilizado, dentro del cual las universidades, sin arriesgar sus prerrogativas, pueden permitir más incidencia de las políticas de educación superior por parte de los funcionarios elegidos, sin darles en la cara con la puerta de la autonomía. Lo anterior es importante porque las universidades latinoamericanas, en su mayoría, especialmente en el sector público, carecen tango de liderazgo de calidad como de la plataforma política para reformarse a sí mismas. Por tanto, necesitan trabajar con sus gobiernos (como lo hacen cada vez más las universidades en Europa, Australia y Asia) para identificar nuevas estrategias y mecanismos que cambiar. Y el cambio hace falta con urgencia en diversas dimensiones claves: hay que renovar los cuadros académicos, los fondos para investigación tienen que dirigirse a quienes sean capaces de ocuparlos productivamente, y hay que rediseñar las estructuras de las carreras y los escalafones de sueldos de los profesores. En el área de administración se necesita una reforma que introduzca en las universidades la toma de decisiones estratégica de largo plazo, frene la hinchazón administrativa y limite el efecto perjudicial de la política partidista en los asuntos universitarios. Dichos cambios podrían inaugurar una nueva era para las universidades

latinoamericanas, en la cual los rankings basados en investigación puedan serles menos hostiles. ■

Las implicancias de la excelencia en investigación y docencia

JOHANNES WESPEL, DOMINIC ORR Y MICHAEL JAEGER

Johannes Wespel es investigador del Instituto HIS de Investigación y Educación Superior en Hanover, Alemania. E-mail: wespel@his.de. Dominic Orr es jefe de proyecto del mismo centro. E-mail: orr@his.de. Michael Jaeger es vicedirector del mismo centro. E-mail: m.jaeger@his.de

En los últimos años, las iniciativas nacionales dirigidas a fomentar la excelencia científica se han popularizado en su calidad de instrumentos de dirección y financiamiento de sistemas de educación superior en los países de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), principalmente en Alemania con su "Iniciativa de Excelencia". Este artículo analiza cómo y cuándo se toma en cuenta la enseñanza universitaria en diversas iniciativas de excelencia actualmente en curso. Las dos conclusiones principales son que (a) la enseñanza y el aprendizaje desempeñan un papel subordinado en planes de financiamiento por excelencia en universidades, y (b) que hay menos uniformidad en las definiciones de la excelencia y en los programas que la promueven en cuanto a la docencia que en cuanto a la investigación.

INICIATIVAS DE EXCELENCIA

A solicitud de un grupo de trabajo de la OCDE, se analizaron las descripciones de planes de financiamiento estatal dirigidos a fomentar la excelencia científica, cuyas conclusiones fueron debatidas en un seminario de la OCDE para expertos nacionales. Los datos reunidos abarcan 24 iniciativas de 16 países situados en cuatro continentes. El análisis señala que ha surgido un prototipo de iniciativas de excelencia. Se identifica un número limitado de centros que reúnen a científicos destacados, mediante un proceso competitivo, de varias etapas, en el que figura la revisión realizada por pares internacionales y, en numerosos casos, visitas a terreno. Los centros seleccionados reciben abun-

dante financiamiento estatal, dependiendo de su progreso positivo y las evaluaciones de resultados. Los períodos de financiamiento son más extensos que los de financiamiento de proyectos. En el caso de la muestra de estudio, el plazo es de más de seis años y la sustentabilidad futura de los centros es un objetivo importante de los planes de financiamiento. En la mayoría de los casos, han transcurrido varios ciclos de financiamiento desde el inicio de los proyectos. Los fines políticos de los planes de excelencia se definen de manera más bien general y en muchos casos no están vinculados per se con algún campo de ciencia determinado. Las metas de elevar la competitividad del sistema nacional de ciencia e inaugurar nuevas sinergias mediante la colaboración entre instituciones y disciplinas revisten particular importancia. Numerosas iniciativas de excelencia se originan en una estrategia nacional de innovación en la que el sector público de investigación representa una piedra angular.

Las dos conclusiones principales son que (a) la enseñanza y el aprendizaje desempeñan un papel subordinado en planes de financiamiento por excelencia en universidades, y (b) que hay menos uniformidad en las definiciones de la excelencia y en los programas que la promueven en cuanto a la docencia que en cuanto a la investigación.

LA CATEGORÍA DE LA DOCENCIA

Las universidades, que son el objetivo principal de las iniciativas de excelencia que se analizaron en este proyecto, son el adaptador principal de la sociedad entre la investigación científica y su diseminación por intermedio de la docencia y el aprendizaje. Interesa, por tanto, saber de qué manera el financiamiento público sostiene este vínculo. Con tal propósito, las descripciones de carreras de las iniciativas de excelencia se analizan en la muestra, en el sentido de comprobar hasta qué punto y de qué modo la docencia está integrada a los criterios de evaluación de propuestas. Se ha comprobado que, en la gran mayoría de los casos, las iniciativas se concentran en factores relacionados con la investigación como son el mérito anterior en investigación, la novedad y factibilidad

del proyecto o de los proyectos de investigación que se propone, y el carácter útil de los resultados. La docencia no cuenta como criterio de evaluación en la gran mayoría de las iniciativas. Solo algunos casos cubren aspectos de docencia, como sigue: en España, la iniciativa del Campus Internacional de Excelencia (la excelencia en investigación y en docencia se ponderan con igual valor); en Irlanda, el Programa de Investigación en Instituciones Terciarias (su efecto sobre la enseñanza y la investigación es uno de cuatro criterios de evaluación); en Corea del Sur, el Programa de la Universidad de Clase Mundial (dirigido a crear nuevos entornos docentes, incluso adelantos en la enseñanza); y en Alemania, la Iniciativa de Excelencia (los efectos de la investigación sobre la docencia componen un criterio entre 15 criterios diferentes).

Los resultados indican que el término “excelencia”, tal como figura en los programas estatales de financiamiento, gravita claramente hacia el desempeño en investigación. Ciertos críticos temen que la reputación particular que confiere la categoría oficial de “excelencia”, junto con los montos importantes de fondos que se otorga a los candidatos ganadores, puede conducir a que los científicos de universidades se dediquen a la investigación a expensas de la docencia. En el contexto de este debate, algunos países han instituido iniciativas separadas, autónomas, destinadas a estimular conceptos de docencia novedosos y sobresalientes. Aquellas iniciativas de excelencia en la enseñanza se inspiran claramente en los esquemas de excelencia centrados en la investigación, en cuanto a su estructura y la organización del proceso de selección: pares internacionales evalúan un conjunto de propuestas mediante un procedimiento basado en la calidad, luego el financiamiento se limita a los mejores candidatos. Ejemplos de estas iniciativas son los Centros de Excelencia en Educación Superior, de Finlandia, cuyas unidades financiadas deben desempeñar una función clave en mejorar la calidad e importancia de la educación universitaria en el largo plazo; el programa de Centros de Excelencia en Enseñanza y Aprendizaje, del Reino Unido, que funcionó entre 2005 y 2010, en apoyo de 74 centros de desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en universidades británicas; en Francia, las “Iniciativas de excelencia en enseñanza innovadora”, lanzadas en 2012 con el fin de financiar proyectos innovadores que cumplan una función de modelo para otras instituciones de educación superior; y en Alemania, el proyecto “Docencia Excelente”, que ofrece fondos para 10 instituciones de educación superior seleccionadas que pongan en práctica conceptos innovadores de docencia.

EXCELENCIA Y DIVERSIDAD

Una mirada más atenta a las descripciones de programas especializados en excelencia docente revela que las unidades financiadas, además de las medidas concretas destinadas a alcanzar la excelencia y sustentarla, son muy diversas, aun en una sola iniciativa. Los candidatos pueden ser facultades, personal docente, universidades, programas limitados en el tiempo, o redes interinstitucionales. Pueden ser centros independientes, agregados a unidades educacionales existentes o idénticos con ellas. Entre las medidas apoyadas se cuentan el desarrollo del personal, las reformas curriculares, desarrollo de habilidades para estudiantes, ofertas de educación a distancia, o refuerzo de la voz estudiantil en la dirección de la universidad. Lo anterior contrasta con las iniciativas fundadas en la excelencia de la investigación, en cuyo caso las definiciones de lo que es la excelencia, y de qué manera se alcanza, son más parejas entre países y entre iniciativas. Este resultado se junta con una segunda coyuntura: las iniciativas de excelencia docente hacen del carácter ejemplar de los conceptos propuestos (esto es, la posibilidad de transferirlos a otras instituciones y ambientes) un criterio de evaluación de primer orden, aparte de lo novedoso del concepto en sí. Semejante criterio figura con mucho menos importancia, en general, en el conjunto de iniciativas fundadas en la excelencia de la investigación. Si bien, en investigación, las iniciativas de excelencia pueden aparecer como medios de destacar la creación de valor científico, mediante patrones operativos conocidos y probados, las iniciativas docentes tienen un carácter algo más exploratorio: deben ayudar a despejar, ante todo, lo que es la excelencia en la enseñanza.

La duda ante la inclusión de enseñanza y aprendizaje en las principales iniciativas nacionales de excelencia, descritas más arriba, se debería a la falta de procedimientos, normas y mediciones convenidas de excelencia docente.

