

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

Reclutamiento internacional de estudiantes

- 2 La búsqueda de alumnos internacionales en un mundo comercializado
Philip G. Altbach y Liz Reisberg
- 5 Búsqueda de soluciones en el debate acerca de los agentes
Rahul Choudana
- 7 Reclutamiento internacional: supervisión y normas
David Engberg
- 8 Admisiones internacionales: obstáculos éticos
Daniel Zaretsky
- 11 Trampas descaradas en el mercado alcista de fraude académico en China
John Marcus

Asuntos internacionales

- 13 El profesorado: clave de la internacionalización
Gerard A. Postiglione y Philip G. Altbach

Foco en África

- 15 Reformas en el gobierno y en la gobernanza en África
N. V. Varguese
- 17 Nuevas reformas en educación superior en Kenya
Ishmael I. Mumene

Aseguramiento de la calidad

- 19 Regímenes de calidad en África: realidad y aspiraciones
Juma Shabani
- 21 Dificultades con el aseguramiento de calidad transfronterizo
Kevin Kinser y Jason E. Lane

Educación superior privada

- 23 Desafíos para las universidades privadas de primera línea en Polonia
Joanna Musial-Sadilek

Regiones y países

- 25 Fundación de la Universidad de la Academia China de Ciencias
Quiang Zha y Guangli Zhou
- 27 El legado de la educación superior venezolana bajo Chávez
Orlando Albornoz
- 28 Reforzar la educación superior en Laos
Jane Knight
- 30 Misiones y ambiciones nuevas para las universidades rusas
Tatiana Kastouéva-Jean

Departamentos

- 33 Noticias del Centro
-

Introducción

Si bien esa publicación ha tendido a ofrecer un contenido más académico, el editor estima que el debate de política relativo a la admisión de alumnos internacionales amerita análisis aquí. A medida que aumenta el número de instituciones en todo el mundo que persiguen la admisión de alumnos internacionales para cumplir diferentes objetivos, el proceso de atraer a alumnos se realiza en nuevas formas que ponen en tela de juicio las normas éticas de práctica y despiertan inquietud acerca de la forma de proteger los intereses de diversos actores, especialmente los estudiantes. Los artículos que se presentan a continuación se refieren a aspectos del tema desde diversos puntos de vista.

La búsqueda de alumnos internacionales en un mundo comercializado

PHILIP G. ALTBACH Y LIZ REISBERG

Philip G. Altbach es Profesor Investigador y director del Centro de Educación Superior Internacional de Boston College E-mail: altbach@bc.edu. Liz Reisberg es Presidente de Reisberg and Associates. E-mail: reis-berg@gmail.com.

La movilidad global de estudiantes crea un gran negocio. Unos tres millones de estudiantes estudian en el exterior, contribuyendo más de US\$75 mil millones a la economía mundial. Hay numerosos motivos para elegir estudiar en el exterior, entre ellos, el deseo de acrecentar la empleabilidad en el mercado laboral del país de origen, la imposibilidad de encontrar oportunidades relevantes de estudio en casa, y el deseo de migrar.

Las motivaciones de países y universidades para reclutar a estudiantes internacionales son igualmente complejas y cada vez más comerciales. Muchos países e instituciones dependen de las matrículas de alumnos internacionales para equilibrar presupuestos académicos. En ciertos casos (Australia, por ejemplo), la política del gobierno ha identificado a la educación superior internacional—incluyendo el estudio de extranjeros en Australia, los campus satélites y otras iniciativas—como importantes

corriente de ingresos para la educación superior. El Reino Unido, de modo similar, ve en la educación superior una fuente de ingresos y cobra aranceles más altos a los alumnos extranjeros que no pertenecen a los países de la Unión Europea. Cada vez más, las universidades estadounidenses también ven en la educación internacional una fuente de ingresos. Al menos dos estados, Washington y Nueva York, están pensando en aranceles más altos para los estudiantes internacionales.

Investigaciones recientes muestran que en ciertas carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas los alumnos extranjeros constituyen la mayoría en ciertos países desarrollados de importancia, incluso los Estados Unidos. En tal sentido, un nuevo estudio ha determinado que más del 95 por ciento de los alumnos de postgrado de ingeniería eléctrica y ciencias de la computación son estudiantes internacionales en algunas universidades estadounidenses claves. Numerosas universidades estadounidenses han llegado a depender de estudiantes internacionales para los cargos de asistentes de docencia e investigación de posgrado.

INFORMACIÓN Y ASESORÍA

Tradicionalmente, cuando un estudiante deseaba estudiar en el extranjero, escogía un país de destino, investigaba las instituciones académicas, sedes, los grados ofrecidos y los costos, y postulaba directamente a una institución académica. En el pasado, la mayoría de quienes deseaban estudiar en el extranjero buscaban un grado o título profesional y típicamente provenían de familias con alguna experiencia internacional. Mientras los números fueron bajos, este sistema informal de obtener información mediante redes personales funcionó bastante bien. Además, los potenciales estudiantes podían obtener más información y apoyo recurriendo a diversos servicios mantenidos por el gobierno o patrocinados por las universidades, tales como EducationUSA, el Consejo Británico, Campus France, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y otros. Dichas organizaciones mantienen centros en ciudades importantes de todo el mundo y ofrecen informaciones objetivas acerca de oportunidades académicas en el país que las patrocina. Con el auge de Internet y de los sitios web universitarios, se hizo más fácil buscar universidades directamente a partir de los sitios web respectivos.

Como las cantidades de estudiantes viajeros han aumentado y se han diversificado durante el último decenio, este enfoque independiente para investigar las oportunidades dejó de satisfacer las necesidades de los estudiantes y las familias menos cosmopolitas pertenecientes a las nuevas clases medias, particularmente en

países como China e India, que buscan oportunidades de estudio en el extranjero.

En numerosas ciudades importantes hay consultores profesionales privados sobre admisiones que ofrecen servicios de consultoría para orientar a los estudiantes hacia oportunidades apropiadas en el exterior. Estos consultores también pueden asistir a sus clientes a sortear los obstáculos desconocidos del proceso de admisión. Los consultores más profesionales adquieren un amplio conocimiento de las instituciones y prácticas de admisión en ultramar y procurarán hacer calzar las necesidades, talento académico y objetivos de cada estudiante con un destino de ultramar apropiado. El estudiante les paga un honorario por dicho servicio. Si bien pueden relacionarse con funcionarios de admisiones en todo el mundo, con el fin de mantenerse al día en materia de información, no hay acuerdos contractuales con ninguna universidad extranjera. Muchos de estos consultores pertenecen a organizaciones profesionales como, por ejemplo, la Asociación de Consultores Internacionales de Admisiones de Postgrado, con miras a juntar datos, compartir experiencias y definir normas éticas de práctica.

AGENTES Y ATAJO EN EL RECLUTAMIENTO

Probablemente el acontecimiento reciente más importante, y por cierto el más controvertido, es el surgimiento de agentes y reclutadores que trabajan para determinadas universidades y envían alumnos a sus clientes institucionales. Los agentes y reclutadores contratados a comisión se han convertido en un gran negocio en China e India, pero existen en todo el mundo en desarrollo. Nadie sabe con certeza cuántos agentes funcionan en el mundo, porque no hay estadísticas disponibles, y sus actividades no están reguladas. En la mayoría de los casos, el personal de las agencias se compone de emprendedores que pueden saber o no de la educación superior en el país al cual envían estudiantes, aparte de la información que proporcionan las propias universidades. Hay unas pocas agencias grandes con sucursales internacionales y actividades internacionales, como el Programa Internacional de Desarrollo, que es una empresa con base en Australia y actividades en el mundo entero, pero en su mayoría son oficinas más pequeñas con personal reducido.

En esencia, los agentes trabajan para un número limitado de universidades y reciben una comisión por cada admisión realizada. El monto de la comisión varía, pero con frecuencia se encuentra entre 15 y 20 por ciento del arancel del primer año, monto que puede alcanzar los US\$4.000-US\$6.000 o más. Evidentemente, es un incentivo atrayente para que los agentes prefieran determinadas

instituciones. Ciertas universidades estadounidenses emplean a numerosos agentes. Por ejemplo, la Universidad de Cincinnati publica más de 120 agentes en su sitio web, entre los cuales hay 46 solo en la India.

INQUIETUDES

Con todo, nadie pone en duda que la tarea de investigar las oportunidades de estudio en el exterior es ardua. La dificultad está en cómo adquirir la información y el apoyo necesarios, y cómo detectar los riesgos. Los agentes son atajos atrayentes para los estudiantes y también para las universidades que desean matricular a alumnos internacionales, pero el empleo de agentes acarrea numerosos dilemas.

En primer lugar, no hay forma de garantizar que las instituciones que recomiendan los agentes sean las más apropiadas para el cliente estudiante. Francamente, cuesta imaginarse que si los agentes se ganan la vida con comisiones de las instituciones A, B y C, van a recomendar a la institución S cuando ofrece un programa especialmente apropiado para un estudiante determinado. De hecho, sería dudoso imaginar que el agente siquiera conozca otros programas que los que ofrecen A, B y C.

Además, es difícil, cuando no imposible, saber precisamente qué es lo que ocurre entre agente y estudiante, pese a las inspecciones periódicas. Hay anécdotas que dan a entender que muchos agentes “ayudan” a los clientes alterando los registros académicos, redactando ensayos, escribiendo cartas de recomendación y ofreciendo otras clases de “ayuda” dudosa. Se ha estimado que 80 por ciento de los postulantes ayudados por agentes incluyen credenciales falsificadas.

En algunos casos, se informa que ciertos agentes cobran tanto al estudiante como a la universidad, práctica de dudosa ética.

¿QUIÉN DECIDE LO QUE ES ÉTICO?

El Consejo Estadounidense de Reclutamiento Internacional (American International Recruitment Council - AIRC), organización sin fines de lucro, se fundó en 2008 para representar los intereses de la comunidad de los agentes y las universidades que los emplean, y más tarde comenzó a certificar a los agentes que cumplían con las normas de ética del consejo. El proceso es oneroso: comienza con una solicitud de incorporación con una cuota irrecuperable de US\$2.000, otra de pre certificación que asciende a US\$ 5.000, seguida por los costos de traslado del equipo de evaluación y una cuota de membresía por el primer año, de US\$3.000. La afiliación se debe renovar anualmente mediante una cuota adicional de US\$2.000 a 3.000. Con

esto el costo de la certificación queda fuera de presupuesto para muchas agencias más pequeñas.

Una de las numerosas inquietudes que rodean a AIRC es que la organización es enteramente auto validada: sus miembros son universidades y agentes que se benefician con el amparo ético que entrega la certificación. El AIRC se creó para validar el empleo de agentes

Las motivaciones de países y universidades para reclutar a estudiantes internacionales son igualmente complejas y cada vez más comerciales.

en el supuesto de poder asegurar el respeto de las prácticas éticas. No hay corroboración independiente de la efectividad de la metodología ni de los resultados.

En junio de 2013, luego de dos años de estudio, la Asociación Nacional de Asesores de Admisiones (National Association of Collegiate Admissions Counseling - NACAC), la organización estadounidense de profesionales en el campo de las admisiones a universidades y colegios universitarios, establecida en 1937, entregó un informe relativo a los agentes y reclutadores. Bajo la presión considerable de los miembros de AIRC, en dicho documento se retiró una declaración en el sentido de que los miembros de NACAC “no pueden” trabajar con agentes y se la reemplazó con la expresión más benigna de que “no deberían” trabajar con agentes. La conferencia nacional de NACAC, en el otoño de 2013, examinará el informe.

La Asociación Estadounidense de Registro Académico y Funcionarios de Admisiones (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers) también ha creado un equipo de trabajo que examine las normas profesionales de reclutamiento y otras actividades relacionadas con el quehacer internacional.

Se está pidiendo a las universidades que revelen que están trabajando con agentes y con quiénes lo hacen. Se trata, por lo menos, de una obligación ética mínima. Pero los agentes también deben revelar a los estudiantes y las familias que están contratados por ciertas universidades y que proporcionan información a los estudiantes solamente respecto de dichas universidades, y no fingir que ellos son consultores profesionales en admisiones, en el sentido descrito más arriba.

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

Desde nuestro punto de vista, no se debe permitir que agentes y reclutadores participen en el proceso de admisión de estudiantes nacionales o internacionales. Así, los estudiantes deben disponer de una gama completa de información acerca de las universidades que más les convengan y de los casos en que los agentes tengan un interés creado en reducir las opciones al pequeño número de universidades que pagan comisiones. Además, las posibilidades de corrupción del proceso de admisión parecen grandes y ampliamente evidentes.

La decisión acerca del lugar donde estudiar en el exterior constituye un importante compromiso de recursos familiares y de tiempo estudiantil. Estudiantes y familiares deben desempeñar un papel proactivo, por difícil que resulte la tarea, y no abandonar su destino en manos de agentes u otros que tal vez no tengan presente lo que mejor les convenga a aquéllos.

La movilidad internacional de los estudiantes es un fenómeno masivo y se precisa un enfoque multifacético. Hay varios que ya están funcionando, pero es necesario reforzarlos.

- Las universidades tienen la responsabilidad de ofrecer sitios web informativos, sinceros, de uso fácil, con información clara acerca de programas académicos, procedimientos de admisión, requisitos de graduación, costos y servicios estudiantiles.

- Las universidades deben asignar personal que atienda individualmente a los potenciales alumnos durante el proceso de admisión, con información y asesoría. Lo anterior tendrá un costo, pero si una parte del presupuesto que ahora se gasta en agentes se puede reasignar a esta tarea, los fondos estarán bien gastados.

- Las universidades y otras asociaciones académicas de los países o regiones receptoras deben ofrecer sitios web con información clara y completa sobre los sistemas académicos y oportunidades de estudio disponibles para candidatos internacionales.

- Los gobiernos tienen que incrementar el apoyo a los centros de información educacional situados en los principales países de origen, que entreguen información in situ, con personal profesional bien capacitado, que pueda ofrecer talleres y asesoría a los potenciales alumnos.

- Los consultores profesionales en educación que proporcionen informaciones objetivas acerca de oportunidades de estudio y evalúen con cuidado las necesidades de los postulantes, para calzarlas con los programas académicos correspondientes sin la influencia de una comisión deben distinguirse de los agentes.

. Las universidades deben desalentar a los estudiantes y sus familias de entregar las decisiones a los agentes, como lo ha hecho la Universidad Cornell.

CONCLUSIÓN

Sin duda alguna, la movilidad estudiantil mundial tiene gran importancia, para los países, las instituciones académicas y tal vez más que nadie, para cada estudiante. Un aspecto clave de esta empresa es cerciorarse de que el estudiante se encuentre con la mejor oportunidad de estudio posible. ■

Búsqueda de soluciones en el debate acerca de los agentes

RAHUL CHOUDANA

Rahul Choudana es director de investigación y desarrollo estratégico de World Education Services, en Nueva York. E-mail: rahul@wes.org.

El empleo de agentes a comisión para atraer a alumnos internacionales ha ocasionado un debate dividido, con algunos puntos de vista fuertes y pautas de acción débiles. El último informe de la Asociación Nacional de Asesores de Admisiones (National Association of College Admissions Counseling -NACAC), relativo al ejercicio de reclutadores de alumnos internacionales a comisión, intentó aportar claridad al debate mediante un proceso amplio y diversificado. Si bien contiene algo para que todos puedan justificar sus argumentos a favor y en contra del empleo de agentes a comisión, no ofrece soluciones. Al mismo tiempo, el informe se ocupó atinadamente de dos asuntos críticos, con frecuencia soslayados en el debate, de peso a la luz de futuras decisiones: la diversidad y la transparencia.

DIVERSIDAD DE INSTITUCIONES, ESTUDIANTES Y AGENTES

El informe NACAC reconoce acertadamente que si bien en otros países se ocupa a agentes reclutadores a comisión, eso por sí solo no significa que ellos sean lo indicado para los Estados Unidos. En este país, los alumnos internacionales se concentran en gran medida en las universidades de

investigación. Entre las cerca de 4.500 instituciones que otorgan títulos postsecundarios en los Estados Unidos, solo 108 universidades, clasificadas como “Universidades de Investigación (actividad de investigación muy elevada)” en la Clasificación Carnegie, matricularon casi dos quintos del total de alumnos internacionales. Estas universidades, en su mayoría, no participan en el debate sobre los agentes, ya que gozan de fuerte visibilidad de marca entre los potenciales alumnos internacionales y también perciben el empleo de agentes como un riesgo, al delegar a un tercero su presencia de marca. Hay excepciones, por cierto, como la Universidad de Cincinnati, que adoptó muy temprano el modelo de agente.

El discurso sobre el uso de agentes en general y el informe de NACAC en particular tienen consecuencias, principalmente entre las instituciones distintas de estas 108 universidades de investigación (con actividad de investigación muy elevada). Dentro de este segmento, las universidades públicas se interesan cada vez más por reclutar alumnos internacionales de pregrado. La disminución del financiamiento estatal convierte la admisión de alumnos internacionales de pregrado en una importante fuente de ingreso y los agentes aparecen como una forma eficaz y rentable de encontrarlos. Aquí es donde algunas instituciones se han apresurado a emplear agentes sin tomar en cuenta la concordancia con el tipo de alumnos que desean atraer ni con la forma en que dichos alumnos toman decisiones.

Un informe de World Education Services, titulado “No Todos los Estudiantes Internacionales son Iguales”, se ocupa de este vacío de información con el fin de comprender mejor a los estudiantes. El informe identifica cuatro segmentos de alumnos internacionales: exploradores, contendores, luchadores y elevados, sobre la base de los recursos económicos y la preparación académica. Las necesidades de información entre dichos segmentos son diversas, lo que no solo explica que ocupen agentes sino también por qué los ocupan. Por ejemplo, solo 24 por ciento de los exploradores (grandes recursos económicos y poca preparación académica) informaron que ocuparon agentes, frente a 9 por ciento de los luchadores (pocos recursos económicos y elevada preparación académica). La calidad de los agentes, en cuanto a su confiabilidad y comportamiento ético, es también diversa. Un segmento de estudiantes y de instituciones siempre puede preferir trabajar con agentes, por una diversidad de motivos relacionados con información de mercado, recursos y capacidad. Toda prohibición expresa de NACAC hubiera sido poco práctica e injusta, pues hubiera soslayado estas necesidades institucionales diversas. Al mismo tiempo,

declarar que los agentes a comisión convienen a todos los segmentos de las instituciones sería una exageración.

RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL

Las decisiones relativas a ocupar o no a agentes a comisión dependen del contexto y de las necesidades institucionales. Esta conclusión, a primera vista, no contiene nada que sea ilegal ni contrario a la ética. Con todo, basada en la autonomía, la responsabilidad profesional debe atenerse a las normas más elevadas. Aquí es donde el modelo basado en una agencia a comisión aumenta los riesgos y puede conducir a conductas de agentes que no cautelen los intereses de los estudiantes o siquiera de las instituciones que pagan la comisión. En último término, para el agente, donde no hay admisión no hay comisión.

Considérese el caso de una falta de transparencia en una relación entre agencia y estudiante. En un informe de investigación de World Services Report se entrevistó a estudiantes internacionales y se les preguntó si su asesor o asesora educacional les había revelado que recibiría una comisión de las universidades o colegios universitarios por cada alumno o alumna que se reclutaba. A solo 14 por ciento de los potenciales estudiantes internacionales que respondieron que habían ocupado a consultores educacionales se les informó que el agente recibiría una comisión de parte de las instituciones, 43 por ciento no lo sabían y 45 por ciento respondieron “no sé/no podría decir”.

La investigación determina que esta información asimétrica, donde uno de los participantes en una transacción dispone de más información que el otro, ofrece una ventaja injusta a los agentes a comisión, a veces con perjuicio de la institución matriz. Al mismo tiempo, es casi imposible vigilar el “código de conducta” o imponerlo a los agentes y su red de subagentes en otros países.

Aquí es donde la responsabilidad de las instituciones, en el sentido de imponer normas de transparencia por su lado, cobra aún más importancia. El informe de NACAC recomienda que “se disponga el conocimiento claro y destacado de los acuerdos entre los agentes y las instituciones para estudiantes y sus familias.” Las instituciones de educación superior que ocupan agentes deben declarar en sus sitios web que trabajan con agentes, las comisiones que pagan y poner esta información a disposición de los potenciales alumnos. Por ejemplo, la Universidad de Nottingham, en forma transparente, ofrece dicha información a los estudiantes y también publica el monto de la comisión que paga a los agentes.

El último informe de la Asociación Nacional de Asesores de Admisiones (National Association of College Admissions Counseling –NACAC), relativo al ejercicio de reclutadores de alumnos internacionales, basado en comisiones, intentó aportar claridad al debate mediante un proceso amplio y diversificado.

La prueba de fondo para las instituciones que ocupan agentes a comisión está en su exigencia proactiva de transparencia en los compromisos entre ellos, los agentes y los potenciales alumnos. Si están seguros de sus prácticas, ¿qué cosa necesitan revelar? Este énfasis en la transparencia anulará la asimetría de información y fijará la norma entre instituciones de que no hay nada secreto en el empleo de agentes a comisión.

CONCLUSIÓN

No obstante, muchos buscan directrices, con miras a encontrar una solución a sus crecientes dificultades para reclutar alumnos internacionales de manera proactiva y rápida. En este contexto, una industria global de redes de agentes se ha posicionado como panacea para todas las instituciones. Subsiste el hecho de que el recurso rápido de ocupar agentes a comisión para reforzar el número de alumnos internacionales puede aumentar el riesgo para la marca institucional, las normas de admisión, incluso la calidad de los alumnos admitidos.

En tal sentido, el informe de NACAC procuró investigar y destacar diversos aspectos relacionados con el empleo de agentes, entre ellos la responsabilidad institucional, la transparencia y la integridad. Al mismo tiempo, no resolvió los asuntos básicos relativos a los pago de incentivos, pues “la Comisión no logró obtener un consenso unánime”.

Lo anterior incrementa aun más la responsabilidad de las universidades que ocupan o se proponen ocupar los servicios de agentes a comisión para evaluar a los segmentos de estudiantes que desean atraer, sus procesos de toma de decisiones y la disposición de la institución para mantenerlos. Además, las instituciones deben tomar medidas proactivas para establecer normas de transparencia y eliminar los males de las prácticas secretas y de la asimetría de información. ■

Reclutamiento internacional: supervisión y normas

DAVID ENGBERG

David Engberg es director ejecutivo de Global Opportunities Group, organización de servicios de educación superior con sede en Estados Unidos. E-mail: dave@g-o-group.com.

En los Estados Unidos, en educación superior, recurrir a agentes pagados para reclutar a estudiantes internacionales es asunto contencioso. Los detractores sostienen que el empleo de agentes no concuerda con las prácticas internas bien establecidas para reclutar alumnos, que incentiva a los agentes a preferir sus propios intereses financieros por encima de los intereses académicos de los alumnos y que fomenta las solicitudes de admisión fraudulentas. Los partidarios argumentan que trabajar con agentes pagados cuesta menos y significa menos riesgo que encargarse de reclutar alumnos por cuenta propia, y que, al permitir el acceso a múltiples mercados, contribuye a diversificar la admisión de alumnos internacionales.

En mayo de 2013, la National Association for College Admission Counseling (NACAC) (Asociación Nacional de Asesores de Admisiones) entregó un informe muy esperado, acerca del reclutamiento internacional de alumnos. En él se daba cuenta de las inquietudes relativas a los agentes a comisión, pero recomendaba que NACAC levantara su prohibición de que las instituciones miembros ocupasen a agentes pagados.

El informe, desde su publicación, ha sido objeto de crítica intensa por parte de personas situadas en ambos lados del debate. Quienes se oponen a trabajar con agentes estiman que NACAC, al permitir una práctica que arriesga preferir los ingresos sobre los intereses de los estudiantes, compromete su integridad y credibilidad. La queja principal de quienes apoyan que se suspenda la prohibición es que el informe no significa ningún adelanto en los debates relativos a las normas internacionales y la calidad del reclutamiento internacional en los Estados Unidos.

Esta crítica tiene particular agudeza. Dado (1) que hay un alza internacional en la demanda de admisión en instituciones de los Estados Unidos, en especial a nivel de pregrado; (2) que los estudiantes internacionales, o sus gobiernos, tienen capacidad para pagar el costo total de la enseñanza; y (3) que numerosas instituciones deben enfrentar estrecheces presupuestarias, se puede vaticinar

que cada vez más campus procurarán matricular a más y más alumnos internacionales y que ocuparán a terceros, las agencias, que les ayuden.

SITUACIÓN ACTUAL

El Reino Unido y Australia tienen fama por su empleo de agentes para reclutar estudiantes internacionales destinados a instituciones terciarias. Cada uno mantiene un sistema bien asentado que comprende la supervisión de las relaciones entre agente y universidad. No ocurre igual cosa en los Estados Unidos. Aquí, el gobierno federal emite señales confusas. A las oficinas de EducationUSA en todo el mundo, financiadas por el Departamento de Estado, les está vedado trabajar con reclutadores comerciales, por temor de que al hacerlo creasen una impresión de sesgo; tanto el Departamento de Comercio como el de Seguridad Interior toman parte en actividades e iniciativas que reúnen a universidades y agencias comerciales de reclutamiento, y las instan a trabajar en conjunto. Con excepción del Consejo Estadounidense de Reclutamiento Internacional (American International Recruitment Council –AIRC), entidad sin fines de lucro creada en 2008, con sede en Washington, DC, no hay organizaciones estadounidenses dedicadas a supervisar el reclutamiento de estudiantes internacionales.

En último término, la mejor recomendación para las instituciones educacionales estadounidenses que se interesen por asociarse con una o más agencias de reclutamiento de estudiantes internacionales, es que desarrollen sus propias normas y procedimientos.

De acuerdo con sus patrocinadores organizativos, la misión de AIRC consiste en desarrollar normas éticas de práctica relativas al reclutamiento de estudiantes internacionales, certificar a las agencias cuyo cumplimiento de las normas de AIRD está comprobado y desarrollar las mejores prácticas y la capacitación para ayudar a las agencias e instituciones a atender mejor a los estudiantes. Para recibir dicha certificación, la agencia debe presentar un informe de autoevaluación, recibir una visita en terreno y obtener el voto favorable del Directorio de AIRC. La

certificación tiene una duración de cinco años, durante los cuales la agencia puede ocupar el logo de AIRC para ofrecer sus servicios. Una vez certificadas, las agencias deben presentar informes anuales para continuar en actividad y pagar una cuota de miembro. Cumplidos los cinco años, deben repetir todo el proceso de certificación interna y externa para recibir una nueva certificación.

Dada la ausencia de otras organizaciones estadounidenses con actividades de desarrollo y supervisión de normas de reclutamiento internacional, la labor de AIRC es digna de encomio. No obstante, su proceso de certificación tiene lagunas importantes. El procedimiento es lento y de alto costo. El sitio web de AIRC instruye a las agencias que se preparen para un proceso de certificación de ocho a nueve meses de duración, con un costo de US\$10.000 el primer año. Posteriormente, las agencias pequeñas (menos de 500 estudiantes colocados al año) deben pagar US\$2.000 como cuota anual para conservar la certificación. Para las agencias grandes, la cuota anual es de US\$4.000. Las agencias pequeñas todavía dominan el mercado en numerosos países, especialmente en Asia. Para ellas el costo de pertenencia a AIRC y certificación, de US\$20.000 en cinco años, significa que la mayoría no buscará la certificación.

La índole subjetiva de las normas de AIRC constituye otro escollo, porque es difícil cuantificar y revisarlas. Por ejemplo, ¿es posible medir si todos los empleados de una agencia son “competentes, bien informados, honorables, y actúan en todo momento a favor del postulante y las instituciones”? O bien, estimar si la agencia administra sus recursos financieros de la manera más provechosa, si se retrata con honradez en su material de propaganda, o cerciorarse de que lo hagan los subagentes u otras personas que administran fuera de la sede, y que todo el proceso de reclutamiento y cada una de sus partes cumplan las normas de AIRC?

Por último, y quizás lo más importante, el proceso de revisión/certificación de AIRC está dirigido a certificar agencias más bien que a las personas que trabajan en ellas. En consecuencia, no hace gran cosa por cerciorarse de que los asesores que interactúan con estudiantes realmente entiendan el sistema de educación superior estadounidense, el funcionamiento de las oficinas de admisiones, o los matices del sistema estadounidense de inmigración. AIRC u otra organización estadounidense haría bien en ofrecer capacitación dirigida, como lo hacen International Consultants for Education and Fairs (Consultores Internacionales en Educación y Ferias) y el Consejo Británico en Europa, o certificación, como la organización Professional International Education

Resources (Recursos Profesionales para la Educación Internacional--PIER), con sede en Australia, lo hace con los asesores responsables de la colocación de estudiantes en el mercado de los Estados Unidos.

HACIA ADELANTE

En último término, el mejor consejo para las instituciones educacionales estadounidenses que desean asociarse con una agencia o varias agencias de reclutamiento de estudiantes internacionales, es elaborar su propio conjunto de normas y procedimientos. Ciertos campus, como la Universidad de Cincinnati y la Universidad Estatal de Wichita, por ejemplo, han hecho lo anterior con éxito. Sin embargo, no ha sido así en la mayoría de los casos, y las instituciones no están preparadas para asociarse con agencias cuando se les propone hacerlo. Por ejemplo, en varias instituciones una misma persona es responsable tanto del reclutamiento internacional como de las admisiones, situación que puede dar pie a conflictos de interés. Además, numerosos campus, incluso aquellos que persiguen matricular a un mayor número de alumnos internacionales, carecen de políticas para vigilar y contratar agentes a comisión y evaluar su desempeño. Así, pues, a pesar de las organizaciones externas que se ocupan de las normas y del aseguramiento de calidad de las agencias de reclutamiento, los campus que optaron por contratar por afuera ciertos aspectos de su reclutamiento internacional deben establecer planes y las mejores prácticas apropiadas para cumplir sus propios objetivos de matrícula. ■

Admisiones internacionales: obstáculos éticos

DANIEL ZARETSKY

Daniel Zaretsky es ejecutivo principal de ideas de Higher Edge, firma de asesoría en educación superior internacional de Canadá, con sede en Toronto. E-mail: dani@higher-edge.com.