La duda ante la inclusión de enseñanza y aprendizaje en las principales iniciativas nacionales de excelencia, descritas más arriba, se debería a la falta de procedimientos, normas y mediciones convenidas de excelencia docente. Falta saber si con el tiempo surgirá una visión más unívoca de la excelencia

docente o si la diversidad de enfoques que se observa hoy perdurará, posiblemente debido al carácter contextual y diverso de la actividad de enseñar. Si no es posible dar con el origen de la excelencia docente, es probable que la investigación continúe definiendo la excelencia general de la educación superior, enfoque que oscurece las inmensas dificultades que entorpecen el suministro masivo de educación superior en una sociedad del conocimiento. ■

El valor del dinero en educación superior

PHILIP G. ALTBACH Y PAGAN AGARWAL

Philip G. Altbach es profesor y director del Centro de Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. E-mail: altbach@bc.edu. Pawan Agarwal es consultor de educación superior, Comisión de Planificación, Gobierno de India. Email: apawan08@gmail.com.

A un cuando la educación superior de India sufre de numerosas disfuncionalidades y el sistema en general está caracterizado por “pináculos de excelencia en un mar de mediocridad”, según ciertas comparaciones internacionales, India se desempeña razonablemente bien. A continuación algunos ejemplos;

-India es líder mundial, en términos de PIB, del gasto público y privado en educación superior. India dedica a la educación superior una muy elevada proporción de su riqueza. Con 3% del PIB (1,2% de origen público y 1,8% de origen privado), India gasta más que Estados Unidos (1,0% público y 1,6% privado) o Corea (0,7% público y 1,9% privado) gastan en educación superior. Lo anterior indica poco espacio para mayor crecimiento, aun cuando hace falta más, puesto que, en cifras absolutas, la inversión en educación superior no está a la altura en términos internacionales. Fuera de esto, se necesita con urgencia el efectivo y eficiente uso de fondos con el fin de promover la equidad y la excelencia.

-La tasa bruta de admisión de India, 18 por ciento (la proporción del grupo de edad que ingresa a la educación superior), se cuenta entre las más altas entre los países cuyo nivel de desarrollo es igual al de India. Lo anterior reviste especial importancia, dados el tamaño y la complejidad

de este país. El duodécimo Plan Quinquenal, aprobado hace poco tiempo, se propone elevar la tasa bruta de admisión a 25 por ciento en 2017, meta tanto apetecible como alcanzable.

-Por último, los sueldos académicos, medidos frente a otros países por la paridad del poder adquisitivo, son bien buenos. En un estudio reciente, entre 28 países India ocupó el cuarto lugar de arriba abajo, en sueldos de inicio de académicos, y mejor que las demás naciones BRIC (Brasil, Rusia, India y China). China apareció cerca del fondo en promedios de sueldos. Este buen desempeño fue resultado de la importante alza de sueldos que se llevó a cabo en 2006.

¿VALOR POR DINERO?

¿Recibe India valor a cambio de su inversión en educación superior? Y también, poner más dinero, ¿es la respuesta a las dificultades? Los observadores, en su mayoría, estarían de acuerdo en que, en promedio, las universidades y colegios universitarios indios no entregan un producto distinguido y que no son, en definitiva, “de clase mundial.” Hay numerosos factores relacionados con las tendencias positivas que se anotan aquí. Si bien India invierte importantes sumas en educación post secundaria, con fondos que provienen, cada vez con mayor frecuencia, de los alumnos y sus familias, no invierte de manera eficaz. Hay poca coordinación entre los estados y el gobierno central.

India dedica a la educación superior una muy elevada proporción de su riqueza.

Muchos de los 34.000 colegios universitarios de pregrado de India son demasiado pequeños para tener viabilidad. En general no tienen personal suficiente y están mal equipados: las dos terceras partes ni siquiera cumplen con las normas mínimas impuestas por el gobierno y no pueden innovar debido a la rígida burocracia del sistema de afiliación que vincula los colegios con una universidad supervisora. Por todo lo anterior el sistema se encuentra gravemente fragmentado, está disperso y es difícil manejarlo. Se impone la consolidación y la fusión de instituciones pequeñas. Pero el sistema de afiliación es inmenso y profundamente enraizado, por lo cual no resulta viable ni conveniente desmantelarlo. No obstante, la descentralización de una parte del currículo ofrece

buenas perspectivas. Con más autonomía académica, la universidad podría conservar los cursos principales y la responsabilidad por el resto del currículo podría pasar a los colegios universitarios. Esta medida crearía en los colegios una conveniente cultura de innovación. La aglutinación, incluso la fusión, de centros muy pequeños también tendría que formar parte de la reforma descrita. Las universidades que tengan numerosos colegios afiliados deberían reorganizarse en dos universidades o más, cada una con un menor número de colegios universitarios afiliados, con el fin de mejorar la efectividad académica general.

Aun cuando las tasas brutas de matrícula no son malas a la luz de las cifras internacionales pertinentes, India muestra unos cuatro decenios de atraso en matrículas frente a las naciones más adelantadas. Si bien en los Estados Unidos la matrícula llegó al 15 por ciento en el decenio de 1940, las naciones más adelantadas, en su mayoría, alcanzaron aquella etapa varios decenios más tarde. En el Reino Unido, Australia, Francia y Japón, las respectivas tasas de matrícula fueron de 18, 23, 24 y 25 por ciento, respectivamente, en 1975: Corea matriculó solo al 8 por ciento en 1975, cifra que aumentó al 13 por ciento en 1980, luego velozmente al 34 por ciento en 1985. Todos estos países han logrado un sistema próximo a la educación superior universal, pero es preciso reconocer que las matrículas han aumentado paso a paso, apoyadas en el aumento de la demanda de personal calificado, en que la agricultura contribuye menos del 5 por ciento de la fuerza laboral. Si se toma en cuenta que en India más de la mitad de la población sigue dedicada al sector agrícola, con escasa necesidad de mayores calificaciones, los actuales niveles de matrícula en India serían adecuados. La mayor dificultad está en que los estudiantes no optan por estudiar en los campos que más contribuirían al desarrollo económico, ni a sus propias perspectivas de trabajo. A su vez, los empleadores se quejan de que los graduados no están calificados para los puestos disponibles.

Si bien es cierto que los académicos indios, según comparaciones internacionales, están relativamente bien remunerados, no son forzosamente eficaces. Los académicos, especialmente los profesores de colegios universitarios, están sujetos a una burocracia rígida. Además, su trabajo no es evaluado con esmero, y los aumentos de sueldo y los ascensos se fundan más bien en la antigüedad. Lamentablemente, en 2006, cuando los sueldos aumentaron, la medida no se acompañó con reformas de la profesión docente ni de los requisitos de evaluación. Falta que se consolide un Sistema de Indicadores de Desempeño Académico para el ascenso y nombramiento de profesores. Los

académicos indios querrían desempeñarse bien y en su mayoría estarían comprometidos con su profesión, pero los impedimentos estructurales y una cultura osificada se interponen.

Nuestra impresión es que a pesar de que en diversos aspectos y en términos globales, India tiene buen nivel, profundos obstáculos estructurales y culturales impiden que el sistema académico, en su conjunto, se desempeñe de manera eficaz.

CONCLUSIÓN

India ha alcanzado ciertas áreas de cumplimiento en educación superior. Lo que falta es capitalizar sobre esta base y reformar un sistema osificado. En el caso de India, el gasto no equivale forzosamente a eficacia. En tal sentido, se puede comparar la educación superior india con el sistema de salud estadounidense. Estados Unidos invierte el máximo en salud, pero el gasto no obtiene resultados. Las reformas de Obama, como el 12º Plan India, pueden mejorar a la larga un sistema osificado, tradicionalmente dominado por intereses particulares y conflictos entre el gobierno federal y los estados. El 12º Plan, recientemente aprobado, ofrece una buena base para el cambio. Persigue alinear la inversión del gobierno central con la de los gobiernos estatales: uniformar la nueva capacidad con la demanda. También persigue la creación de una cultura de desempeño mediante la profundización de las concesiones por concurso y la creación de las disposiciones institucionales correspondientes. No obstante, el éxito depende de una implementación eficaz. ■

¿Hay una estrategia de educación internacional en India?

P. J. LAVAKARE

P.J. Lavakare es miembro del Director, Universidad MITS, Rajasthan, India. E-mail: lavakare@vsnl.com.

El perfil de la educación superior está cambiando en todo el mundo. La globalización ha abierto mercados globales de empleo y los estudiantes están ansiosos de aprovecharlos. La necesidad que sienten los estudiantes de convertirse en “ciudadanos globales” es reconocida por todos los proveedores de educación. En algunas

instituciones de países desarrollados se reconoce que la educación superior es una actividad lucrativa y han abierto campus en el exterior como parte del nuevo entorno económico. Para algunas, la matrícula de alumnos internacionales sirve como fuente de ingresos para equilibrar los presupuestos decrecientes de las instituciones. El estudiante se está convirtiendo en la fuerza motriz que activa la educación internacional. En India, no obstante, aún no es así como se percibe la internacionalización de la educación superior. En India todavía se debate de qué modo se ha de reaccionar ante el proceso de internacionalización. Un proyecto nuevo se está formulando en el más reciente Plan Quinquenal para el desarrollo del país.