En el Informe de mayo de 2013, de la Asociación Nacional de Asesores de Admisiones (National Association for College Admissions Counseling – NACAC) explora el contencioso campo de los contratos a comisión de reclutamiento internacional de estudiantes. La importancia exclusiva que se otorga al pago de comisión es un error. Los

abusos que causan mayor preocupación tienen más que ver con el dinero que los estudiantes pagan a los agentes de educación que con comisiones de las instituciones a los agentes. La falta de supervisión, por parte de las instituciones, de sus propias prácticas de reclutamiento de estudiantes internacionales, inclusive sus contratos con agentes, es lo que importa. Además de aclarar los términos, los pasos substantivos que las instituciones debieran dar para asegurarse de que funcionan limpiamente se detallan a continuación.

¿RECIBEN COMISIÓN TODOS LOS AGENTES?

Un agente de educación es una firma o un individuo que recluta a estudiantes que desean estudiar en otros países. Los agentes de educación pueden ser “independientes” o formar parte de una agencia de viajes, consultoría de inmigración u otra entidad comercial.

El informe NACAC ordenadamente distingue tres tipos de agentes educacionales (p. 40), pero hace falta mayor aclaración. Los que reciben pagos solamente de instituciones, en forma de comisiones u otros honorarios, se debieran clasificar como “agentes de reclutamiento para instituciones.” Los que reciben honorarios solamente de estudiantes debieran llamarse “agentes de estudiantes.” Quienes reciben honorarios de ambos se debieran llamar “agente de comisión mixta” (el informe llama a esto “doble empleo” p. 13).

¿DE CUÁLES ABUSOS SE TRATA?

El informe NACAC vincula con razón el reclutamiento a comisión, esto es, el pago de comisiones de incentivo por cada estudiante reclutado, con la posibilidad de un “despliegue de tergiversaciones” (p. 10). Pero la arena del reclutamiento está sembrado de transgresiones mucho más graves, entre ellas la muy corriente falsificación o enmienda de documentos académicos y financieros, e intentos sistemáticos de hacer trampas en los exámenes de admisión que se toman en todo el mundo.

¿Qué tan corriente? De acuerdo con un artículo de la publicación Times Higher Education (Londres), de 13 de junio de 2013, un informe de la Asociación Internacional de Educadores (Association of National Educators – NAFSA) llegaba a la conclusión de que “90 por ciento de las cartas de recomendación de postulantes chinos a universidades occidentales eran falsificadas.” (<http://www.timeshighereducation.co.uk/news/fraud-fears-rocket-aschinese-seek-a-place-at-any-price/2004704.article>). Dichos abusos reciben el apoyo de estudiantes o de sus padres, quienes pagan honorarios por estos servicios.

Es preciso centrar la política en los países de “alto volumen, alto fraude”, donde ocurren las prácticas que causan más inquietud.

¿ES EL PAGO DE COMISIONES EL PROBLEMA?

Las comisiones que pagan las instituciones incentivan la falsificación de informaciones. Ciertos agentes alejan a los estudiantes de alguna institución o carrera que paga una comisión escasa o nula hacia otra menos apropiada que paga al agente US\$1.000, US\$2.000 o aun mucho más. Los agentes habitualmente representan a una serie de instituciones que pagan y pagan en términos comparables.

El modelo más lucrativo para ganar elevadas sumas de dinero es el de las tarifas que pagan los estudiantes. Los cobros por servicios de rutina, como llenar una solicitud, acarrear grandes ganancias. El mismo artículo del Times señala que a las agencias en China el estudiante les paga hasta US\$10.000, y a veces el doble, por la admisión a una institución de gran prestigio. Se puede ganar buenos honorarios por falsificar documentos o comprar a un examinador deshonesto. Además, se pueden ganar elevadas comisiones con la quijotesca búsqueda de la admisión, por parte de los estudiantes, aun cuando el agente sabe que el estudiante será rechazado.

Las universidades saben que la mayor parte de los estudiantes que conocen en otros países no llegarán a su tierra. Los agentes con experiencia saben que los potenciales estudiantes, en su mayoría, van a optar por quedarse en su tierra para estudiar, ocupar a otro agente, ingresar a otra institución que no se encuentra en la cartera del agente, o que se le negará la visa. Puesto que, en último término, solo una pequeña proporción de los potenciales estudiantes terminará por significar una comisión para un agente, muchos prefieren procurar honorarios más altos de los estudiantes por la solicitud de admisión que contar con las pequeñas comisiones que se podría ganar con aquellos candidatos que se logre colocar en el exterior. En China e India, los agentes ganan mucho más con los honorarios que les cobran a los estudiantes que lo que se les paga en comisiones de instituciones.

¿CUÁL ES LA RAÍZ ORIGINAL DE LA TRAMPA?

En el caso del abanico mucho más amplio de prácticas fuera de la ética, como falsificar un registro académico y hacer trampa en exámenes (como el SAT, por ejemplo), la raíz del problema está en el estudiante y, con demasiada frecuencia, en los padres, que persiguen una ventaja en la admisión o la beca. Los agentes actúan de intermediarios con fines de asesoría y ejecución. Cuando se suspendieron los exámenes SAT en toda Corea del Sur, en mayo de 2013,

The Wall Street Journal informó, el 9 de mayo de 2013 (<http://online.wsj.com/article/SB10001424127887323744604578472313648304172.html>), que las motivaciones para hacer trampa eran impulsadas por los padres. Del mismo modo, la grosera y notoria inflación de notas que se observa en las escuelas secundarias creadas para alumnos que quieren estudiar afuera no es culpa de los agentes. Las escuelas simplemente sacian el apetito de los padres por buenos resultados para sus hijos que favorezcan sus perspectivas de admisión en instituciones de ultramar.

El informe NACAC vincula con razón el reclutamiento a comisión, esto es, el pago de comisiones de incentivo por cada estudiante reclutado, con la posibilidad de un “despliegue de tergiversaciones”.

SOLUCIONES: SUPERVISIÓN DE LOS AGENTES

El Informe NACAC, en su inicio con la Recomendación de la Comisión en cuanto a la Declaración de Principios de Buena Práctica, destaca con razón la responsabilidad institucional. Las instituciones debieran sobrepasar en gran medida las recomendaciones de mayor responsabilidad que contiene el Informe (p. 45). Las solicitudes de admisión deben exigir declaraciones de veracidad de los postulantes y aclarar las consecuencias del engaño. Se debe instruir explícitamente a los estudiantes acerca de lo que es inaceptable, como la alteración o falsificación de registros académicos. A los estudiantes se les debe exigir que declaren si recibieron ayuda de terceros y cuál fue dicha ayuda. A los postulantes aceptados se les debe advertir con antelación que los resultados de las pruebas de conocimiento del inglés se verificarán a su llegada, que se les entrevistará brevemente y que deberán rendir una prueba de redacción.

Al contratar agentes, los contratos deben especificar los términos y limitaciones de la relación y advertir que la falta a los deberes del funcionario conducirá al término inmediato del contrato y posiblemente a procedimientos de derecho penal. Se debe realizar revisiones periódicas a discreción de la institución.

Las medidas mencionadas son de bajo costo o incluso sin costo, respecto de las cuales ninguna institución puede reclamar falta de fondos. Fuera de dichas medidas, dependiendo de la escala de las operaciones, las institu-

ciones pueden recurrir a delegaciones, con experiencia en el país respectivo, para que confirmen si se cumplen los acuerdos concluidos con las agencias. ¿Se asesora suficientemente a los postulantes? Los honorarios de la agencia ¿cumplen lo acordado con la institución? La asesoría de los estudiantes ¿demuestra conocimiento preciso de la institución? ¿Son auténticos los documentos? Por cierto que esta tarea no es fácil. Los agentes y los padres pueden presentar documentos falsificados y el estudiante puede ser cómplice sin saberlo. Las instituciones quizás no mantengan contacto con los agentes y sin embargo reciban solicitudes de ellos. Pero este escollo solo acentúa la necesidad de ocupar estrategias de reclutamiento cuidadosas sin simplificaciones.

SOLUCIONES: CORRECCIÓN INSTITUCIONAL

El Informe NACAC expresa: “un punto crítico para los encargados de formular políticas es la capacidad o la disposición, o ambas, que muestren las universidades para establecer y tomar seriamente dichas medidas contra el mal comportamiento.” (p. 42)

El uso del término “disposición” en el NACAC pone en duda que la “capacidad” sea el verdadero escollo. Tal vez no sea asunto de seriedad institucional sino de un hábil reconocimiento de que ejercer mayor control en las relaciones con los agentes podría significar menos estudiantes e ingresos más bajos.

Carentes de capacidad o de recursos para una exigencia rigurosa, las instituciones que capacitan, acreditan o licencian a los agentes encubren a las que soslayan la responsabilidad seriamente. Este hecho ha suscitado mayor vigilancia gubernamental en los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y otros países.

La dependencia financiera de las instituciones frente a los aranceles que pagan los estudiantes internacionales socava su disposición a vigilar con estrictez las prácticas de reclutamiento. La admisión de estudiantes sin preparación suficiente, la aprobación inmerecida de alumnos en los cursos o la participación en negocios inapropiados con agentes y aun instituciones extranjeras, son todos ejemplos de actos desesperados que terminan por poner en riesgo la reputación internacional.

CONCLUSIÓN

Importantes incentivos pecuniarios inducen a los agentes a actuar de manera impropia. La concentración en el pago de comisiones tiende a distraer la atención del problema mayor. Numerosas personas pagan elevadas sumas a ciertos agentes a cambio de diversas ventajas en

el proceso de admisión. En particular, en una selección de países de fraude elevado y alto volumen, los agentes cuentan con elevadas recompensas financieras por explotar a potenciales estudiantes, mal informados o manejables con facilidad. Complican el problema las instituciones educacionales desesperadas por conseguir aranceles de alumnos internacionales, que podrían estar dispuestas a comprometer sus normas académicas, y desentenderse a sabiendas de las prácticas impropias de agentes, estudiantes y padres.

Hay espacio importante para limpiar el reclutamiento de estudiantes internacionales, pero hacerlo exige que las instituciones paguen por sus responsabilidades y acepten solo resultados honorables. ■

Trampas descaradas en el mercado alcista de fraude académico en China

JOHN MARCUS

John Marcus es el corresponsal norteamericano de la revista Times Higher Education, Londres. E-mail: jmarcus@hechingerreport.org. Este artículo apareció por primera vez en dicha revista.

Jiao Yishou, alumno de 17 años del Jiangsu College for International Education, en Nanking, China, se propone estudiar ingeniería ambiental en el Georgia Institute of Technology, en los Estados Unidos.

Con todo, igual que a muchos postulantes universitarios, le preocupan los exámenes y pruebas de admisión. Sabe que otros postulantes chinos mienten en las solicitudes de admisión, convencen a sus maestros que falsifiquen los certificados de notas de secundaria y las recomendaciones, y contratan a agentes que escriban las pruebas que deben dar.

-Esto no me preocupa, porque hice las cosas como es debido y los funcionarios universitarios no son tontos, dijo Yizhou. Saben cuáles solicitudes son auténticas y cuáles son falsas.

Pero la creciente competencia por vacantes en universidades occidentales y los inmensos aumentos anuales del número de postulantes de China tienen a los funcionarios de admisiones preocupados por lo que los expertos dicen

que es una extensa y creciente práctica de engaño.

-No quiero decir que esto ocurra en todas las escuelas, declaró Linda McKinnish Bridges, decana adjunta de admisiones y directora de desarrollo de carreras en China de la Universidad Wake Forest - Pero algunos colegios que he visitado me han dicho: -Trabajaremos con usted de cualquier manera que podamos para que estos alumnos lleguen a los Estados Unidos.

Noventa por ciento de las cartas de recomendación de los postulantes chinos a universidades occidentales son falsificadas, según NAFSA: Asociación de Educación Internacional, y Zinch China, firma de consultores en educación con sede en los Estados Unidos.

Las dos organizaciones, que entrevistaron a 250 alumnos de los establecimientos secundarios más renombrados de China, también llegaron a la conclusión de que 70 por ciento de las pruebas de admisión las escribe una persona distinta del postulante, la mitad de los certificados de notas de secundaria están falsificados y muchos premios y logros son también falsos.

-Las solicitudes de admisión fraudulentas abundan en China, impulsadas por padres hipercompetitivos y agentes agresivos, quienes pueden ganar bonificaciones en dinero por conseguir que los postulantes ingresen a universidades occidentales de primera línea, dijeron los investigadores, quienes manifestaron que se trataba de "una tendencia creciente."

Según dijeron, el fenómeno se debe principalmente a padres chinos de clase media resueltos a que sus hijos estudien en el extranjero, 80 por ciento de los cuales pagan a agentes que les ayuden. La tarifa actual por estudiante, alcanza a US\$10.000, incluso el doble si el agente puede conseguir el ingreso del estudiante a una universidad que ocupe uno de los primeros lugares en los influyentes rankings del US News and World Report.

Pero la creciente competencia por vacantes en universidades occidentales y los inmensos aumentos anuales del número de postulantes de China tienen a los funcionarios de admisiones preocupados.

"En China, la norma cultural es que un joven o una joven de 17 años no es aún capaz de hacerse cargo de una

decisión tan importante como la de su educación universitaria,” dice el informe de Zinch y NAFSA. O bien, como manifestó la Dra. Bridges, los padres chinos “tienen un solo hijo y por ese único hijo harán todo lo que puedan para ayudarlo a salir adelante.”

Para lograrlo, dijeron los investigadores, los agentes escribirán pruebas de admisión o contratarán a estudiantes recién egresados de universidades occidentales, o a profesores de inglés expatriados en China, para que lo hagan. Hay también servicios independientes de redacción de pruebas.

Los funcionarios chinos reconocen el problema. Es una “preocupación legítima”, dijo Rob Cochrane, nacido en Australia, gerente de carreras internacionales del Departamento Provincial de Educación de Jiangsu. Pero dijo que la culpa la tiene el proceso de solicitud de admisión. – Solo la naturaleza a distancia de ese proceso ofrece una inmensa oportunidad para que los de mentalidad no tan ética quizás piensen en alterar sus credenciales, dijo el señor Cochrane. –La sola idea de una solicitud escrita por un postulante en su segundo idioma, de China o de cualquier otro lugar del planeta, está repleta de peligros.