EXTENSIÓN: FUNCIÓN DE LAS SOCIEDADES INTERNACIONALES

La estrategia internacional de India está cercada de asuntos internos. Con la creciente demanda de educación superior y una baja tasa bruta de matrícula de 19 por ciento, aproximadamente, la preocupación nacional se centra en ampliar el conjunto de instituciones de educación superior disponibles. Los recursos necesarios exceden los presupuestos vigentes. Cada vez más, el país recurre a proveedores internacionales de educación superior con el fin de aumentar la capacidad nacional. El mercado tiene atractivo económico para los proveedores privados de educación superior. Las puertas de entrada para instituciones individuales de educación superior aún no están totalmente abiertas. Con tales dificultades, es interesante estudiar todas las formas de sociedad a nivel gubernamental. En tal sentido, sería interesante ver cómo India se ha beneficiado históricamente con dichas sociedades y saber si alguna de ellas continúa vigente.

Como ejemplo podríamos utilizar la experiencia de India con los Estados Unidos, en ciertos campos de educación como agricultura y ciencias y tecnología. En el sector de agricultura, en el decenio de 1950, la introducción en India de la “Revolución Verde” se puede rastrear en la colaboración pasada entre India y los Estados Unidos en ciencias agrícolas. Dicha iniciativa contribuyó a mantener la investigación y los estudios de agricultura. La educación agrícola en India se ha beneficiado inmensamente con la colaboración a nivel gubernamental por intermedio de estos colegios universitarios.

En la década de 1960, un consorcio de universidades estadounidenses facilitó el establecimiento de instituciones educacionales, como el Instituto Indio de Tecnología, en Kanpur, y el Consejo Nacional de Investigación Educativa y Capacitación, en Nueva Delhi, ambos fundados como sociedades académicas, al amparo de los dos gobiernos.

Hoy dichas instituciones son totalmente indias en cuanto al profesorado y la dirección. ¿Se podría utilizar este modelo para apoyar la iniciativa del gobierno dirigida a aumentar el número de colegios universitarios y universidades mediante la colaboración pública y privada? ¿Podrían algunas de las instituciones nuevas asociarse con ambos gobiernos? Si los modelos anteriores resultaron eficaces, queda claro que dichas sociedades de nivel gubernamental pueden resultar más eficaces que dejar el programa de ampliación totalmente en manos privadas. También es posible que, mediante acuerdos mutuos, una institución educacional india podría resultar de la colaboración entre una universidad india y una estadounidense. El nuevo Plan Quinquenal para la educación superior ha insinuado una política de internacionalización. ¿Podría la nueva política abrir el paso a semejantes iniciativas gubernamentales?

India continúa debatiendo la forma de reaccionar ante el proceso de internacionalización. En el último Plan Quinquenal para el desarrollo del país se propone una nueva fórmula.

De acuerdo con un informe de la Asociación de Universidades Indias, en 2010 funcionaban en India unas 630 instituciones extranjeras de educación superior, casi todas ellas carentes de reglamentación, así como de reconocimiento del gobierno indio para otorgar títulos. Los estudiantes que obtienen títulos de estas instituciones no están calificados para ocupar puestos en el sector público o no pueden matricularse en carreras de posgrado en India. La legislación nacional que se promulgará en el futuro deberá forzosamente exigir que estas instituciones se registren ante el gobierno indio. El destino de estas instituciones en el futuro próximo es incierto. Dichos proveedores de educación extranjeros han mancillado, en cierto modo, la imagen de la internacionalización de la educación superior en India.

COLABORACIÓN PARA EL PERSONAL DOCENTE

En India, vista la escasez generalizada de profesores de buen nivel, el gobierno se ha adelantado a incluir la ruta de la internacionalización en el nuevo plan. Se han anunciado iniciativas gubernamentales y se están estudiando medidas con países avanzados con el fin de que éstos acepten a profesores indios para su capacitación en

las normas internacionales de docencia e investigación. Si bien la iniciativa es útil, el escollo básico se mantiene: llenar el gran número de puestos vacantes en la docencia, incluso entre las instituciones indias de buena calidad, como los Institutos Indios de Tecnología. Las políticas gubernamentales no aprueban el nombramiento regular de profesores extranjeros para que trabajen en India. Además, los sueldos que se puede ofrecer no interesarán a los profesores. Al no haber aún cómo llenar las vacantes de docencia desde el interior ni el exterior del país, la internacionalización de nuestro sistema educativo, por medio de la sola “capacitación de los docentes en el extranjero”, no va a ser una estrategia eficaz.

OFERTA DE TÍTULOS CONJUNTOS MEDIANTE COLABORACIÓN

El gobierno está probando una estrategia de educación internacional dirigida a estimular a las instituciones indias para que se asocien con universidades extranjeras, con miras a ofrecer títulos conjuntos a los estudiantes indios. Las universidades extranjeras no tienen que abrir campus en India, pero sus profesores enseñarían cursos aprobados en India. El estudiante pasará cierta proporción del bachillerato de cuatro años en India y lo demás en la universidad extranjera. Es un enfoque atrayente de la internacionalización, que proporciona una oportunidad de “inmersión global” a los estudiantes indios y éstos además reciben un título extranjero a costo reducido. Falta aún ocuparse de la calidad académica, las consecuencias financieras y las disposiciones administrativas para reconocer el título conjunto entre las instituciones asociadas. No obstante, antes de que las instituciones pudieran estudiar esta oportunidad, el gobierno ha emitido una advertencia acerca de la selección de instituciones con las cuales las instituciones de educación superior indias podrían colaborar. El gobierno insiste en que las instituciones indias solo pueden elegir en el exterior instituciones “socias” que se cuenten entre las 500 mejor clasificadas internacionalmente. Como se sabe, muy pocas instituciones indias están clasificadas entre las 500 mejores del mundo. Por tanto, ¿se supone que las instituciones extranjeras bien calificadas van a bajar al nivel de las instituciones indias “no clasificadas” para asociarse? Esta no es una oferta atrayente para tal fin. Lamentablemente, dicho enfoque de la internacionalización tampoco tendría aplicación.

NO HAY ESTUDIANTES INTERNACIONALES

El último aspecto de la educación internacional en India es el de enviar a estudiantes indios al exterior y atraer a estudiantes extranjeros a India. El gobierno ha dejado a los

estudiantes indios en libertad para estudiar en cualquier lugar del extranjero. El gobierno no se propone (al contrario de lo que hace el Brasil) ofrecer becas para estudiar en otros países como, por ejemplo, los Estados Unidos. Tampoco se propone promover el conocimiento cultural de otros países mediante el apoyo a estudiantes indios para que estudien, por ejemplo, en un país como China o Brasil. Hemos visto la iniciativa de los “cien mil” del Presidente Obama, en apoyo de los estudiantes estadounidenses que van a China. India tampoco tiene planes importantes para atraer a estudiantes extranjeros. La infraestructura, en cuanto a buen hospedaje estudiantil, personal capacitado y buenos servicios de asesoría estudiantil, necesaria para acoger a estudiantes internacionales, no existe en la mayoría de las instituciones de educación superior. Los numerosos estudiantes que solían venir de África, se han reducido últimamente sin que India haya demostrado hasta hoy algún interés por volver a atraerlos. En la estrategia de internacionalización de India, el enfoque estudiantil está totalmente ausente.

CONCLUSIÓN

India ha jugueteado sin entusiasmo con las diversas partes interesadas en la internacionalización: los estudiantes, los docentes y las instituciones, dentro de un marco administrativo y regulador. En 2004, el gobierno sí instituyó comités académicos bajo el patrocinio de su institución máxima, la Comisión de Becas Universitarias, para la Promoción de la Educación Superior India en el Exterior, y en 2009 para preparar un Plan de Acción de la Internacionalización en Educación Superior. Lamentablemente, las estrategias recomendadas por estos organismos no se han reflejado en la estrategia de internacionalización de India. El nuevo plan propone la creación de un servicio nacional profesional, titulado Centro Indio de Educación Internacional, que se haría cargo de las actividades de internacionalización. Se entiende que apoyará a determinadas instituciones para que instalen unidades exclusivas de internacionalización. Es de esperar que este nuevo organismo propuesto no se paralice a la entrada del laberinto burocrático que compone el sistema indio de educación superior.

¿La Educación Inglesa en Aprietos?

HEATHER EGGINS

Heather Eggins es académica visitante de la Universidad de Sussex, Reino Unido. Email: heggins@btinternet.com.

Inglaterra, como todos los países occidentales, se preocupa de maximizar las capacidades de su pueblo y de este modo, por su intermedio, enriquecer a la nación. Así, en los 10 últimos años, el asunto del ingreso a la educación superior ha sido una gran preocupación del gobierno inglés, pero hoy, junto con cambios de circunstancias, encara problemas de consideración. Las iniciativas del último gobierno, de orientación Laborista, tuvieron cierto éxito, por cuanto la tasa de participación de personas pertenecientes a grupos en desventaja, que marcaba 18%, hoy ha mejorado mucho. Se introdujo diversas iniciativas, entre ellas las escuelas de verano, los profesores guías, visitas a universidades locales y cursos de “acceso”, diseñados especialmente. Hoy, en cambio, con la tasa de participación de dichos grupos elevada al 30%, las universidades están sumidas en un torbellino de políticas confusas y opuestas que amenazan con socavar el éxito del impulso de acceso y desestabilizar el sistema completo.

EL ENFOQUE DEL GOBIERNO ACTUAL

La actual coalición conservadora liberal demócrata, elegida en 2010, ha debido gobernar en una época en que hay que tomar fuertes medidas financieras en respuesta a la crisis internacional. El arancel de enseñanza puede costar hoy hasta £9.000 y los estudiantes tienen mucho más “poder de compra”. Hoy los estudiantes disponen de una amplia oferta de becas de diferentes universidades y si tienen la suerte de obtener dos notas A y una nota B, pueden contar con ingresar a la universidad y a la carrera de su elección. El hecho de que los estudiantes que obtengan las mejores notas puedan ingresar adonde quieran significa que las universidades están impedidas de calcular sus propias cifras definitivas. Se ha introducido un nivel de riesgo incalculable que les causa graves aprietos financieros y un elevado número de universidades se encuentran en déficit.

ACCESO JUSTO

El concepto de la “participación creciente” significa atraer cantidades más elevadas de estudiantes, en

general, y ampliar el sistema total. El concepto del “acceso justo” permite que todos los candidatos de sectores desfavorecidos y que tengan la capacidad, puedan asistir a la universidad. Un informe gubernamental reciente recomienda una nueva estrategia de acceso. Se creará una red de coordinadores regionales que se ocuparán de las escuelas primarias y trabajarán con los alumnos durante la secundaria, inclusive el sexto y último año de ésta. El propósito de la red consiste en apoyar a los alumnos más capaces desde la niñez y la escuela primaria, de todos los sectores, que aspiren a ingresar a la universidad, y cerciorarse de que cuenten con la preparación académica necesaria.

La Oficina de Acceso Justo (Office for Fair Access) es un servicio público encargado de aprobar las políticas de acceso de todas las universidades que se propongan cobrar más de £6.000 anuales como arancel. Las políticas institucionales de acceso también deben comprender diversas becas junto con otras iniciativas de acceso. Las universidades de élite, que históricamente han tenido un porcentaje más alto de alumnos de colegios privados independientes, están bajo presión para recibir a un mayor número de alumnos de sectores de menores ingresos.

No obstante, contra este fondo de la actual política de acceso, la crisis financiera continúa y, en Inglaterra, hay un arancel máximo de £9.000 para los estudios de pregrado. La carga de pagar ha pasado del financiamiento gubernamental directo para instituciones a préstamos que hace el gobierno para que el alumno cubra el costo. Hay préstamos disponibles para alumnos de tiempo completo y de tiempo parcial, y para alumnos de universidades privadas. Continúan las subvenciones de mantención, sobre la base de una encuesta de medios económicos, para los que provienen de sectores de menores ingresos.

OBJETIVOS NUMÉRICOS ASIGNADOS

Un escollo importante del sistema inglés radica en la manera como se controlan las cifras totales. Cada universidad tiene un objetivo asignado, propuesto por el Consejo de Financiamiento. Hay poco espacio para no cumplir el objetivo o para sobrepasarlo antes de que se disminuya el número asignado permitido o se cobre una multa por excederlo. Aunque difícil de controlar, el sistema funcionó bastante bien. No obstante, en un intento de abrir el sistema a una mayor variedad de elección para los alumnos, todo el sistema se ha vuelto inestable.

DIFICULTADES

Dos iniciativas en particular han originado esta situación. La primera ha estado relacionada con la escala de los aranceles que cobran las universidades. Con el fin de que a los estudiantes se les ofreciera una gama de precios por plazas en la educación superior, en 2012 el gobierno puso 20.000 plazas a disposición de instituciones que cobrarán £7.500 o menos. El objeto de dichas plazas fue el de incentivar a las universidades a bajar sus aranceles a £7.500 o menos y a los colegios universitarios a ofrecer cursos a nivel de grado y así obtener más fondos del gobierno. Sin embargo, los incentivos no dieron resultado. De las 9.600 plazas asignadas a las universidades, 4.200 quedaron sin llenar, y de las 10.400 asignadas a los colegios de educación continua, 2.800 quedaron vacías (es decir, más de un tercio no se aprovecharon).

La carga de pagar ha pasado del financiamiento gubernamental directo para instituciones a préstamos que hace el gobierno para que el alumno cubra el costo.

La segunda iniciativa ha tenido efectos más serios; ha creado incertidumbre y, para las instituciones, un elevado nivel de riesgo. En 2012, el gobierno permitió que las universidades en Inglaterra matricularan a cuantos estudiantes más quisieran si habían obtenido las notas AAB (las notas más altas) en los exámenes de admisión a la universidad. Lo anterior aparecía como una ventaja para las universidades que pertenecen al grupo más selecto (el Grupo Russell). Sin embargo, los totales de postulantes para 2012-2013 mostraron una disminución de 5 por ciento en los de 18 años y de 15-20 por ciento en los de 19 años y mayores. El total de postulantes con notas AAB disminuyó, lo que impidió que muchas universidades admitieran el número de alumnos que esperaban. Liverpool, Sheffield y Southampton, todas pertenecientes al Grupo Russell, no cumplieron sus metas, aunque la Universidad de Bristol creció en 28 por ciento. Entre aquellas otras universidades que cobraban menos del máximo de £9.000, hubo grandes diferencias; mientras la Universidad de Staffordshire sufría una pérdida de solo 5 por ciento, la de Leeds Metropolitan tuvo una caída de 23 por ciento.

2013/2014

Las disposiciones para 2013/14 bien podrían introducir aún más fluidez en el sistema inglés. Ahora, a los estudiantes con notas ABB, más numerosos que los de AAB, se les puede ofrecer plazas en cualquier universidad. Las reglas relativas a los lugares agregados también han cambiado. Habrá 5.000 plazas solamente, pero muchas de ellas serán para instituciones que cobren entre £7.500 y £8.250 anuales.

Mientras, a cada universidad se le sigue asignando un número fijo de alumnos. Once instituciones de educación superior superaron el número asignado; las multas correspondientes se publicaron recientemente. Si se admite un número excesivo de alumnos, se paga multa. Si se admite menos de los asignados, se corre el riesgo de que las cuotas futuras se recorten. Es una cuerda floja por la que pocos querrían caminar voluntariamente. Las solicitudes de admisión para 2013/14 en Inglaterra han subido apenas (+2,8%) frente a 2012/13, pero siempre muy inferiores a 2011/2012. La volatilidad bien podría empeorar el próximo año. El cambio súbito de política, combinado con un alza de aranceles de enseñanza, inesperada para los estudiantes, ha desestabilizado el sistema inglés de educación superior. Un número creciente de universidades inglesas deberán enfrentar déficits. Los resultados de 2013/2014 bien podrían conducir a un desastre financiero para ellas. “Los estudiantes”, como dice el Ministro de Educación Superior, “son hoy los que mandan.” Las instituciones están en retirada. ■

¿Cómo será la educación superior inglesa en 2025?

JEROEN HUISMAN, HARRY DE BOER Y PAULO CHARLES PIMENTEL BÓTAS

Jeroen Huisman es profesor de la Universidad de Bath, Reino Unido. E-mail: j.huisman@bath.ac.uk. Harry de Boer es investigador asociado jefe de la Universidad de Twente, Países Bajos. E-mail: h.f.deboer@utwente.nl. Paulo Charles Pimentel Bótas es ejecutivo de investigación en la Universidad de Bath, Reino Unido. E-mail: paulobotas@gmail.com. Los casos completos se encuentran en Higher Education Quarterly 66 (4) págs. 341-62.

En 2009, el gobierno laborista pidió una opinión independiente relativa al rumbo futuro de la educación superior en Inglaterra. En 2010, el Comité Browne presentó su informe, titulado “Securing a Sustainable Future for Higher Education” (“Asegurar un Porvenir Sustentable para la Educación Superior”). El nuevo gobierno, formado por una coalición de los Partidos Conservador y Liberal Demócrata, adoptó varias de las sugerencias del Comité Browne y las integró a su documento oficial emitido en 2011: “Students at the Heart of the System” (“Los Estudiantes en el Centro del Sistema”). Numerosos observadores opinaron que las medidas propuestas iban a remecer el sistema de educación superior. Por ejemplo, el gobierno proponía un conjunto de medidas que indudablemente afectarían a los estudiantes y las instituciones de educación superior. Los elementos claves del documento oficial o libro blanco son que las instituciones de educación superior podían fijar los aranceles entre £6.000 y £9.000 como tope, cifra que antes de la política referida era de £3.290. La subvención docente, asignada a las instituciones de educación superior según el número de alumnos y las carreras en las que estaban inscritos, desaparecería, con lo que las instituciones de educación superior, en gran medida, quedarían sujetas al ingreso por aranceles. Si bien la cantidad de alumnos estaba más o menos fija (por ejemplo, cantidad fija de plazas para alumnos nacionales por cada disciplina o carrera en instituciones de educación superior) el gobierno proponía abrir a concurso un elevado número, alrededor de una cuarta parte, de las plazas de alumno disponibles, y permitir que las instituciones postularan a dichas plazas.