China no es el único lugar donde, según se alega, hay trampa entre los postulantes a universidades occidentales. En mayo, el Servicio Estadounidense de Pruebas Educativas (US Educational Testing Service) suspendió la ejecución programada de la prueba de admisión SAT en Corea del Sur, donde se informó que los servicios de preparación de pruebas recibieron las preguntas con antelación. – La dificultad está en el proceso más en que las personas que postulan, dijo Mr. Cochrane.

Sea cual fuere su motivación, todas estas trampas están complicando inmensamente la labor de los funcionarios de admisión sepultados en solicitudes de admisión de China, en universidades que las aceptan cada vez más con el fin de contribuir a obtener los ingresos tan necesarios.

La UNESCO estima que hay 440.000 alumnos chinos que estudian en el exterior, donde los Estados Unidos y el Reino Unido son el primer y segundo destinos más apetecidos.

China, a mucha distancia, envía más estudiantes que ningún otro país a los Estados Unidos, cerca de 200.000 al año, casi cuatro veces más que a comienzos del milenio, sumando uno de cada cuatro estudiantes internacionales que llegan a dicho país, y la cifra ha subido a razón de 20 por ciento o más en cada uno de los cinco últimos años. A pesar de los cambios en la exigencia de visas, el número de estudiantes chinos también sigue subiendo en el Reino Unido. El año pasado subió 8 por ciento.

En Wake Forest, que solo en los cinco últimos años

pasó de 79 solicitudes de admisión de China a más de 600 solicitudes al año, la Dra. Bridges, que domina el mandarín, visita las escuelas secundarias chinas y, junto con otros asesores de admisión, entrevista a los alumnos en inglés por Skype y les exige que redacten muestras de pruebas escritas, todo con el objeto de eliminar las trampas. – Si un alumno sobresale, pero tengo algunas dudas acerca de su inglés, si el alumno no me entiende y tengo que recurrir al mandarín, entonces ese alumno no va a entrar en Wake Forest, dijo.

Otro estudio de Zinch China, que comprobó la habilidad idiomática de 25.000 postulantes chinos, reveló que dos tercios de ellos no sabían inglés suficiente para emplearlo en un debate en clase. La cifra es superior al 38 por ciento cuyo dominio del inglés resultó deficiente el año pasado. La proporción de alumnos cuyas aptitudes lingüísticas se estimaron “fuertes” bajó de 18 por ciento a 4 por ciento.

El señor Cochrane dijo que los alumnos chinos aprenden a desempeñarse tan bien en las pruebas normalizadas, incluso la Prueba de Inglés como Idioma Extranjero, que “no sería aventurado decir que, con buena preparación y práctica, probablemente podrían alcanzar un puntaje levemente superior al que corresponde a sus real capacidad de comunicación.”

El tema de las trampas puede conducir a cambios en China, opinó el señor Cochrane. – Se habla mucho de eso aquí. Aquí no se acepta que hacer trampa sea habitual. El pueblo chino tiene orgullo. No quiere aparecer como parias del sistema educacional.

Una solución, dijo, sería exigir la acreditación de los agentes; otra, aceptar carpetas digitales, difíciles de falsificar, con el rendimiento académico de los estudiantes.

En occidente, es probable que el tema adquiera más fuerza si los estudiantes chinos siguen llegando sin preparación para recibir educación en inglés. Por valiosos que sean los postulantes chinos que pagan el arancel completo ante universidades que necesitan el ingreso, la ventaja quedaría anulada más adelante, cuando los alumnos abandonen la carrera. – El costo de no poder conservar ese alumno es tremendo, dijo la Dra. Bridges; el incentivo, la motivación que podría cambiar esto es la retención y el desgranamiento.

Tal pérdida de prestigio podría remediar el comportamiento de las escuelas secundarias chinas, cuyos alumnos se van a estudiar a Occidente, pero regresan sin haber obtenido un título, o se les sorprende falsificando notas y antecedentes. La Dra. Bridges dijo que no acepta postulaciones de los alumnos de un colegio cuyo director le dijo que haría cualquier cosa para que sus alumnos

ingresaran a universidades occidentales.

-Si estos alumnos que se han visto presionados por algún director ansioso, un agente ansioso o los padres ansiosos y luego regresa a casa habiendo fracasado, entonces [los chinos] verán que es un problema de largo plazo, dijo.

En Nanking, Zhu Yi, compañero de clase del señor Yizhou, espera ingresar a la Universidad de Boston, en Estados Unidos. Dice que también sabe que otros chinos hacen trampa. - Francamente, dijo, es verdad. Pero no todos lo hacen, dijo el señor Yi, la mayoría se conduce correctamente. ■

El profesorado: clave de la internacionalización

GERARD A. POSTIGLIONE Y PHILIP G. ALTBACH

Gerard A. Postiglione es profesor de educación y director del Centro Wah Ching de Educación en China, de la Universidad de Hong Kong. Email: gerry@hku.hk Philip. G. Altbach es profesor de Investigación y director del Centro de Educación Superior Internacional, en Boston College. E-mail: altbach@bc.edu.

Las universidades siguen posicionando a sus profesores para la internacionalización. Desde su lugar en el corazón de la universidad, los docentes desempeñan un papel especial en el funcionamiento de las economías del conocimiento. Lo anterior rige en particular en aquellos países en desarrollo que aspiran a una mayor integración con el sistema global. No obstante, la internacionalización, para muchos países, es un arma de doble filo. Sin ella, una universidad no puede aspirar a ser de clase mundial; no obstante, distorsiona fuertemente el equilibrio intelectual en favor de los escasos países que cuentan con universidades de clase mundial. Para aprovechar al máximo la globalización, el profesorado de todos los países tendría que acentuar sus perfiles y actitudes relativos a la internacionalización. Hoy, en todas partes, la disposición de la profesión académica a profundizar su compromiso internacional estaría detenida.

La importancia de esta investigación reside en que, en términos globales, la profesión académica tendría menos

aspiraciones internacionales que lo que cabría suponer, con consecuencias inevitables para la internacionalización.

Parecería obvio que quienes enseñan en una universidad, el personal académico, son la clave de la estrategia de internacionalización de toda institución académica. Al fin y al cabo, los profesores son quienes dictan las clases en un campus satélite, crean los currículos de las carreras en franquicia, colaboran en investigación con colegas de ultramar, reciben en sus aulas a alumnos internacionales, publican artículos en revistas especializadas internacionales, etc. De hecho, sin la participación cabal, activa y entusiasta de los académicos, las iniciativas de internacionalización están destinadas a fracasar.

Sin la participación del profesorado, las actividades de internacionalización suelen resultar muy controvertidas. Entre los ejemplos se cuentan las universidades de Yale y Duke, en los Estados Unidos, donde importantes iniciativas de internacionalización, propuestas por rector, pronto fueron causa de conflictos en el campus. Buen número de los docentes de la Universidad de Nueva York han cuestionado algunos de los planes globales de la institución. Hay numerosos casos más de docentes que se niegan a aceptar tareas internacionales para la universidad, no reciben con agrado en sus clases a alumnos internacionales y, en general, no “colaboran” con las misiones internacionales manifestadas por numerosas universidades. En consecuencia, la dificultad está en conseguir que el profesorado “se embarque”.

No obstante, los datos que entregan los dos principales estudios internacionales del profesorado revelan un complejo panorama de indicadores relativos a la internacionalización.

LO QUE INDICAN LOS DATOS

Los dos estudios internacionales importantes relativos a las actitudes y los valores del profesorado, uno realizado en 1992 por la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Fundación Carnegie para el Adelanto de la Educación) y otro conocido como Survey of the Changing Academic Profession (Estudio de la Cambiante Profesión Académica), de 2007, han estudiado, respectivamente, 14 y 19 sistemas académicos.

Dichos estudios contenían diversas preguntas relativas a los compromisos e intereses internacionales del profesorado. En los Estados Unidos, se sabe que la vida

académica es mucho más aislada que en otras partes del globo. Los académicos estadounidenses, en su mayoría, estudiaron todos sus títulos en el país, incluyendo el más avanzado. Menos de un tercio de ellos colaboran con colegas extranjeros en investigación, aun cuando la mayoría de ellos son académicos extranjeros que trabajan en universidades estadounidenses y debiesen ser los que, con mayor probabilidad, tienen esos vínculos con colaboradores extranjeros. Solo 28 por ciento de los académicos estadounidenses han publicado artículos en alguna revista académica externa a los Estados Unidos y apenas un 10 por ciento ha publicado en un idioma distinto del inglés.

No obstante, los datos que entregan los dos principales estudios internacionales del profesorado revelan un complejo panorama de indicadores relativos a la internacionalización.

Con todo, al contrario de las universidades de Japón o Corea, las universidades de los Estados Unidos acogen a profesores nacidos y titulados en el extranjero. De hecho, en la mayoría de los países, casi todos los académicos son ciudadanos del país y el porcentaje de los que no lo son es ínfimo, incluso en los Estados Unidos, con 9 por ciento. Los porcentajes son algo más altos en algunos otros países anglófonos, como el Reino Unido (19% no ciudadanos), Canadá (12% no ciudadanos) y Australia (12% no ciudadanos). Las únicas otras excepciones son países europeos pequeños, como los Países Bajos o Noruega, donde el movimiento transfronterizo refleja la nueva realidad de la Unión Europea. El sistema de Hong Kong es muy excepcional, pues 43 por ciento de sus académicos son no ciudadanos, hecho que sin duda contribuye a que el país tenga la concentración más alta de universidades de clase mundial en una sola ciudad.

El lugar de los estudios de doctorado, así como la contratación de no ciudadanos, también influye en la internacionalización. En ocho países estudiados en 2007, más del 10 por ciento (y hasta el 72%) de los académicos recibieron su doctorado en un país distinto de aquel donde están empleados. En el estudio que se realizó en 1992, solo unos pocos países se encontraban en dicha situación. Las excepciones son los Estados Unidos y Japón, donde los académicos, en su mayoría, hacen sus estudios de

doctorado en el país.

No causa sorpresa que en casi todas partes los académicos digan que en su enseñanza e investigación dan preferencia a los aspectos internacionales. Numerosos docentes abarcan aspectos internacionales en sus clases, pero son muchos menos los que han estudiado o enseñado en el exterior. En un buen número de países, menos del 10 por ciento han enseñado afuera. Solo en lugares como Hong Kong o Australia, grandes números de académicos han hecho clases en otro país. Así, pues, las actitudes académicas frente a la internacionalización no constituyen un estorbo frente a las iniciativas de un país dirigidas a internacionalizar sus universidades, pero es el compromiso de los profesores lo que realmente importa.

En los países desarrollados, con frecuencia los académicos se oponen a las iniciativas de sus universidades dirigidas a abrir sedes internacionales y el profesorado de las universidades de investigación de ciertos países en desarrollo suele encontrar dificultades para desempeñarse en el extranjero, debido al control estatal. Es curioso que después del estudio de 1992, en varios países el porcentaje de académicos que colaboran en investigación a nivel internacional ha disminuido. Los motivos son curiosos y merecen preocupación. Los académicos jóvenes colaboran menos que sus colegas mayores y en todas partes es improbable que los académicos jóvenes hayan enseñado en el extranjero. El hecho es que los académicos más productivos, en cuanto a publicaciones citadas, son los que muestran mayor colaboración internacional, incluso la publicación conjunta de artículos y la publicación en el extranjero. Estados Unidos es nuevamente la excepción, con una brecha menor en productividad de la investigación, entre quienes colaboran a nivel internacional y quienes no.

El estudio internacional revela el que tal vez sea uno de los principales obstáculos para internacionalizar el profesorado: el motor económico del sistema universitario. Al contrario de los sistemas estatales o regidos por su profesorado, en las economías de mercado hay numerosos profesores que perciben su universidad como burocráticamente onerosa. Además, en las economías en desarrollo es más probable que los académicos estimen que sus universidades están en manos de administradores poco competentes. Lo anterior, naturalmente, impide que el profesorado muestre un alto nivel de afiliación institucional. La consecuencia es que estará menos dispuesto a apoyar la visión de sus autoridades universitarias en cuanto a la forma de internacionalizarse, incluso las sedes en ultramar.

Por el lado positivo, los que publican en una revista

especializada de otro país aumentaron después de 1992 en todos los países estudiados, menos Australia, Japón y los Estados Unidos. El número de quienes publicaron en un idioma extranjero aumentó en países como México y Brasil (presumiblemente en inglés). La importancia de esta investigación reside en que, en términos globales, la profesión académica tendría menos aspiraciones internacionales que lo que cabría suponer, con consecuencias inevitables para la internacionalización. ■

Reformas en el gobierno y en la gobernanza en África

N. V. VARGUESE

N. V. Varguese es Jefe de Dirección y Administración en Educación del Instituto Internacional de Planificación Educativa, UNESCO, París. Email: nv.varghese@iiep.unesco.org.

En África, durante las primeras décadas de independencia, la educación superior se consideró un “bien público”, merecedor de apoyo público, y los países en su mayoría adoptaron un modelo de ampliación universitaria con financiamiento estatal y fuertemente subvencionado. Con la crisis fiscal del decenio de 1980, el apoyo estatal disminuyó y las universidades cayeron en estado de deterioro, lo que culminó en la destrucción de las instalaciones físicas, declinación de la matrícula de alumnos y de la calidad de la investigación, y pérdida de capacidad de investigación. Las reformas para revivir el sector se hicieron necesarias e inevitables.

Las reformas, en la mayoría de los casos, redefinieron el papel del estado en el desarrollo de la educación superior y en la dirección y administración de las instituciones. La dirección institucional pasó de un modelo de “control estatal” a uno de “supervisión estatal”, que condujo a una mayor autonomía institucional, por una parte, y a confiar en las herramientas del mercado, como los incentivos y los mecanismos de rendición de cuentas, para dirigir las instituciones hacia las metas de política, por otra. Algunas de estas reformas ayudaron a ampliar el sistema, revitalizar el sector y mejorar la dirección institucional.

ESTADO Y ADMINISTRACIÓN EN ÁFRICA

En África, como en Occidente, la educación superior estuvo concentrada en instituciones financiadas y dirigi-

das por el estado. En consecuencia, el control estatal fue la forma más frecuente de administración universitaria que se dio en África. Los jefes de estado que ejercían como presidentes de universidades surgieron en algunos países. Comprendiendo las limitaciones que ofrecía el financiamiento estatal, ciertos países de África introdujeron diversas reformas dirigidas a desarrollar alternativas de financiamiento para ampliar el sistema y reformas para dirigir y administrar instituciones de manera más eficiente y eficaz.

Dichas reformas en la educación redujeron el control estatal de las instituciones, dieron a éstas autonomía y las acercaron a los mercados. La extensa privatización de instituciones públicas y la proliferación de instituciones privadas en los veinte últimos años son reflejo de esta tendencia. En consecuencia, buena parte de las matrículas adicionales en África ha tenido lugar en el segmento de las instituciones públicas no financiado por el estado (alumnos particulares) o en instituciones privadas.