EFFECTO

Los observadores temieron que los aranceles más elevados impedirían el acceso de alumnos a la educación superior, especialmente a los de estratos socioeconómicos más bajos, con lo que el acceso a la educación superior se vería amenazado; el sindicato más numeroso predijo que alrededor de una cuarta parte de las instituciones de educación superior vería su existencia amenazada. Se sostuvo también que las políticas habían de crear un

sistema binario nuevo, porque el sistema podría funcionar bien con las universidades intensivas en investigación y sería funesto para el éxito de las universidades orientadas a la docencia.

Si bien algunos de los efectos previstos estuvieron bien presentados y apoyados con pruebas empíricas, es evidente que no es posible prever los efectos de la reforma de política: tomando en cuenta el título de una obra fundamental sobre cambios de política, “Great Expectations and Mixed Performance” (Grandes Ilusiones y Desempeño Diverso), la implementación de una política puede diferir de la intención de dicha política. Al mismo tiempo, los cambios socioeconómicos y culturales futuros seguirán influyendo en el sistema, independientemente de que la reforma de política pueda interferir en las intenciones de la política.

ESTUDIO DELPHI

En consecuencia, cabe analizar las posibles consecuencias, aunque solo sea para debatir sobre la forma y tamaño futuros del sistema de educación superior inglés, y reflexionar acerca de los posibles resultados en cuanto a su probabilidad y su conveniencia. Con tal fin organizamos un estudio Delphi (apoyados por una donación de la Leadership Foundation for Higher Education). Durante el estudio se pidió a expertos en educación superior que reflexionasen sobre declaraciones relativas a posibles acontecimientos y situaciones alrededor de 2025 (p. ej. “En 2025, en la educación superior inglesa, proveedores privados atienden al 15% de los estudiantes”). En nuestro estudio, 44 expertos en total hicieron observaciones individuales acerca de la probabilidad y conveniencia de determinados hechos alrededor de 2025 (hubo 21 declaraciones). En la segunda vuelta, 70 por ciento de los peritos reflexionaron acerca del total de argumentos, declaraciones y aseveraciones de la primera vuelta. Para un estudio Delphi se puede ocupar varias vueltas de reflexión (p.ej. para llegar a un consenso). Pensamos que los datos recogidos en las dos vueltas tenían la riqueza suficiente y ocupamos argumentos tomados del conjunto completo de datos para construir

dos hipótesis relativas a la educación superior inglesa.

HIPÓTESIS 1: RETORNO A LA DIVISIÓN BINARIA HACIA 2025

La primera hipótesis parte del supuesto de que los mecanismos de mercado introducidos en los veinte últimos años continuarán coordinando el sistema. En consecuencia, en 2025 el sistema es algo más pequeño, debido a fusiones, y algunas instituciones no habrán soportado la crisis financiera. Las diferencias entre universidades tradicionales y antiguos politécnicos han aumentado y ha aparecido una nueva línea binaria. En 2025 el sistema se compone de unas veinticinco universidades de investigación intensiva y alrededor de 70 otras instituciones de educación superior. El sector de instituciones de investigación intensiva es más bien homogéneo y numerosas instituciones siguen figurando ampliamente en los rankings globales, aunque solo sea por el hecho de que la competencia extranjera también sufrió por efecto de la crisis global. El sector que no da prioridad a la investigación es mucho más diverso, pero comparte la prioridad de las carreras de pregrado, si bien hay algunos bolsones de excelencia en investigación. Las instituciones privadas (con fines de lucro) han logrado entrar en el mercado y en 2025 habrá un número importante de universidades privadas más pequeñas y de tamaño mediano.

HIPÓTESIS 2: REGRESO DE LA MANO VISIBLE

Esta hipótesis sostiene que la creciente crítica de los mecanismos de mercado, por no haber logrado cumplir lo prometido, ha conducido a una situación en la que el gobierno ha debido actuar directamente. Las inversiones más numerosas, junto con una fuerte reglamentación estatal, han conducido en 2025 a un sistema de tres pisos: seis universidades de investigación (las Seis Superiores han logrado adoptar estrategias de excelencia y pertenecen al pequeño grupo de las universidades de clase mundial) que fijan aranceles relativamente elevados; unas 40 universidades comprehensivas con misiones amplias (las Universidades Grandes); y cinco universidades privadas (que sufren

dificultades, pues los estudiantes optan por el sector público). El sistema es mucho más pequeño debido a las fusiones regionales obligadas entre instituciones comprehensivas. Dichas instituciones prosperan, en parte debido a las buenas redes, la colaboración entre ellas, junto con fuerte dirección y administración.

CONCLUSIÓN

Ambas hipótesis significan un cambio radical en el sistema inglés de educación superior, un cambio comparable a la abolición del sistema binario en 1992: el número de instituciones va a cambiar y también sus perfiles (especialidad en investigación o docencia; instituciones sin fines de lucro frente a instituciones privadas). Habrá dificultades serias en acceso, financiamiento y aseguramiento de calidad. Las hipótesis contienen más detalles, también relativos a enseñanza, aprendizaje y el cuerpo estudiantil. En 2025, por cierto, se comprobará que nuestras predicciones son erróneas, pero no se trata de eso. Tenemos la esperanza de que en los años venideros las hipótesis estimulen un debate acerca de los mundos futuros en los que a académicos, administradores de educación superior, responsables de políticas y estudiantes les agradaría vivir. ■

La Dificultad de Sostener Sistemas de Préstamos Estudiantiles: Colombia y Chile

JAMIL SALMI

Jamil Salmi es consultor en educación terciaria y ex gerente de educación terciaria del Banco Mundial E-mail: jsalmi@tertiaryeducation.org.

El gobierno de Chile tuvo una crisis el año pasado debido a las protestas estudiantiles contra el sistema de préstamos para estudiantes. Como consecuencia de la crisis causada por el sistema chileno de préstamos para estudiantes, los de Colombia

han pedido educación superior gratuita para todos, lo que eliminaría la necesidad de todo tipo de préstamo estudiantil. ¿Acaso se divisa el fin de los préstamos estudiantiles en América Latina, como un eco de la preocupación creciente en los Estados Unidos, donde la cifra de US\$ 1 billón en préstamos estudiantiles ha servido para denunciar dichos préstamos como sistema y enfoque fallidos? En una reciente columna del New York Times, Charles Blow se refiere a los niveles de las deudas estadounidenses como “escalofrantes” y declara que tendrán “consecuencias de largo plazo para nuestra sociedad y nuestra economía, a medida que la deuda comience a influir en las decisiones de los jóvenes respecto a iniciar o no una familia, y a entrar o no en el mercado habitacional” (8 de marzo, 2013). En este ambiente de crisis y declaraciones apocalípticas relativas a préstamos estudiantiles en las Américas, el propósito de este artículo es compartir con los lectores las lecciones que surgen de los recientes acontecimientos en Chile y Colombia.

EL CASO DE CHILE

Lo que comenzó como demanda de los escolares secundarios fue la extensión de sus pases de locomoción gratuitos, de 10 meses al año calendario completo. Irónicamente, el gobierno rechazó dicha demanda inicial, por su elevado costo presupuestario, pero luego accedió a un paquete de reformas que costó 20 veces más que la petición inicial de los escolares. Ésta se convirtió en un enfrentamiento abierto entre las organizaciones escolares y estudiantiles, y el gobierno completo. Las facciones dirigentes de los estudiantes universitarios llegaron hasta el punto de exigir una enmienda constitucional que garantizaría la educación gratuita, pública, de alta calidad para todos, a todos los niveles, incluso la educación superior.

En justicia para con los estudiantes, sus quejas eran legítimas. Chile, desde hace varias décadas, tiene un sistema de educación superior segregado, con dos grupos de universidades que ofrecen a los alumnos ventajas diferentes. Primero, las 16 universidades públicas y 9 universidades privadas reciben importantes subsidios del gobierno; los alumnos pueden postular a becas generosas y tienen acceso a un sistema de préstamos subsidiado y según ingreso. Segundo, 36 universidades privadas no reciben financiamiento público, pero matriculan a 53 por ciento de todos los alumnos universitarios del país. Estos alumnos tienen acceso limitado a becas, pero pueden postular a un sistema de préstamos manejado por bancos comerciales, con garantía estatal, que se es-

tableció en 2005. El nuevo plan tuvo mucho éxito en términos de absorción y manejaba un buen sistema de focalización. En 2011, 75% de los alumnos del primer y segundo quintiles habían recibido un préstamo. Pero el plan comenzó a sufrir dificultades graves cuando vencieron los primeros pagos, pues algunos titulados encontraron que tenían altos niveles de endeudamiento y una capacidad limitada de reembolso, pues la operación no estaba supeditada al ingreso. La razón promedio de servicio de deuda, calculada como pago mensual sobre el ingreso mensual, fue de 18 por ciento, comparada con 4 por ciento en Australia, 6,4 por ciento en Nueva Zelanda, 2,9 por ciento en el Reino Unido y 2,6 por ciento en los Países Bajos. En consecuencia, la tasa de incumplimiento subió rápidamente a 36 por ciento, cifra extremadamente elevada para un programa de préstamos estudiantiles para jóvenes. No es de extrañar que una de las demandas clave de los estudiantes en protesta fuera la de abolir el programa de préstamos estudiantiles.