Numerosos países crearon instancias intermedias para apoyar e implementar la política, asignar recursos, vigilar el desempeño y asegurar la rendición de cuentas. Consejos Nacionales de Educación Superior, o sus equivalentes, se instalaron en la mayoría de los países africanos anglófonos. En los países francófonos ha sido más frecuente la creación de ministerios de educación superior. Dicha tendencia está cambiando y en algunos de los países francófonos se ha creado un consejo de educación superior. No obstante, desempeñarían un papel de asesoría y tal vez una función de menos peso en la formulación e implementación de política que sus contrapartes en los países anglófonos.

AUTONOMÍA INSTITUCIONAL Y NUEVA DIRECCIÓN

La autonomía institucional se ve como una posición mediadora entre el control estatal y las operaciones del mercado. La autonomía ha servido a las universidades para mantener la imagen de instituciones públicas, mientras imponen los principios del mercado en las operaciones. La autonomía significa que las instituciones deben fijar prioridades, preparar estrategias, desarrollar programas de estudio y cursos, elegir dirigentes institucionales, reclutar personal, diversificar los recursos financieros, tomar decisiones acerca de los criterios internos de asignación de recursos, y asignar los recursos de acuerdo con dichas decisiones.

La concesión de autonomía se acompañó con nuevas estructuras de dirección y rendición de cuentas a nivel institucional. Se instituyeron consejos directivos para vigilar el funcionamiento general de una institución. Toman decisiones de política, incluso las que se refieren

a la contratación de personal, el nombramiento de jefes institucionales, y aspectos financieros.

En muchos países han aumentado las agencias nacionales de acreditación y diversas instituciones están instalando unidades internas de aseguramiento de calidad.

En los países francófonos, con mucha frecuencia, los consejos directivos se componen de miembros internos; en cambio, los países anglófonos tienen mayor número de miembros externos, a veces incluso expertos internacionales. En países como Kenya hay consejos directivos separados, a nivel institucional y de escuela.

Los nuevos conjuntos de medidas de rendición de cuentas se componían de planes estratégicos, administración basada en resultados, contratos de desempeño, indicadores de desempeño, informes de monitoreo y evaluación, auditorías institucionales y mecanismos internos y externos de aseguramiento de calidad. En muchos países han aumentado las agencias nacionales de acreditación y diversas instituciones están instalando unidades internas de aseguramiento de calidad.

REFORMAS DE DIRECCIÓN Y SUS EFECTOS

Las reformas, indudablemente, ayudaron a las universidades a diseñar sus propias estrategias de sobrevivencia, cuando se encontraron en estado de deterioro. Las medidas de privatización, actividades de recuperación de costos y generación de ingresos, ayudaron a muchas universidades en África a sobrevivir en el decenio de 1990 y prosperar en el de 2000. Por ejemplo, las reformas inicialmente ayudaron a la Universidad Makerere a “alejarse del borde” y luego mejoraron las condiciones de trabajo y de vida, aumentaron la matrícula, subieron los sueldos del personal, detuvieron la disminución de personal, mejoraron la importancia de los cursos en el mercado y redujeron la dependencia de los fondos estatales.

Los estudios realizados por el Instituto Internacional de Planificación Educativa demuestran que las reformas de la dirección en educación superior en África ayudaron a las instituciones a reducir su dependencia del estado y a concentrarse en atender las necesidades locales y las del mercado. Las reformas también ayudaron a diversificar la base de recursos y dispersar asignaciones internas de

recursos. En países como Etiopía, la transferencia de recursos basada en un presupuesto se ha cambiado por asignaciones en bloque; las universidades públicas en Ghana deben generar 30 por ciento de sus necesidades presupuestarias y Nigeria ha instituido el financiamiento de investigación competitivo. El monitoreo de desempeño aumentó la investigación en Sudáfrica y mejoró la eficiencia operativa en Ghana, mientras que los contratos por desempeño mejoraron la rendición de cuentas en Kenya.

Gracias a las reformas, las instituciones públicas adoptaron un enfoque más orientado al mercado y con más énfasis en los resultados de sus operaciones. Las reformas habrían contribuido a ampliar las desigualdades de acceso a la educación superior y luego al mercado laboral. Los procesos del mercado favorecen a quienes pueden pagar y serían menos amables con los motivos de equidad. Dado que las presiones institucionales hacia la ampliación surgen de motivos financieros más que educacionales, la orientación al mercado habría promovido el espíritu empresarial en las universidades y el capitalismo académico en la educación superior.

Muchas de las reformas tienen apoyo de los socios en el desarrollo. Las mismas reformas que habrían ayudado a disminuir la confianza en los gobiernos nacionales habrían incrementado la confianza en agencias externas. Las consecuencias de las cambiantes relaciones entre gobierno, instituciones y agencias externas ameritan un examen más detenido, especialmente en el contexto de la globalización.

CONCLUSIÓN

Las reformas que se introdujeron en el decenio de 1990 contribuyeron a la sobrevivencia de las instituciones de educación superior en África y a la expansión de los sistemas, y en el decenio de 2000 la región experimentó los índices más altos de crecimiento global en educación superior. La orientación mercantil de las reformas desestabilizó sin duda las formas tradicionales de organizar las actividades universitarias y las instituciones superiores. Luego de una inercia inicial, las instituciones en África mostraron resiliencia y entraron de lleno en el proceso de cambio

Las reformas centradas en la autonomía y la orientación al mercado han traído discusiones acerca de la función directiva. A nivel institucional, la directiva debe encontrar el equilibrio correcto entre expansión y mejoramiento de calidad, entre prioridades académicas y asuntos financieros, entre eficiencia y equidad, y entre la importancia local, las normas globales y las clasificaciones, entre otras consideraciones. La transferencia

de poder y autoridad a las instituciones no siempre se acompaña forzosamente de medidas dirigidas a reforzar las capacidades de liderazgo, para que la conducción sea eficiente y las instituciones más eficaces.

La veloz expansión del sistema, la proliferación de proveedores y la diversificación de programas de estudio ofrecen dificultades para dirigir y administrar el sistema. La entrada de proveedores extranjeros y la corriente de profesores, estudiantes y programas de estudio dentro y fuera de la región exigen atención enfocada en la armonización, inversión en calidad, y el establecimiento de normas globales. Puede que las fuerzas del mercado no respondan adecuadamente a estas dificultades, puesto que exigen políticas basadas en perspectivas de largo plazo más que en consideraciones financieras de corto plazo. En consecuencia, no hace falta alejarse del estado sino comprometer al estado más activamente en el desarrollo de una perspectiva futurista, un marco de operación, y en la regulación del sistema, no en el financiamiento, control y gestión de las instituciones. ■

Nuevas reformas en educación superior en Kenya

ISHMAEL I. MUMENE

Ishmael I. Mumene es profesor asociado de educación, Universidad de Northern Arizona, Flagstaff, Arizona, EE.UU. Ishmael.Munene@nau.edu.

En la edad de la masificación, asegurar la calidad de la educación presenta un formidable obstáculo de política. La ley de educación superior de Kenya, conocida como Universities Act 2012, promulgada últimamente, se propone emparejar la cancha en materia de aseguramiento de calidad entre las universidades públicas, que han funcionado como entidades autoreguladas, y las universidades privadas, sujetas a estricto control regulatorio. La nueva ley es un reconocimiento de que, mientras las universidades privadas han madurado, las públicas comienzan a mostrar huellas de envejecimiento y decadencia. Actualmente, el país ostenta unas 23 universidades públicas adultas, con una matrícula total de más de 197.000 alumnos, y 28 universidades privadas, 15 de ellas con estatutos y 13 con Cartas de Autorización Interina, con una matrícula superior a los 37.000 alumnos.

Si bien en el decenio de 1990 el país adoptó los principios neoliberales de la mercadización y la privatización como estrategias de desarrollo universitario, la antigua ley de educación superior no logró mantenerse a la par con las nuevas dificultades surgidas en las universidades públicas y privadas en la era posterior al predominio estatal. Con una estrategia de tres puntas, la nueva ley se propone la paridad en tres materias relacionadas con la calidad: supervisión del cumplimiento reglamentario, la admisión de estudiantes y la despolitización de la dirección.

ACREDITACIÓN

Para asegurar la supervisión reglamentaria de todas las universidades, la nueva ley dispone el establecimiento de la Comisión de Educación Universitaria, cuyas facultades abarcan las universidades tanto públicas como privadas. Hasta hoy, solo las universidades privadas debían obtener certificación de la Comisión de Educación Superior luego de cumplir exigentes condiciones en cuanto a instalaciones físicas, dotación de personal y recursos de aprendizaje. En consecuencia, a medida que la calidad mejoraba en las universidades privadas, se deterioraba en las públicas. Si bien el desarrollo de las universidades privadas estaba reglamentado, las universidades públicas abrían campus ficticios en todo el país, en un esfuerzo concertado por mejorar sus ingresos descendentes. Una universidad pública, con capacidad para 30.000 estudiantes ha matriculado a alrededor de 60.000.

Para asegurar la supervisión reglamentaria de todas las universidades, la nueva ley dispone el establecimiento de la Comisión de Educación Universitaria, cuyas facultades abarcan las universidades tanto públicas como privadas.

Hoy todas las universidades públicas están obligadas a solicitar y obtener estatutos de la Comisión de Educación Universitaria antes de julio de 2013. Entre los exigentes requisitos de los estatutos necesitan contar con la debida proporción entre alumnos e instructores, según carrera; la proporción correcta de instructores con doctorado y máster; laboratorios de primer orden para cursos científicos y técnicos; actualizar las bibliotecas y racionalizar el desarrollo de campus satélites. La falta de cumplimiento

de dichos índices de calidad ha tenido consecuencias desastrosas para las universidades públicas. A la Escuela de Derecho de la Universidad de Nairobi la acreditación le fue retirada por el Consejo de Educación en Derecho, y la de la Universidad Moi quedó en calidad de pendiente. En cambio, todas las escuelas de derecho de universidades privadas gozan de plena acreditación. Del mismo modo, el Instituto de Ingenieros de Kenya se ha negado a inscribir a graduados en ingeniería de la Universidad Kenyatta y de la Universidad Masinde Muliro de Ciencia y Tecnología. Igualmente, la Asociación de Tecnólogos Médicos de Laboratorio se ha negado a aceptar a graduados en tecnología médica de la Universidad Kenyatta. En todos estos casos, dichos organismos no pudieron asegurar la veracidad del currículo y las instalaciones de las instituciones.

ADMISIONES

Hasta ahora, por intermedio del Consejo Conjunto de Admisiones, las universidades públicas han matriculado a todos los alumnos patrocinados por el gobierno. Son los mejores alumnos de secundaria que cumplen los criterios del Consejo Conjunto de Admisiones y pagan un arancel de enseñanza ampliamente subvencionado de unos US\$400 al año, frente a US\$2.000 que pagan los alumnos con apoyo privado en universidades públicas y US\$ 4.000 los que entran a instituciones privadas. Encerrados en universidades públicas, muchos estudiantes patrocinados por el gobierno, a quienes no está permitido matricularse en carreras competitivas como medicina, ingeniería y derecho, terminan siguiendo otras carreras. En cambio, quienes tienen menores puntajes de admisión y los medios económicos pueden matricularse en las carreras preferidas, como candidatos con patrocinio privado en universidades públicas o privadas. Los ricos pueden elegir, los pobres no. Un sistema ideado para ayudar a los desfavorecidos terminó castigándolos.

La nueva ley suprime el Consejo Conjunto de Admisiones y crea el Servicio Central de Colocaciones en las Universidades y Colegios Universitarios de Kenya, encargado de dirigir las admisiones en todas las universidades, tanto públicas como privadas. Los alumnos patrocinados por el gobierno pueden acceder a las carreras de su elección, en universidades tanto públicas como privadas. El Servicio Central de Colocaciones también colaborará con el Consejo de Préstamos en Educación Superior, para elegir a los estudiantes que merecen becas y préstamos, además de ofrecer servicios de asesoría de carrera y orientación a todos los estudiantes. El efecto definitivo es el de proporcionar a los alumnos de medios económicos reducidos una mayor diversidad de instituciones y carreras, y aumentar

la diversidad de los alumnos en todas las universidades y carreras.

DESPOLITIZAR LA ADMINISTRACIÓN

La ventaja relativa que han tenido las universidades estatales, en cuanto a supervisión reglamentaria mínima, financiamiento estudiantil y admisiones, se debe al patrocinio político de que han disfrutado. Bajo la difunta ley, cada universidad funcionaba de acuerdo con su propia ley del parlamento, la que reconocía como canciller al jefe de estado o su reemplazante designado. El canciller nombraba a los miembros del consejo universitario y también al vicescanciller (el ejecutivo principal). Con semejantes vínculos políticos, el gobierno podía dirigir las universidades en determinadas direcciones, sin preocuparse por el efecto sobre la calidad académica, y las universidades podían obtener importantes concesiones del estado. Así, los vicescancilleres universitarios eran automáticamente miembros del directorio del Consejo de Educación Superior, que solo regulaba las universidades privadas. En ciertas ocasiones, el gobierno ha procurado aumentar la matrícula en universidades estatales superando su capacidad, cuando se elevó la demanda de educación universitaria.

La Ley Universitaria de 2012 elimina las leyes universitarias individuales

La Ley Universitaria de 2012 elimina las leyes universitarias individuales, suspende el cargo de canciller ocupado por el jefe del estado en las universidades públicas y elimina la pertenencia de los vicescancilleres de universidades públicas al directorio de la nueva Comisión de Educación Universitaria. Ex alumnos de la universidad y los senados universitarios nombrarán ahora al canciller, un líder de la comunidad de gran integridad moral, según lo dispone la constitución. Los vicescancilleres serán nombrados por los consejos universitarios, luego de una búsqueda competitiva en el mercado. El propósito es el de despolitizar las administraciones universitarias y al mismo tiempo fortalecer la administración interna compartida como medio de mejorar el aseguramiento de calidad.

EL ACERTIJO DE LA CALIDAD

Aumentar la selección de carreras para los estudiantes y reconfigurar la administración pueden ser los aspectos fáciles de la reingeniería, pero que la nueva ley mejorará radicalmente la calidad de la educación superior de

Kenya está por verse. Mientras la demanda de educación universitaria continúe insaciable, y el gobierno siga protagonizando la agenda universitaria, cuesta imaginar que los efectos del mercado no dejen huellas en las universidades. Por ejemplo, el gobierno aumentó el número de universidades públicas de 8 a 23 en 6 meses, de octubre 2012 a marzo 2013. Además, cada uno de los 47 nuevos gobiernos municipales, elegidos en marzo de 2013, está pensando en abrir una universidad, a pesar de la crítica falta de personal que aqueja a las universidades existentes. Cabe mencionar también que, con excepción de la Universidad Strathmore y la Universidad Internacional United States, todas las universidades privadas han imitado a las públicas, abriendo los muy ridiculizados, mal financiados, pero buenos productores de ingresos campus satélites en todo el país. La Universidad Mount Kenya, la institución privada más grande, ha incluso sobrepasado a las universidades públicas en la carrera de los campus satélites y hasta ha lanzado campus transnacionales en Sudán. ■

Regímenes de calidad en África: realidad y aspiraciones

JUMA SHABANI

Juma Shabani es director de la Oficina de la UNESCO en Bamako, Mali. j.shabani@unesco.org.

Desde mediados de 2000 se han lanzado en África varias iniciativas destinadas a desarrollar marcos comunes comparables y compatibles para calificaciones, con el fin de promover la movilidad académica. La calidad y el aseguramiento de calidad desempeñan una función crucial en estas iniciativas. Este artículo identifica y analiza los diversos regímenes de calidad en educación superior, y estudia brevemente los obstáculos que se oponen a la implementación del aseguramiento de calidad, además de las aspiraciones de los países africanos identificadas en recientes investigaciones encomendadas.

Hay acuerdo general en el sentido de que en diversos países africanos, en los dos últimos decenios, la calidad de la educación superior ha decaído, principalmente debido al rápido aumento de la matrícula de alumnos, baja

calidad de bibliotecas y laboratorios, insuficiente capacitación pedagógica del personal académico y capacidad limitada de mecanismos de aseguramiento de calidad. Se han abierto varias agencias de aseguramiento de calidad con el fin de mejorar la calidad de la educación superior a nivel nacional, subregional y continental.

NIVEL NACIONAL

La primera agencia nacional de aseguramiento de calidad se abrió en 1962 en Nigeria. En 2012 ya había agencias instaladas en 21 países africanos y una docena de otros países habían avanzado mucho en dicha dirección. África francófona está quedando rezagada, con solo cinco países en África subsahariana que tienen agencias de aseguramiento de calidad.

Dichas agencias se instalaron primero para asegurar la calidad de las carreras que ofrecían instituciones privadas mediante la enseñanza presencial. Este mandato se ha ampliado poco a poco hasta abarcar las instituciones públicas y otras formas de entrega.

NIVEL SUBREGIONAL

El Consejo Africano y Malgache de Educación Superior se estableció en 1968 con el propósito principal de armonizar las carreras académicas y las políticas relacionadas con el reclutamiento y ascenso de personal en sus estados miembros. Desde 2005 el Consejo implementa la armonización de carreras mediante una reforma que persigue alinear la estructura de grados en los países francófonos con los tres grados anglófonos de bachiller, máster y doctorado. La reforma enfrenta dificultades, sin embargo, principalmente debido a la falta de mecanismos nacionales de aseguramiento de calidad.

El Consejo Inter-Universidades de África Oriental tiene la responsabilidad de asegurar normas internacionalmente comparables en los cinco estados miembros de la comunidad de África Oriental: Burundi, Kenya, Rwanda, Tanzania y Uganda. Este mandato se implementa mediante el establecimiento y el uso de un marco subregional de aseguramiento de calidad. El manual de este consejo se ha ampliado y se utiliza para instruir a los capacitadores y revisores de aseguramiento de calidad, quienes hoy desempeñan una función de reforzar la capacidad de las unidades de aseguramiento de calidad en las instituciones miembros.

NIVEL CONTINENTAL

En 2010-2012, la Asociación de Universidades Africanas implementó el proyecto piloto Europe-Africa Quality Connect Pilot Project en colaboración con la Asociación

de Universidades Europeas. El proyecto ha contribuido a mejorar las capacidades de evaluación institucional en cinco universidades africanas.

La Asociación de Universidades Africanas también acoge la Red Africana de Aseguramiento de Calidad, la que implementa su mandato principal de promover la colaboración entre agencias de aseguramiento de calidad mediante la capacitación y el African Quality Assurance Peer Review Mechanism. En la actualidad, esta red enfrenta dificultades financieras para implementar sus actividades.

La Comisión de la Unión Africana implementa tres iniciativas. La primera, la Estrategia Africana de Armonización de la Educación Superior, se adoptó en 2007 para asegurar la comparabilidad de las calificaciones y por tanto para facilitar la implementación de la convención “de Arusha modificada”, originalmente Convención Regional de la UNESCO sobre el Reconocimiento de Estudios, Certificados, Diplomas, Grados y otras Calificaciones Académicas en Educación Superior en los Estados Africanos, adoptada en 1981 en Arusha, Tanzania. Una Conferencia de Ministros de Educación se reunirá en marzo de 2014 para adoptar y firmar la convención de Arusha modificada.

La revisión de la convención de Arusha comenzó en 2002. Desde 2007, el proceso, que aún no ha concluido, está coordinado por UNESCO y la Comisión de la Unión Africana. El progreso alcanzado en relación con la estrategia de armonización y la enmienda de la convención de Arusha es limitado. Este resultado se puede deber en parte a la escasa participación que tienen las partes interesadas de educación superior y aseguramiento de calidad en dichas iniciativas.

Algunos de los resultados esperados de la estrategia de armonización no se alcanzarán antes de 2015, como anunciaba el plan de trabajo que aprobó el Consejo de Ministros de Educación en 2007. Ellos son el establecimiento de un Marco Regional Africano de Calificaciones y la elaboración de un Sistema Africano de Acumulación y Transferencia de Crédito, ambos instrumentos claves para implementar la convención de Arusha.

La segunda iniciativa, el Proyecto Piloto de Armonización de África, está dirigida a promover la implementación de la estrategia de armonización. Se lanzó este proyecto en 2011 con miras a contribuir al desarrollo de un marco de calificaciones en cinco temas en colaboración, con cerca de sesenta universidades africanas, la Asociación de Universidades Africanas y otros participantes de educación superior. El proyecto se concentra en determinados resultados, habilidades y competencias buscados. Hay gestiones en curso para ampliar el alcance de este proyecto.

La tercera iniciativa, conocida como Mecanismo

Africano de Calificación de Calidad, insta a las instituciones de educación superior a evaluar su desempeño en forma voluntaria, frente a un conjunto de criterios establecidos. El procedimiento difiere de los sistemas de ranking. Contribuye a reunir a las universidades africanas en racimos según normas prescritas. En 2009-2010, un total de 32 instituciones de educación superior, de 11 países, participaron en este proyecto piloto, realizado sobre la base de la autoevaluación. Un informe de proyecto, emitido por la Comisión de la Unión Africana, hizo algunas observaciones y sugirió rehacerlo e implementar otra fase piloto, antes de ampliar el mecanismo a todas las instituciones de educación superior.

Hay acuerdo general en el sentido de que en diversos países africanos, en los dos últimos decenios, la calidad de la educación superior ha decaído.

OBSTÁCULOS Y ASPIRACIONES

Hoy, el aseguramiento de calidad está al centro de todo los esfuerzos dirigidos a revitalizar la educación superior en África. Dichos esfuerzos han conducido a un rápido aumento del número de agencias de aseguramiento de calidad. No obstante, al menos 60 por ciento de estas agencias carecen de la capacidad humana necesaria para implementar sus mandatos con efectividad.

Desde 2006, la UNESCO y sus colaboradores han organizado cinco conferencias internacionales que han ayudado a capacitar a más de 700 expertos en diversos asuntos claves, como, por ejemplo: Acreditación a Nivel Institucional y de Carrera; Aseguramiento de Calidad de Enseñanza, Aprendizaje e Investigación; Auditoría y Visita Institucionales; y Uso de ICT en Prácticas de Aseguramiento de Calidad. La UNESCO también ha preparado una guía para capacitar a los capacitadores en aseguramiento de calidad. Las conferencias anuales han desempeñado un papel importante en la capacitación humana, fomentando el conocimiento de actores importantes, surgimiento de diversas agencias y promoción de cooperación regional en aseguramiento de calidad.

En todo el continente, la aspiración principal es la de construir un Espacio Africano de Educación Superior e Investigación. Como apoyo al proceso de construirlo en 2010, el Grupo de Trabajo de Educación Superior, de la Asociación por el Desarrollo de la Educación en África, pidió varios estudios analíticos, entre ellos un estudio de

factibilidad sobre el establecimiento del Marco Regional Africano de Aseguramiento de Calidad. La Unión Africana inició hace poco el proceso de establecer el Marco Africano de Acreditación. Dichas iniciativas y el proyecto de Armonización de África ofrecerán una base firme para el desarrollo del Marco Regional Africano de Calificaciones y el sistema de transferencia de créditos.

CONCLUSIÓN

En África, en el último decenio, las iniciativas de aseguramiento de calidad han experimentado importantes adelantos y progreso. A pesar de estos logros, todavía abundan los obstáculos y asuntos que exigen más atención e investigación. Primero, el Proceso Bolonia se basó en parte en la implementación de la Convención Europea sobre el reconocimiento mutuo de calificaciones. ¿Qué papel le corresponde a la Convención de Arusha en el proceso de establecer el Espacio Africano de Educación Superior e Investigación? Segundo, ¿cómo debe la estrategia de armonización del Espacio Africano de Educación Superior incorporar a los actores de educación superior e investigación para reforzar la implementación de la convención Arusha?. Por último, ¿qué se puede aprender en favor de la reforma en los países francófonos, a partir de la experiencia de países anglófonos, para establecer mecanismos viables de aseguramiento de calidad a nivel nacional y subregional? ■

Dificultades con el aseguramiento de calidad transfronterizo

KEVIN KINSER Y JASON E. LANE

Kevin Kinser es profesor asociado y director del Departamento de Administración Educativa y Estudios de Política en la Universidad del Estado de Nueva York, en Albany, EE.UU. Email: kkinser@albany.edu. Jason E. Lane es Prorrector Asociado para Educación de Postgrado e Investigación de la Universidad del Estado de Nueva York. E-mail: jason.lane@suny.edu. Codirigen el Grupo de Investigación en Educación Transfronteriza.

Con la rápida expansión de los campus satélites y otras formas de instalaciones educacionales periféricas extranjeras, en países tanto desarrollados como

en desarrollo, las agencias de aseguramiento de calidad están ocupándose más del desafiante proceso de evaluar la educación superior transfronteriza. Nosotros sostenemos que el desafío no se limita a ayudar a las personas a distinguir grados de calidad académica en contextos internacionales. En parte porque no hay una definición global común del término “calidad”, problema que solo se agrava a medida que las instituciones y las carreras cruzan las fronteras con más frecuencia.

HISTORIA DE DOS PAÍSES

A pesar de los debates en curso acerca de la creación de regímenes de aseguramiento de calidad multinacionales, el aseguramiento de calidad externo se organiza en escala nacional. Cuando una institución instala una sede en el extranjero, está obligada a ceñirse a las leyes del país anfitrión (habitualmente también a las del país de origen). En la mayoría de los casos que conocemos (Dubai y Hong Kong son dos notables excepciones) el país anfitrión, o bien modifica su aseguramiento de calidad vigente frente a las características singulares de la educación superior transfronteriza, o bien obliga al campus a modificar sus operaciones para cumplir las disposiciones vigentes de aseguramiento de calidad. En último término, tanto el país anfitrión como el país de origen tienen reglas propias. El resultado es una serie de barreras idiosincrásicas y a veces políticas contradictorias para las naciones que deseen ampliarse geográficamente, además de obstáculos logísticos para los encargados de velar por cumplir normas de calidad en el país de origen. Sin un régimen verdaderamente transnacional de aseguramiento de calidad, las políticas con base nacional seguirán siendo causa de conflicto. La exigencia de normas más estrictas no resolverá este dilema intrínseco.

Cuando una institución instala una sede en el extranjero, está obligada a ceñirse a las leyes del país anfitrión (habitualmente también a las del país de origen).

LEGÍTIMAS DIFERENCIAS DE CALIDAD

Como se dijo más arriba, la calidad es particularmente difícil de definir. Pero incluso suponiendo una definición común de calidad, habría diferencias legítimas entre instituciones. No todas las instituciones cuentan con los

recursos de la Ivy League, y hay un lugar importante para aquellos programas que ofrecen capacitación distinta de aquella basada en investigación de muchas instituciones de clase mundial. Con nuevos modelos de educación que surgen del sector privado, las iniciativas innovadoras para proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje de alta calidad pueden presentar un aspecto muy diferente de la forma tradicional basada en el campus. Hay pocas normas (o ninguna) que sirvan para medir a todas las instituciones y escaso acuerdo sobre cómo se ha de medir la calidad, incluso en aspectos fundamentales comunes a todas las formas de educación superior, como la docencia. Dada la diversidad de modelos y funciones de la educación superior trasfronteriza, establecer un umbral de calidad para todas las sedes en el extranjero es tarea difícil.

FUERZAS DEL MERCADO

Con frecuencia, la educación superior transfronteriza está organizada para satisfacer la demanda del país anfitrión, ya sea de los estudiantes que buscan títulos o de los funcionarios públicos que buscan capacitación. Lo dicho es razonable, pues la mayoría de dichas actividades transfronterizas tienen que ser autosuficientes o ayudar a cumplir las metas del gobierno local que proporciona un subsidio. No obstante, como queda en claro por la prevalencia de fábricas de títulos y otros proveedores fraudulentos de credenciales académicas, con frecuencia la demanda no se basa en la calidad. La privatización también estimula a las fuerzas del mercado en el ámbito educacional, al atribuir un valor monetario a las matrículas de estudiantes mediante el pago de aranceles. No obstante las demandas del mercado, las agencias de aseguramiento de calidad tienen como misión apoyar el bien público asegurando que las instituciones de educación superior sean legítimas, confiables y sustentables. En un conflicto entre el mercado y el bien público, hace falta una fuerte presencia reguladora para ganar. En la mayoría de los países, las agencias de aseguramiento de calidad son entidades nuevas y relativamente débiles, y las presiones del mercado con frecuencia destacan su lucha por desempeñarse con efectividad.

PROCESOS INTERNOS EN EL CAMPUS DE ORIGEN

El aseguramiento de calidad no se sostiene únicamente con la supervisión externa: también se necesitan procesos internos. No obstante, procedimientos que funcionan bien cuando se aplican dentro del patio del campus quizás no funcionen tan bien cuando su objetivo está al otro lado del mundo. Las tradiciones educacionales varían junto con la

preparación de los estudiantes para estudios avanzados y los principios de libertad académica y gobierno por el profesorado tienen interpretaciones contradictorias. Con todo, prevalece un modelo radial, en que las presunciones de calidad del país de origen se proyectan hacia el exterior. La tarea del aseguramiento de calidad transfronterizo es, pues, establecer procedimientos en el exterior tan rigurosos como los que rigen en el campus de origen, pero tomando en cuenta debidamente las diferencias locales. Sin embargo, la infraestructura necesaria no se encuentra con frecuencia en las instalaciones de ultramar, típicamente pequeñas y de alcance estrecho. En consecuencia, la supervisión interna continúa funcionando a gran distancia.