Hace algunos meses, el gobierno anunció su intención de fusionar los dos sistemas existentes de préstamos estudiantiles, aplicando los plazos y condiciones del primero al sistema completo. Lo anterior, entre otras cosas, quiere decir que los reembolsos estarán sujetos al ingreso y permitirán que los estudiantes escojan sus carreras preferidas y pagarán por su título con una proporción fija del ingreso futuro, asegurando así una carga de deuda razonable. Los pagos mensuales ocuparán entre 5 y 15 por ciento del ingreso mensual, según el nivel de ingreso de los graduados. Los reembolsos se cobrarán por intermedio del sistema tributario, aun cuando el Ministerio de Hacienda, inicialmente, se opusiera a tomar parte en la administración del reembolso de préstamos estudiantiles.

EL CASO DE COLOMBIA

Pocas personas saben que el primer servicio de crédito estudiantil se instaló en Colombia en 1951: el Instituto Colombiano de Crédito Educativo – ICETEX. Fue el sueño de un joven idealista colombiano, Gabriel Betancourt, quien, luego de beneficiarse con un préstamo para obtener su licenciatura en los Estados Unidos, convenció al Presidente de Colombia de instalar un servicio que ofreciera el mismo tipo de créditos a todos los colombianos que los necesitasen.

un eco de la preocupación creciente en los Estados Unidos, donde la cifra de US\$1 billón en préstamos estudiantiles ha servido para denunciar dichos préstamos como sistema y enfoque fallidos?

Luego de varias décadas de gestiones disparejas, el ICETEX ha llegado a ser uno de los servicios de créditos estudiantiles, de tipo hipoteca, más fuertes y más logrados del mundo. Con el liderazgo de un presidente visionario y con el apoyo de dos préstamos sucesivos del Banco Mundial desde mediados del decenio de 2000, ICETEX ha extendido su cobertura a 19 por ciento de los estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a los grupos socioeconómicos inferiores. Es la tasa de cobertura de préstamos estudiantiles más alta de América Latina. ICETEX también ha mejorado su historial de cobranza: redujo los cobros de préstamos atrasados de 22 por ciento en 2003 a 13 por ciento en 2009, y modernizó sus prácticas administrativas, con lo que redujo los costos de operación de 12 por ciento en 2002 a 3 por ciento hoy. Además, se ha asociado con universidades participantes, con el fin de dar apoyo, no solo financiero sino también académico y psicológico, a los beneficiarios de préstamos, lo que ha reducido en gran medida las tasas de abandono de los estudios, por parte de los beneficiarios de préstamos, frente a los estudiantes sin préstamo.

No obstante, la situación ha sufrido diversas dificultades en los últimos años. En primer lugar, debido a la crisis económica, un número creciente de graduados tuvieron dificultades para cumplir sus obligaciones de pago. La proporción de graduados que no están al día con sus pagos de préstamos ha llegado al 17 por ciento. Segundo, la crisis chilena se ha transmitido a Colombia. Alumnos de universidades tanto públicas como privadas han exigido la abolición total de aranceles, más financiamiento para la educación terciaria pública y la transformación de los préstamos estudiantiles en becas. Una tarde, hace algunos meses, fueron a protestar frente a ICETEX y terminaron quebrando varias ventanas del edificio. La robusta presión de la calle, aunque principalmente manifestaciones pacíficas que reunían a alumnos y profesores, obligaron al gobierno a retirar del Congreso el proyecto de Ley de Reforma de la Educación Superior.

¿Acaso se divisa el fin de los préstamos estudiantiles en América Latina, como

CONCLUSIONES

Hace muchos años, mi mentor de Préstamo Estudiantil, profesor Bruce Chapman, me enseñó en privado los tres secretos para dirigir con éxito un sistema de crédito estudiantil: primero, cobranza; segundo, cobranza; tercero, cobranza. Al fin y al cabo, cualquiera que sea el sistema de préstamos estudiantiles que funcione en el país, estará condenado a fracasar salvo que haya un buen mecanismo de cobranza.

Los modelos de préstamos estudiantiles tradicionales, del tipo hipoteca, son vulnerables por naturaleza, como queda demostrado por los casos de Chile y Colombia. Si falta una disposición que vincule el crédito con el ingreso, las épocas de crisis económica no dejarán de crear dificultades, a medida que aumenta la cesantía y los ingresos se estancan.

Como es evidente, los sistemas de préstamos vinculados al ingreso tienen una mayor probabilidad de éxito. Pero la necesidad de mantener un sistema invulnerable de cobranza crea dificultades para la mayoría de los países en desarrollo. Mi impresión es que Chile está en mejor situación que Colombia para actuar por intermedio del servicio de impuestos internos para cobrar los reembolsos de los préstamos estudiantiles. Esta es una de las consecuencias positivas de la crisis reciente, que obligó a los chilenos a idear una fórmula más racional y eficaz de encarar el origen y recuperación de los préstamos estudiantiles. Espero que en Colombia no haga falta una crisis de igual gravedad para encontrar maneras de efectuar la transición a un modelo de préstamo estudiantil vinculado al ingreso, que permitiera que ICETEX consolide aún más su adelanto reciente. De hecho, ICETEX ya ha abierto la posibilidad de que los graduados pasen a un calendario de cuotas sujeto al ingreso. En 2012, doscientos graduados aprovecharon esta nueva opción. Si con este enfoque se logra facilitar el pago de tales cuotas, es de esperar que ICETEX lo extienda a todos los beneficiarios de préstamos. ■

Estados Unidos: matrículas para doctorados en ingeniería

RICHARD A. SKINNER

Richard A. Skinner es consultor jefe de la firma de búsqueda de

ejecutivos en educación superior, Harris Search Associates. E-mail: rick@harrisandassociates.com.

La dependencia de alumnos extranjeros, especialmente los de India, en los doctorados en ingeniería estadounidenses es un ejemplo a considerar. Los cambios en las políticas de inmigración, realizados en 1965, originaron una corriente pareja y creciente de alumnos asiáticos que ingresaban a las universidades estadounidenses, entre quienes la ingeniería figuraba en segundo lugar como especialidad de preferencia. Además, los alumnos extranjeros han aumentado dramáticamente en las carreras de doctorado. En 2006, los estudiantes extranjeros con visas de residencia temporales se llevaron 64 por ciento de los títulos en ingeniería y muchos se quedaron en los Estados Unidos, con frecuencia en calidad de profesores. En este caso, dicha preferencia permitió que la matrícula en ingeniería, tanto en pregrado como en postgrado, subiera en 2010 a niveles sin precedentes en los veinte últimos años. Que dicha tendencia pueda continuar es más problemático.

LA NECESIDAD DE CONTAR CON MAYOR CAPACIDAD

En los últimos años, las carreras de ingeniería de alta calificación en los Estados Unidos han aumentado el número de alumnos de pregrado y habitualmente logran llenar los cursos para el título de máster. Las carreras de postgrado, sin embargo, raras veces se llenan completamente. Es un caso que refleja el clásico dilema entre la gallina o el huevo: hacen falta más docentes para enseñar a mayor número de alumnos de ingeniería, lo que aumenta el número de alumnos de doctorado.

La escasez de alumnos de doctorado significa que será más difícil tener mayor número de alumnos de ingeniería, por lo que habrá menos alumnos de ingeniería nacionales que cursen estudios de doctorado. Un mayor número de estudiantes extranjeros vienen a los Estados Unidos en procura de un título de postgrado que de alguno de pregrado. En 2007, los estudiantes extranjeros se llevaron 24 por ciento de los títulos de máster en ciencia e ingeniería, 33 por ciento de los doctorados en ciencia e ingeniería, y solo 4 por ciento de los títulos de bachiller. Pero en 2010/11 los estudiantes extranjeros llenaron solo 3,5 por ciento de las matrículas en los Estados Unidos.

Además, la inmigración de India, origen importante de gran número de alumnos de doctorado en ingeniería, continuará, probablemente, sobre la base de la persistente diferencia en ingresos personales entre los dos países, y podría incrementarse con el aumento futuro del grupo etario de 16 a 34 años en India.

AUMENTO DE LAS MATRÍCULAS EN INGENIERÍA

En el corto plazo, las escuelas de ingeniería estadounidenses deberían seguir contando con estudiantes internacionales que se matriculen y terminen el doctorado. Los indicios mayormente señalan que sería una estrategia razonable, pero solo para el corto plazo. Las tendencias demográficas en India indican aumentos en el número de estudiantes calificados de India que podrán postular a las carreras de postgrado en los Estados Unidos. Además, las universidades de investigación indias no han adelantado tan rápidamente como sus contrapartes chinas, por lo que las instituciones estadounidenses seguirán atrayendo a candidatos indios para estudios de doctorado, especialmente puesto que el inglés es un idioma común.

Además, la política de inmigración de los Estados Unidos otorga preferencia a las familias dispersas que procuran reunirse y 40 por ciento de los indios migraron a ese país después de 2000. Es probable que sigan llegando inmigrantes indios, en números importantes, y que se matricularán en diversos campos profesionales, entre ellos los estudios de doctorado en ingeniería. En 2010, más de 60 por ciento de los titulares indios de doctorados en ciencia e ingeniería manifestaron su intención de permanecer en los Estados Unidos. No obstante, más allá del corto plazo, según ciertos datos, es posible que la seguridad de contar con alumnos internacionales ya no sea tan clara en un futuro más distante. La Fundación Nacional de Ciencia informó que en el primer decenio del siglo disminuyó el porcentaje de estudiantes asiáticos con intenciones declaradas de quedarse en los Estados Unidos. También, si las economías de China, Corea del Sur, Taiwán y especialmente India se recuperan de la recesión mundial de los últimos años, el número de estudiantes extranjeros puede disminuir a medida que surjan oportunidades en el país de origen.

A mediano plazo, las perspectivas de mantener la matrícula en estudios de doctorado en ingeniería dependen de convencer a los graduados de perseguir el doctorado y del apoyo financiero disponible para alumnos de doctorado, sean nacionales o extranjeros. El éxito de la persuasión no siempre está asegurado, y es probable que los doctorados estadounidenses deban conseguir alumnos internacionales. Esto, a su vez, exigirá enmiendas a la política de inmigración. Dichos procedimientos encontraron apoyo en la Sociedad para una Nueva Economía Americana (Partnership for a New American Society) coalición compuesta de alcaldes y altos ejecutivos de empresas, presidida por los ejecutivos principales de Microsoft y Boeing, y por el Alcalde Bloomberg, de Nue-

va York, entre otros.

Dicha Sociedad, entre sus principios claves, ha aumentado “las oportunidades para que inmigrantes entren a la fuerza laboral americana y los estudiantes extranjeros se queden en los Estados Unidos a trabajar, de modo que logremos atraer y conservar a los mejores, los más dotados y los más trabajadores, quienes reforzarán nuestra economía.” La ley federal de inmigración deberá ocuparse más de facilitar la entrada y la residencia de individuos educados que se interesen por los estudios de postgrado y el espíritu empresarial relacionado con la ingeniería, en lugar de la actual preferencia por reunir a las familias.

PERSPECTIVAS DE LARGO PLAZO

En el largo plazo, la inmigración de estudiantes extranjeros a los Estados Unidos para realizar estudios de postgrado bien puede que disminuya, a medida que bajen las diferencias de ingresos entre las profesiones en los Estados Unidos y en el extranjero y se debilite el incentivo económico para la inmigración. Las mejoras en las universidades de otros países, especialmente en aquellas dedicadas intensivamente a la investigación, junto con la demanda de profesores en los países de origen, podrían respaldar la decisión de quedarse en la patria y abandonar la inmigración. Solo en India se necesitará un millón de profesores más para el año 2020.

En los estudios de doctorado en ingeniería estadounidenses, la necesidad de contar con alumnos internacionales en general y alumnos indios en particular ilustra la desigualdad que puede adquirir con el tiempo la corriente de talento. Si grandes números de estudiantes extranjeros no hubiesen emigrado a los Estados Unidos a partir del decenio de 1960, no hubiesen estudiado para un doctorado en ingeniería, y no se hubiesen avocinado luego en el país, resulta difícil imaginarse cómo el campo se hubiera extendido y hubiera contribuido de modo tan importante a empresas como el programa espacial estadounidense, los adelantos en computación o los progresos en el uso de la energía.

Con todo, aun cuando se pueda encarar en el futuro empresas similares, en parte al menos porque las carreras de ingeniería estadounidenses podrán contar con abundancia de alumnos nacionales o extranjeros bien calificados, perseguir el doctorado es problemático.

PUBLICACIONES NUEVAS

Balán, Jorge, ed., Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration. New York: Institute of International Education, 2013, 154 pp. (r) ISBN 978-0-87206-368-7. Sitio web: www.iie.org.

Estudio de elementos claves en la creciente participación de América Latina en la sociedad del conocimiento, este volumen se centra en asuntos de intercambio internacional. Entre los temas que analizan los autores se cuentan la gestión de las universidades públicas, capacitación de la fuerza laboral y educación superior, programas de becas en el extranjero, universidades de investigación en el Brasil, programas de intercambio académico en el hemisferio occidental, y otros.

Farrugia, Christine, Rajika Shandari, y Patricia Chow, Open Doors: Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education, 2012, 112 pp (r), ISBN 978-0-87206-353-2. Sitio web: www.iie.org.

La publicación anual del Instituto de Educación Internacional trata de las tendencias en movilidad estudiantil hacia y desde los Estados Unidos. Este volumen contiene estadísticas relativas a las tendencias claves, con cifras y naciones de origen de los estudiantes que vienen a los Estados Unidos a estudiar, y las tendencias entre los estudiantes estadounidenses para estudiar fuera del país. Se entrega información detallada sobre números de alumnos en universidades determinadas, campos de estudio y temas relacionados.

Goodman, Roger, Takehiko Kariya, y John Taylor, eds., Higher Education and the State: Changing Relationships in Europe and East Asia. Oxford, RU: Symposium

Books, 2013, 270 pp, US\$56 (r) ISBN 978-1-873927-76-2. Sitio web: www.symposium-books.co.uk.

En la era de la masificación, la función del estado en la educación superior ha ido cambiando, a medida que en muchos países el apoyo estatal para la educación superior ha disminuido y el sector privado se ha extendido. Esta obra se concentra en la función cambiante del estado en Asia Oriental y Europa. Diversos aspectos de las relaciones de educación superior se analizan en capítulos que tratan de Alemania, Francia, Italia, el Reino Unido, Japón y Corea, entre otros países. Varios de los capítulos ofrecen perspectivas comparadas.

Johnston, Lucas F., Higher Education for Sustainability: Cases, Challenges, and Opportunities from Across the Curriculum. London: Routledge, 2013, 262 pp. (r) ISBN 978-0-415-51936-6. Sitio web: www.routledge.com.

En un estudio de iniciativas dirigidas a abarcar temas de sustentabilidad y ambientalismo en los currículos, este libro ofrece una serie de estudios de casos, principalmente de los Estados Unidos, pero también de varios países europeos y Canadá. Entre los temas se cuentan la sustentabilidad en cursos de turismo y hospitalidad, la función de la interdisciplinariedad en cursos de sustentabilidad y otros.

Kwiek, Marek y Andrzej, Kurkiewicz, eds. The Modernization of European Universities: Cross-National Academic Perspectives. Francfort, Alemania: Peter Lang, 2012. 360 pp. (td) ISBN 978-3-631-6379-8. Sitio web: peterlang.de.

En el contexto europeo, la modernización significa una compleja serie de asuntos, entre ellos la integración inducida por Bolonia, el desarrollo de sistemas diferenciados, cambios de administración y otros. Este libro trae ensayos acerca de nuevas mo-

dalidades de financiar la educación superior, asuntos financieros estudiantiles, y una gama de análisis de patrones de modernización en un contexto europeo amplio.

Manning, Kathleen. Organizational Theory in Higher Education. New York: Routledge, 2013. 219 pp. (r) ISBN 978-0-415-87467-0. Sitio web: www.routledge.com.

Destinado principalmente para texto de organización académica de las universidades estadounidenses, esta obra se concentra en diversas interpretaciones de la teoría de la organización aplicadas a la educación superior. Con cada perspectiva teórica se entrega también un estudio de caso. Entre las perspectivas organizativas estudiadas, destaca la "anarquía organizada", política, burocrática, cultural y otras.

Maximova Mentzoni, Tatiana, The Changing Russian University: From State to Market. Londres: Routledge, 2012. 194 pp. US\$155 (td). ISBN 978-0-415-54018-6. Sitio web: www.routledge.com.

Luego del derrumbe de la Unión Soviética, las universidades carecían de fondos y les resultaba muy difícil ajustarse a las nuevas condiciones en Rusia. Este libro se centra en la transición de la educación superior en Rusia en el decenio de 1990 y las consecuencias para la actual situación de la educación superior. La obra describe la transición de la educación superior en Rusia en el decenio de 1990 y las consecuencias para la actual situación de la educación superior. El acento recae principalmente en el desarrollo de la comercialización de la educación superior. Buena parte del análisis se basa en un solo estudio de caso.

McCabe, Donald L., Kenneth Butterfield, y Linda K. Treviño, Cheating in College: Why Students Do It and What Educators

can Do About It. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2012. 224 pp. (td) ISBN 971-1-421407166. Sitio web: www.press.jhu.edu

Sobre la base de un estudio de trampas académicas en 31 diferentes escuelas universitarias y universidades, los investigadores concluyeron que dos tercios de los alumnos de pregrado hacían trampas de algún tipo y que las trampas también son comunes entre los alumnos de postgrado y profesionales. Se estudia diversas tablas relativas a casos de trampas y se hace recomendaciones para reducir su prevalencia.