CONFIANZA

Ronald Reagan, ex presidente de los Estados Unidos, era famoso por utilizar la frase “confía, pero verifica”, para describir su actitud frente a los tratados internacionales. La frase también vale para el aseguramiento internacional de calidad. La mayoría de los procesos de aseguramiento de calidad suponen que la institución evaluada va a revelar honestamente detalles de su propio desempeño y que los pares revisores van a actuar con integridad al evaluar las actividades de una institución que podría ser su competencia directa. Pero si falta la confianza que sostiene todo el proceso, la veracidad de todo el proceso de revisión entra en duda. En este aspecto, el escepticismo frente a evaluaciones hechas por otras entidades está inserto en la mayoría de los procedimientos de aseguramiento de calidad y limita la tracción que un sistema transnacional necesita para tener éxito. No obstante, un exceso de confianza también puede causar inquietud. Si tanto el país de origen como el país anfitrión suponen que el otro tiene la primera responsabilidad o simplemente confía en los procedimientos institucionales internos para mantener la calidad, entonces nadie vigila el barco. Sin confianza en la integridad de los actores de la educación superior internacional o en la reciprocidad necesaria para trabajar cruzando fronteras, el aseguramiento internacional de calidad será un mundo de temor para los compradores.

Con frecuencia, la educación superior transfronteriza está organizada para satisfacer la demanda del país anfitrión, sea de los estudiantes que buscan títulos o de los funcionarios públicos que buscan capacitación.

CONCLUSIÓN

Hay instituciones de mala calidad dentro del mercado transfronterizo de educación superior como las hay en los sectores de educación pública y privada en todas las naciones. No obstante, al enfocar el discurso relativo al aseguramiento de calidad en la educación transfronteriza, en proteger a los estudiantes frente a operadores inescrupulosos, quedan opacados otros asuntos más graves que dificultan el aseguramiento de calidad en el contexto transfronterizo. El aseguramiento de calidad continúa principalmente como un fenómeno nacional, pero las instituciones y carreras transfronterizas tienen que tratar con dos naciones por lo menos y, en consecuencia, con dos regímenes de aseguramiento de calidad. Dichas disposiciones destacan el conocido problema de la falta de una definición global de calidad y al mismo tiempo inspiran preguntas acerca de la manera en que las fuerzas de mercado, las legítimas diferencias de calidad y conceptos de confianza impactan el aseguramiento de calidad de las instituciones de educación superior en el extranjero.

Desafíos para las universidades privadas de primera línea en Polonia

JOANNA MUSIAL-SADILEK

Joanna Musial-Sadilek terminó hace poco su tesis sobre la educación superior privada en Polonia, en la Universidad del Estado de Nueva York en Albany. E-mail: jmusial9@gmail.com.

Ocasionalmente IHE publica artículos de PROPHE (Program for Research on Higher Education), con sede en la Universidad en Albany. Véase <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/>

Después de años de dramático aumento de la demanda, en Polonia la matrícula de educación superior disminuirá bruscamente entre hoy y 2025. Como lo señala Mark Kwiek, las alternativas de política pública afectarán el alcance de la disminución en los sectores público y privado (IHE, Invierno de 2012). La demografía constituye una amenaza para la matrícula polaca en general y en particular para el sector privado, uno de los más numerosos de Europa

(528.200 estudiantes, 29% del total de Polonia en 2011). El sector privado ya ha disminuido en 18 por ciento en matrícula absoluta y 4 por ciento en su participación en la matrícula solo en los dos últimos años. Pero surge la pregunta: las principales instituciones privadas de educación superior ¿podrán encarar el desafío demográfico de tal manera que se libren de correr la suerte del sector privado en general? Los primeros años de la disminución demográfica no han dañado las principales instituciones privadas. Las 20 instituciones privadas de educación superior mejor clasificadas muestran una baja de solo 8 por ciento en matrícula general y un alza de 3 por ciento en su participación de la matrícula total de Polonia.

DESAFÍOS DEMOGRÁFICOS DEL SECTOR PRIVADO

En Polonia se prefiere al sector público frente al privado, como ocurre en casi toda Europa. Tiene gran prestigio y legitimidad y ofrece educación de calidad sin costo para los alumnos de jornada completa. En cambio, la mayoría de las instituciones privadas de educación superior tienen relativamente poco prestigio y legitimidad, y entregan educación de mala calidad, cobrando aranceles elevados. Afectadas por la reducción de la demanda, las instituciones públicas podrían ablandar los requisitos de selección y aceptar cada vez más a alumnos que en el pasado se contentarían con instituciones privadas.

No obstante, el desafío demográfico no es uniforme en todo el sector privado. Polonia ofrece un buen ejemplo para analizar las diferencias subsectoriales. Su sector privado abarca grandes diferencias y se destaca por una pequeña minoría de instituciones privadas de "semiélite". No obstante, a esa minoría de instituciones de mejor calidad corresponde una parte no despreciable de la matrícula privada: en 2009, las 20 primeras en el ranking de las 330 instituciones privadas de educación superior de Polonia tuvieron 20 por ciento de la matrícula total (las 10 primeras tuvieron el 10 por ciento).

Incluso estas instituciones de primer nivel comparan diversas características del sector privado general que determinan su vulnerabilidad frente a los cambios demográficos. Primero, su limitada investigación restringe su legitimidad académica y su categoría, y limita su atractivo frente a candidatos que pueden ingresar al sector público. Segundo, y más cabal, los alumnos de tiempo completo pagan aranceles elevados por la enseñanza en todas las instituciones privadas de educación superior; las contrapartes del sector público no cobran arancel. A medida que disminuye el número de potenciales alumnos, se facilita

el ingreso a las instituciones públicas que, en la mayoría de los casos, tienen que llenar sus vacantes con algunos alumnos a quienes antes hubieran rechazado. Surge una pregunta natural: ¿por qué los estudiantes van a pagar por instituciones privadas de educación superior si pueden seguir carreras públicas gratuitas? Entre tanto, hasta las instituciones privadas de primer nivel carecen de ingresos importantes que no sean por enseñanza, lo que limita su capacidad financiera de construir ofertas atrayentes.

INSTITUCIONES PRIVADAS DE PRIMERA LÍNEA Y SU DESAFÍO

Las instituciones privadas de primera línea son más vulnerables ante el desafío demográfico que las universidades públicas, porque en muchos aspectos se parecen a otras instituciones privadas. Al mismo tiempo, sin embargo, son diferentes de la mayoría de las instituciones privadas en aspectos que las protegen en parte del desafío demográfico. Al fin y al cabo, en la inmensa mayoría de los casos, las instituciones privadas surgieron en Polonia para “absorber la demanda” y crecieron con facilidad y rapidez a medida que la caída del comunismo, en 1989, desataba una demanda inmensa y destruía el monopolio público. Como es lógico, la situación de dichas instituciones se agrava cuando la propia demanda decae. En cambio, las instituciones privadas de primera línea se esfuerzan por ser instituciones selectas y proporcionan a sus clientes algo más que solo una plaza en el sistema de educación superior.

Las instituciones polacas privadas de primera línea tienden a ofrecer las características de semiélite de alumnos de primera categoría y profesorado de alto nivel, en comparación con el promedio. Muchos de sus alumnos pertenecen a familias capaces de pagar los elevados aranceles del subsector. Están dispuestos a pagar, porque el beneficio de la institución es suficiente para que valga la pena, aun cuando los estudiantes tengan cada vez más opciones en otras partes.

Parte esencial es el profesorado. Estas instituciones ocupan a profesores conocidos y respetados. Concentradas en ciudades importantes – centros académicos y económicos – estas instituciones facilitaron la atracción de tales profesores y la capacidad de pagar sueldos competitivos. Del mismo modo, las instituciones pueden contratar, a tiempo parcial, a expertos en diversos temas especializados que la enseñanza de las universidades exige.

Existe la razonable impresión de que muchos docentes de universidades públicas se dedican a su propia investigación. En cambio, las privadas de primera línea se concentran en la docencia mucho más que en la investiga-

ción y los administradores cuentan con que sus profesores se dediquen seriamente a actividades de enseñanza. Con todo, las privadas de primera línea realizan más investigación que las instituciones privadas promedio, lo que proporciona a los alumnos conocimientos y categoría. Así, nuevamente, las privadas de primera línea alcanzan un nivel de legitimidad académica que no es posible para las instituciones privadas que absorben la demanda. Diferenciadas de las instituciones privadas del promedio, las de primera línea logran competir con buenas instituciones públicas de educación superior.

Las privadas de primera línea no compiten con las públicas en todos los aspectos. Así como no se distinguen en investigación, habitualmente no sobresalen en numerosos sectores de estudio de alto costo. Sin embargo, las privadas se concentran (más de lo que las públicas lo hacen o quieren hacerlo) en los “campos que tienen demanda.” Con su combinación de calidad del profesorado y talento administrativo, junto con relaciones empresariales, bien pueden competir en materias como administración de empresas, derecho y psicología.

Después de años de dramático aumento de la demanda, en Polonia la matrícula de educación superior disminuirá bruscamente entre hoy y 2025.

La agilidad de las instituciones privadas de primera línea es su orientación internacional, lo que puede contribuir de dos maneras a ampliar el posible conjunto de potenciales estudiantes. Primero, construyendo una imagen internacional: mediante vínculos internacionales, programas de intercambio y cursos de verano, las instituciones atraen a estudiantes de países extranjeros, principalmente al Este de Polonia. Segundo, con este internacionalismo, las instituciones de educación superior privada de primera línea procuran atraer a estudiantes nacionales que aprecian el internacionalismo y procuran conocer la diversidad o ampliar sus destrezas mediante el conocimiento de otros idiomas. Desde luego, el internacionalismo tiene buenas perspectivas solamente si los estudiantes juzgan que la calidad y la categoría de la institución son suficientemente elevadas.

CONCLUSIÓN

El cambio demográfico, inevitablemente, dará forma al sistema de educación superior en Polonia. Como se ha observado en otros países, el sector privado se verá más afectado que el sector público, todavía preferido, pero no es forzoso que todas las instituciones privadas se vean afectadas con la misma intensidad. Unas pocas instituciones privadas de primera línea disfrutaban de características de semiélite que pueden resguardarlas, no del todo pero sí en parte, frente al impacto negativo del descenso demográfico. ■

Fundación de la universidad de la academia china de ciencias

QUIANG ZHA Y GUANGLI ZHOU

Quiang Zha es profesor asociado en la Facultad de Educación, Universidad de York, Toronto, Canadá. E-mail: qzha@edu.yorku.ca. Guangli Zhou es profesor de la Escuela de Educación, Universidad Renmin, Beijing, China. E-mail: guanglizhou@ruc.edu.cn.

Si guiendo el modelo soviético, la Academia China de Ciencias (CAS, por su sigla en inglés) se fundó en noviembre de 1949 como un hito del sistema de Investigación y Desarrollo (IyD). La CAS, junto con la Academia China de Ingeniería y la Academia China de Ciencias Sociales (ambas originadas en antiguas divisiones internas de la CAS) son las dos principales organizaciones de investigación de China y forman un sistema de investigación separado del sector universitario y equipado con los mejores recursos de investigación. La fundación de la Universidad de la Academia China de Ciencias (UCAS), en julio de 2012, sobre la base de la antigua Escuela Superior de la Academia China de Ciencias (GS-CAS) se debe estimar como acontecimiento señero en el sistema chino de IyD y en el sistema universitario. En tal sentido, la UCAS nació con “una cuchara de plata”. Comparte el rector con la CAS y sus áreas de programas ofrecidos y configuración de escuelas y departamentos calzan muy bien con las seis divisiones académicas de las Academias.

Entre sus 10.599 profesores se cuentan 282 miembros de la CAS (de un total de 694 en todo el país) y 5.335 supervisores de alumnos de doctorado. Dichas cifras son muy superiores a las de la Universidad Tsinghua (la que actualmente tiene 41 miembros de la CAS, 1.832 supervisores de alumnos de doctorado, y 9.357 matriculados en estudios de doctorado) y la Universidad de Pekín (hoy con 63 miembros de la CAS, alrededor de 1.700 supervisores de doctorado y aproximadamente 7.000 alumnos de doctorado), hasta aquí las dos universidades más prestigiosas de China. Aun cuando la UCAS no abrirá sus puertas a alumnos de pregrado hasta el otoño de 2015, ha heredado cerca de 40.000 alumnos graduados de la GSCS, la mitad de quienes son alumnos de doctorado. Solo en 2011, la UCAS, mientras todavía llevaba el nombre de GSCAS, otorgó 4.832 doctorados. Solo esta cifra permitiría que la UCAS quedara en la primera categoría de la clasificación Carnegie y superara hasta a los más fértiles campus estadounidenses en cuanto a producir doctorados. La fundación de la UCAS fue como si China hubiera adquirido una universidad de clase mundial de la noche a la mañana. Aquí surge una interrogante natural: ¿por qué la CAS da este paso y parece que se hubiera transformado en universidad? Además, la fundación de la UCAS ¿es un acontecimiento aislado o un preludio a algo más importante?

APOYO PARA INVESTIGACIÓN EN UNIVERSIDADES CHINAS

Hace tiempo que hay discusiones y debates en torno a reformar el sistema chino de IyD, especialmente en torno a la CAS. Desde su fundación, la CAS tiene la misión de “definir orientaciones de investigación científica” y “definir estrategias para el futuro desarrollo científico y tecnológico de la nación,” mientras se dedica a realizar proyectos de investigación. En tal calidad, desempeña un papel combinado como organización asesora suprema de la nación en IyD y centro nacional señero en ciencias y tecnologías. No obstante, desde que China comenzó a impulsar la investigación en universidades, a mediados del decenio de 1990, mediante el lanzamiento de diversas iniciativas con universidades de élite (Proyectos 211 y 985), ha habido un creciente afán por optimizar el sistema de IyD del país y utilizar las universidades como columna vertebral de investigación básica.

En un artículo de 2009, el ex rector de la Universidad de Pekín, Xu Zhihong (a su vez miembro de CAS) sostiene que el estado debe reconocer la categoría predominante de las universidades que realizan investigación intensiva, citando las ventajas de dichas universidades frente a los

institutos de investigación, entre ellas la concentración de investigadores, integración de investigación y educación, amplitud de programas y materias, y una ética colegial. Afirma que estas ventajas son decisivas no solo para la investigación básica sino para la investigación aplicada, la que hoy exige cada vez más un enfoque multidisciplinario. Destaca el desempeño clave de investigación y los resultados de 10 universidades del Proyecto 985, frente a los de la CAS entre 2004 y 2008, y afirma que su nivel combinado de investigación supera el de la CAS. Cabe destacar que China hoy tiene 1.129 universidades, incluyendo 112 que realizan investigación intensiva seleccionadas en los Proyectos 985 y 211. En 2007, las universidades produjeron 84,6 por ciento de los trabajos de investigación que se publicaron en medios internacionales.