Olivas, Michael, Suing Alma Mater; Higher Education and the Courts. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2013. 232 pp. US\$32,92 (r) ISBN 978-1-4214-0923-8. Sitio web: www.press.jhu.edu

Recurso clave sobre la complicadísima y a menudo contenciosa relación entre la ley y la educación superior en los Estados Unidos. Esta obra recurre en parte a analizar casos judiciales claves como forma de ilustrar de qué manera los tribunales encaran los temas académicos. Otros capítulos se refieren, a grandes rasgos, a la ley de educación superior en los Estados Unidos y las nuevas tendencias relativas a los casos que se ventilan ante la Corte Suprema.

Rolfe, Gary, The University of Dissent: Scholarship in the Corporate University. Londres: Routledge, 2012. 150 pp. ISBN 978-0-415-68115-5. www.routledge.com. Sitio web: www.routledge.com.

Ampliando el argumento de Bill Rea- dings en su obra *The University in Ruins*, este libro ofrece un discurso filosófico que critica la comercialización de la educación superior en todo el mundo.

Schloss, Patrick J. y Kristina M. Kragg, eds. Organization and Administration in

Higher Education, Nueva York. Routledge, 2012, 305 pp. (r) ISBN 978-0-415-89270-4. www.routledge.com.

Dedicado enteramente a los Estados Unidos, este libro entrega ensayos escritos por administradores, en que analizan temas centrales en la administración de la educación superior. Algunos de los temas estudiados son: aspectos administrativos de la acreditación y evaluación, expectativas de desempeño para líderes académicos, gestión estudiantil, estrategia de recursos humanos, currículo y recursos, filantropía, etc.

Smelser, Neil J., Dynamics of the Contemporary University: Growth, Accretion, and Conflict. Berkeley, CA., University of California Press, 2013. 139 pp. US\$49,95 (td) ISBN 978-0-520-27581-2. Sitio web: www.ucpress.edu.

Esta breve obra, basada en la serie de Conferencias Clark Kerr de 2012, examina una gama de temas útiles para comprender la educación superior contemporánea. Estos abarcan ingresos y costos, estabilidad de las facultades académicas, acumulación de funciones de las universidades, comercialización creciente, y el surgimiento de la educación superior en línea y con fines de lucro.

Sovic, Silvia y Margo Blythman, eds, International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspectives. Abingdon, UK. Routledge 2013. 243 pp (r) ISBN 9780-415-61470-2. Sitio web: www.routledge.com.

En amplio análisis de asuntos relativos a estudiantes que estudian en el extranjero, este volumen examina tanto los aspectos más extensos de política como algunos temas relativos a las dificultades de los estudiantes internacionales. Entre los temas se cuentan los compromisos éticos de las universidades de atender a los estudiantes internacionales, un cu-

rrículo internacionalizado, estudios de casos de estudiantes de arte y de administración de empresas, y varios capítulos dedicados a aspectos de idioma relativos a estudiantes internacionales.

Vukasovi, Martina, Peter Maassen, Monika Nerland, Rómulo Pinhwieo, Bjorn Stensaker y Agnete Vabo, eds. Effect of Higher Education Reforms; Change Dynamics. Rotterdam, Países Bajos: SENSE, 2012. 311 pp (r) ISBN 978-94-6029-014-9. Sitio web: sensepublishers.com.

Este volumen contiene una serie de ensayos basados en investigación, relacionados en general con el cambio académico en diferentes contextos nacionales y regionales. Entre los temas que se aborda se cuentan el apoyo financiero estudiantil en los Estados Unidos, el desarrollo de un sistema europeo de aseguramiento de calidad, la movilidad para investigación en Europa, desarrollo económico y educación superior en África y una serie de estudios de la profesión académica.

Wang Qi, Ying Cheng y Nian Cai Liu, eds. Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal. Rotterdam, Países Bajos. SENSE 2013 226 pp. US\$54 (r) ISBN 978-9462-09-032-3. Sitio web: sensepublishers.com.

Este libro enfoca las diferentes estrategias para construir universidades de clase mundial. Se entrega estudios de casos de Rusia, Arabia Saudita, Países Bajos, Dinamarca y Taiwán. Análisis más extensos se refieren a la función de los rankings, las variaciones políticas y culturales entre universidades de investigación, el papel de los investigadores de primer nivel, etc.

CENTRO PATROCINA EXITOSA CONFERENCIA

El 5 de abril tuvo lugar una conferencia titulada “En la Vanguardia de la Educación Superior Internacional”, que se realizó en Boston College con el fin de celebrar la trayectoria y las eruditas colaboraciones del Fundador y Director del Centro, Philip G. Altbach. A la reunión asistieron más de 100 investigadores, estudiosos, responsables de políticas, administradores de universidades y estudiantes de diversos países, y el programa abarcó presentaciones de temas claves de la educación superior Internacional. Entre los oradores se contaron J. Donald Monan, SJ, Hans de Wit, Jamil Salmi, D. Bruce Johnstone, Nian Cai Liu, Henry Rosovsky, Judith Eaton, Patti McGill Peterson y otros. El simposio se pudo realizar gracias al generoso

apoyo del Consejo Estadounidense de Educación, la Asociación de Administradores de Educación Internacional, la Asociación Europea para la Educación Internacional, la Fundación Ford, la Universidad Nacional de Investigación-Escuela Superior de Economía, Johns Hopkins University Press, la Fundación Lumina, la Red Talloires, SAGE India, señora Mariam Assefa, Dr. Hans de Wit y Dr. Tom Parker. En el curso de 2013, Springer publicará un libro titulado *En la Vanguardia de la Educación Superior Internacional*, compilado conjuntamente por Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett. Un video de la conferencia se puede ver en <http://www.youtube.com/bostoncollegecihe>.

NOTICIAS DEL CENTRO

Con el retiro de la docencia activa en Boston College por parte de Philip G. Altbach, Director del Centro, a partir de junio, habrá un cambio mínimo en dicho Centro. El Dr. Altbach continuará como director del Centro y participará activamente en sus labores. Laura F. Rumbley seguirá como directora asociada y tomará a su cargo mayores responsabilidades administrativas. Boston College ha aprobado esta disposición y el Centro agradece a la decana Maureen Kenny y al rector Bert Garza por su apoyo.

El Centro da la bienvenida a Ariane De Gayardon, asistente de investigación. Viene al Centro desde King College, Londres, y estudiará para un doctorado en educación superior en Boston College. Felicitamos al Dr. Iván F. Pacheco, quien ha completado su doctorado. Últimamente fue invitado a presentar sus conclusiones en conferencias realizadas en Colombia y Nueva York, Iván fue asistente graduado de CIHE.

El Director del Centro, Philip G. Altbach, recibió el Premio Marta Houlihan por Colaboraciones Distinguidas en el Campo de la Educación Internacional, otorgado por NAFSA; Asociación de Educación Internacional. También fue escogido Miembro de AERA 2013, por la American Educational Research Association-AERA (Asociación Estadounidense de Investigación Educativa).

El Centro tomó parte en un programa de capacitación

para administradores realizado en la Universidad Princesa Nora, de Riyadh, Arabia Saudita, la universidad femenina más grande del mundo. Coordinó el programa Liz Reisberg, ex funcionaria del Centro, con la colaboración de Laura F. Rumbley, directora asociada, Patricia de Leeuw, vice rectora del profesorado, y Karen Arnold, del programa de educación superior. Philip G. Altbach y Liz Reisberg siguen perteneciendo al comité de planificación de la conferencia internacional anual sobre educación superior que se celebra en Riyadh. Hace poco participaron en dicha conferencia.

El Dr. Altbach también habló en un taller para rectores sauditas y más adelante en un taller para rectores de universidades católicas, patrocinado por la Federación Internacional de Universidades Católicas, en Londres. También formará parte del profesorado de un programa de liderazgo en la Universidad de Hong Kong y participará en una conferencia patrocinada por la Sociedad de Planificación de Universidades y Colegios Universitarios en Montreal, Canadá, seguida de una conferencia sobre los medios de comunicación y la educación superior, en Toronto.

La directora asociada Laura F. Rumbley preside el comité de publicaciones de la Asociación Europea de Educación Internacional.

PROTEJA SU SUSCRIPCIÓN A INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Para no perder ningún número futuro de IHE, cerciórese de que está inscrito como suscriptor. Si no recibe un ejemplar electrónico de la carta noticiosa, es probable que no esté inscrito en nuestra base de datos. Para evitar que se le elimine de la base de datos en el futuro, le rogamos que actualice su inscripción en línea.

Ir a

<http://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe.html>

Clic en

“Subscribe to IHE” en el panel de navegación al costado izquierdo de la pantalla

Clic sobre el vínculo

Clic aquí para recibir nuestro formulario de suscripción.

Elija su categoría de suscriptor

***Suscriptor nuevo/Suscriptor antiguo/ No suscriptor
(en caso de duda, elija “Nuevo”)***

Sáltese ***“Expert Status”***

Llene el resto del formulario y clic en ***“Submit”***

Si tiene alguna consulta, comuníquese con nosotros en ***highered@bc.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 magíster 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

<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, 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.

Traductor

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

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