Algunas universidades adoptan tonos más críticos frente al estilo burocrático y menos eficiente de la CAS, y proponen que se regenere siguiendo el modelo del Centre National de la Recherche Scientifique francés o del US National Academy of Science estadounidense, con el fin de darle una función asesora en política científica y tecnológica, y de organismo ejecutivo de los proyectos claves de investigación; la mayoría de sus institutos de investigación subordinados se delegarían a universidades. Se ha sostenido que la CAS es un legado de la economía planificada y cumple un papel de organismo supremo de la nación en ciencia y tecnología, además de ser el brazo ejecutivo de los proyectos claves de investigación, todo lo cual la coloca en una situación controvertida y difícil. Además, bajo un régimen planificado, la investigación básica, en especial, no puede alcanzar adelantos novedosos. Cabe señalar que dichas posturas se repiten con frecuencia en un contexto socioeconómico donde los patrones de la educación superior ya se han apartado del modelo soviético, acercándose al estadounidense.

El Esquema Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Mediano y Largo Plazo (National Outline for Medium- and Long-Term Science and Technology Development) (2006-2020) reconoce plenamente que las universidades son “un actor principal en investigación básica e innovación tecnológica original” y ve en el “establecimiento de universidades de alto calibre, especialmente universidades de investigación de clase mundial,” un “requisito previo para fortalecer la innovación en CyT de la nación y la institución de un sistema nacional de innovación.” Siguiendo esta iniciativa, al comienzo de 2012 el gobierno chino lanzó el Proyecto 2011, que apoya exclusivamente a las universidades para que amplíen su capacidad de investigación e innovación mediante colaboraciones integrales con institutos de investigación

e industrias. Más recientemente, las Opiniones acerca de la Profundización de la Reforma Estructural y Aceleración de la Formación de un Sistema Nacional de Innovación (publicado en septiembre de 2012) promulga una política dirigida a convertir la industria en un importante consumidor de IyD y columna vertebral de la innovación tecnológica (como Boeing, Lockheed, Martin, Microsoft o Pfizer en los Estados Unidos), mientras se sostiene la iniciativa de habilitar universidades de investigación de clase mundial dentro de la iniciativa china de optimizar su sistema de IyD. De hecho, en 2011 la industria de China contribuyó 74 por ciento al gasto del país en IyD. Contra este telón de fondo, la fundación de UCAS afirmarí un cambio actual del enfoque de IyD de China hacia el sector universitario.

Hace tiempo que hay discusiones y debates en torno a reformar el sistema chino de IyD, especialmente en torno a la CAS.

¿QUÉ SE AVECINA?

Después de UCAS, en enero de 2013 se fundó la Shanghai Tech University, totalmente nueva, también con patrocinio de la CAS (y del gobierno municipal de Shanghai). Los campos académicos de la oferta de estudios de esta universidad son los mismos de los institutos de investigación de la Rama de Shanghai de la CAS. También comparte un dirigente ejecutivo con ella. No se puede pasar por alto la posibilidad de que surjan más universidades de este tipo (o versiones secundarias). En consecuencia, se podría llegar a una conclusión preliminar que si la función de la CAS como entidad ejecutora de investigación está próxima a terminar y sus institutos subordinados pasarán a ciertas universidades, las universidades chinas darán un gran paso adelante en la capacidad y condiciones de su investigación. De hecho, la CAS tuvo un gasto anual en investigación de US\$ 3 mil millones, más de 100 laboratorios nacionales claves, y 45.400 investigadores (todas cifras de 2010). Si la CAS se queda como está (por un plazo corto o más largo) China probablemente verá aumentar su lista de universidades estelares de investigación. Muchas otras universidades chinas se beneficiarían con su colaboración mayor y más estrecha con los institutos de investigación de la CAS, fortalecidos por las nuevas iniciativas de política de China y los aumentos de dos dígitos en su financiamiento de la IyD. ■

El legado de la educación superior venezolana bajo Chávez

ORLANDO ALBORNOZ

Orlando Albornoz es profesor de la Universidad Central de Venezuela, en Caracas. E-mail: oalborn@reacciun.ve.

Hugo Chávez, que ya no está, se mantuvo en el poder durante un período prolongado, de 1990 a 2013, y procuró introducir numerosos cambios en la educación superior. Ha habido una larga línea de política pública relativa a este sistema, en la que él no logró intervenir. Las universidades fueron nacionalizadas en 1830. En 1953 se permitió que el sector privado tomara parte en este mercado. En 1958 una revolución democrática tomó el poder y el sistema educacional se amplió y se modernizó. Por cierto, la revolución bolivariana de Chávez se proponía cambiarlo todo. El tiempo, sin embargo, no alcanzó, y el sistema de educación superior de 2013 se parece mucho al que él heredara en 1999. Si bien la estructura y organización de la educación superior no han cambiado, en 1999 las universidades estatales (es decir, públicas) tenían 510.917 alumnos y, en 2011, tenían 1.132.306; el sector privado tenía 299.664 alumnos en 1999 y 555.198 en 2011. Sin embargo, en los tres últimos años el crecimiento de las instituciones estatales ha sido más lento.

Si bien el sistema de educación superior en Venezuela no comenzó ni terminará con él, Hugo Chávez dejó un legado en el sistema. Abrió dos universidades que hoy son las más grandes del país, dando acceso a miles de estudiantes que de otro modo no habrían accedido a la educación superior. En parte por falta de las calificaciones exigidas y porque pertenecían a la población pobre, dichos estudiantes también tenían menos expectativas de ingresar a la educación superior. Por tanto, sería un riesgo dar títulos profesionales que abrirían para ellos el mercado laboral, aunque se tratara de empleo estatal. Esta ampliación sigue el modelo cubano de la “municipalización” de las universidades y pleno control por parte del estado, eliminando en este caso la función de las universidades autónomas. La visión que Chávez tenía de las universidades era solo como metas de la revolución. Así, estableció estas universidades según un enfoque doctrinario marxista que impedirá que ellas se conviertan en una sección de conocimientos diversos.

MODERNIZACIÓN: 1958

En 1958, el sistema de educación superior venezolano estableció características modernas de autonomía, administración democrática, profesionalización del personal académico, establecimiento de numerosas instituciones, más acceso de la población, no solo de la clase alta, y las universidades respondiendo a las demandas sociales. El sistema de educación superior se amplió con fuerza en todo el país. En 1990 el país inició un plan general para identificar y financiar la investigación científica y varias instituciones estatales comenzaron a ofrecer estudios de posgrado. En aquellos cuatro decenios el sistema tuvo éxito y logró crear líderes políticos y profesionales en todos los puestos, señalando que se había creado una nueva clase social y legitimando a la clase media. No obstante, el sistema fue ineficiente: no podía abrir cupos en las universidades para la demanda creciente. A pesar de la capacitación positiva, los profesionales no lograron avanzar para crear universidades de investigación, como las que estaban estableciéndose en toda América Latina.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Chávez heredó la educación superior sobre la base de un sistema bien establecido y diversificado, con universidades y otras instituciones que cubrían las necesidades de la sociedad, donde tanto el estado como el sector privado ofrecían un buen servicio a la sociedad. Sin embargo, también hubo errores de importancia. En 1975, el estado abrió un extenso programa que otorgaba becas para que los estudiantes universitarios salieran al extranjero, con la intención de acelerar la capacitación de recursos humanos. Miles de estudiantes venezolanos fueron enviados a Europa y los Estados Unidos; no todos regresaron con sus títulos profesionales. Se hizo esto en lugar de hacer lo que más hacía falta: reforzar la calidad de las universidades y traer del extranjero el personal académico necesario. Chávez cometió un error similar cuando envió a miles de estudiantes a Cuba.

No obstante, Chávez no hizo cambios al sistema de educación, pese a toda la retórica relativa a su revolución ideológica y política. Aplicó políticas para ampliar el acceso, y procuró seguir totalmente el modelo cubano de universidad de control estatal absoluto. Bajo su control gubernamental, las universidades se convertirían en instituciones dedicadas a capacitar personal basado en la revolución y no profesionales para el mercado, militarizadas y manejado según ideologías doctrinarias estrictas. En su plan para gobernar las universidades, éstas serían administradas no por el profesorado y los alum-

nos, sino también con la participación de empleados administrativos y trabajadores manuales.

Pero en lugar de procurar emitir políticas que se aplicarían a todas las universidades, Chávez creó instituciones nuevas para cubrir las necesidades de la revolución, no las de la sociedad. Dejó que el sistema convencional funcionara, pero introdujo su propio grupo.

LA CALIDAD Y EL FUTURO

El sistema venezolano de educación superior se muestra incapaz de sustentar adelantos en calidad, que son las metas en numerosos países e instituciones. Datos proporcionados tanto por el ranking de Shanghái como por el del Times Higher Education señalan que las universidades venezolanas van a la zaga de la mayoría de los países de la región. La revolución procuró crear su propia visión socialista, aislada de la corriente internacional del conocimiento, que se obtiene mediante la globalización y la internacionalización.

Los logros de Chávez en educación superior fueron de alcance modesto, muy exagerados por la propaganda del gobierno.

En cuanto al futuro, el sistema de educación superior depende de la situación política, además de la económica. Si los sucesores de Chávez pudieran mantenerse en el poder, la regulación se aceleraría y el estado controlaría totalmente la educación superior. El hecho, sin embargo, es que los años de largueza financiera del gobierno durante los años de Chávez ya pasaron. Venezuela va a entrar en un período de reducción, lo que causaría conflictos en las universidades. Desde luego, esta sociedad funcionaría bien si hubiera fondos disponibles sin restricción, incluso el sistema académico. Hay mucho espacio para una reforma que enderece nuevamente el rumbo de las universidades.

CLAUSURAR LA MENTE VENEZOLANA

Los logros de Chávez en educación superior fueron de alcance modesto, muy exagerados por la propaganda del gobierno.

Sin embargo, los daños causados a las universidades autónomas y al desarrollo académico de Venezuela son graves. Con la falta de apoyo público y el malent-

vido acerca del papel que cumple la educación superior en la sociedad, durante sus 15 años en el poder, el líder hoy difunto tomó medidas que ampliaron el acceso de estudiantes y clausuraron la mente venezolana. ■

Reforzar la educación superior en Laos

JANE KNIGHT

Jane Knight es profesora adjunta del Instituto Ontario de Estudios en Educación, Universidad de Toronto, Canadá. E-mail: jane.knight@utoronto.ca.

La internacionalización desempeña un papel crítico en la construcción de capacidad universitaria, especialmente en países en desarrollo. En el mundo actual de la educación superior, con predominio de competitividad, marcas y comercialización en todas partes, se suele dar escasa importancia a la cooperación para el desarrollo internacional. Las redes con socios de élite que otorgan categoría reciben más atención y apoyo que las iniciativas de capacitación con instituciones de países en desarrollo.

Es hora de destacar nuevamente la importancia de la internacionalización de la educación superior como medio de colaborar con instituciones de educación superior recién establecidas en países en desarrollo. Las iniciativas de esta naturaleza traen beneficios diferentes, pero mutuos, a todas las instituciones participantes y reflejan la responsabilidad social y la solidaridad de universidades más establecidas y experimentadas.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAOS

La República Popular Democrática de Laos ofrece un excelente caso de estudio, en que la reforma de la educación superior es crítica para el desarrollo nacional y, a su vez, la colaboración académica internacional es indispensable para construir y sustentar el sistema de educación superior. En Laos, con una población total de 6,6 millones en 2012, el sistema de educación superior pública tiene menos de 20 años de antigüedad y se compone de cinco universidades. La Universidad Nacional de Laos, ubicada en la capital, Vientiane, es la universidad principal y fue fundada en 1996. Tres universidades regionales abrieron en el último decenio: Champasak

(2002), Souphanouvong (2001) y Savannakhet (2009). Son instituciones más pequeñas que satisfacen las necesidades de sus economías y población regionales. La Universidad de Ciencias de la Salud, fundada en 2007, se dedica a preparar profesionales de la salud y está situada en Vientiane.

El Banco Asiático de Desarrollo, desde 2009, ha prestado apoyo al Proyecto de Reforzamiento de la Educación Superior en Laos. Uno de sus elementos claves es el desarrollo profesional de aquellos académicos que cumplen funciones de docencia, investigación y administración. Lo anterior rige especialmente en el caso de las universidades regionales. Por ejemplo, la Universidad de Souphanouvong, en el norte del país, matricula a 3.700 alumnos, principalmente en estudios de pregrado. Hay 6 escuelas, 19 facultades y 320 miembros del profesorado; 3 de estos últimos son doctores, alrededor de 60 tienen título de máster y los restantes tienen títulos de pregrado. En consecuencia, el desarrollo profesional, en especial el perfeccionamiento de estudios, es la primera prioridad y complementa otros campos de desarrollo, por ejemplo, textos de estudio, tecnología de la información, infraestructura, carreras de posgrado, calidad de la investigación, aseguramiento de calidad, etc.

BECAS PARA MEJORAR LAS CALIFICACIONES DEL PERSONAL UNIVERSITARIO

En Laos, el mejoramiento de los grados académicos de docentes e investigadores se apoya en una colaboración con universidades extranjeras, principalmente mediante becas. Laos no puede producir suficientes doctorados, porque no tiene cursos de posgrado en todas las disciplinas, ni cupos suficientes.

La República Popular Democrática Laos ofrece un excelente caso de estudio, en que la reforma de la educación superior es crítica para el desarrollo nacional.

El Departamento de Educación Superior ha fijado una meta ambiciosa para el desarrollo profesional del profesorado: exige que 10 por ciento del personal académico universitario tenga doctorado, 60 por ciento un máster, y 30 por ciento un título de pregrado. La inmensidad de este cometido, por ejemplo, afecta a una uni-

versidad regional como Souphanouvong, donde un 83 por ciento de los actuales miembros del personal académico tienen título de pregrado, 16 por ciento título de máster y 0,01 por ciento doctorado.

Alcanzar esta meta depende de la colaboración internacional de universidades capaces de proporcionar la capacitación de posgrado y, en segundo lugar, gobiernos extranjeros y organismos internacionales que proporcionen apoyo financiero. Las becas para matricularse en una universidad extranjera asociada son la opción preferida. Una opción es que la universidad asociada ofrezca carreras de posgrado en Laos, pero se necesitaría una masa crítica de alumnos. Si bien lo anterior es posible en determinados campos, como administración de empresas o pedagogía, no es viable para carreras de posgrado más especializadas en ciencias naturales, ingeniería o humanidades.

Así, pues, los profesores, normalmente, para seguir estudios de posgrado deben abandonar el país. Las consecuencias son numerosas y diversas; por ejemplo, requisitos idiomáticos para estudiar en el exterior y el efecto sobre la carga de enseñanza en la universidad de origen. En Laos, todas las becas en el extranjero exigen conocimientos adicionales de idiomas, excepto, tal vez, en la vecina Tailandia; pero aun allá, muchos de los nuevos estudios internacionales de máster y doctorado se efectúan frecuentemente en inglés. Así, un requisito fundamental para la educación posterior es el dominio de otro idioma. Hasta hoy, el japonés, vietnamés, coreano, chino, francés e inglés son requisitos frecuentes de idiomas, dado el país de origen de las becas. Con todo, para el personal docente regional, acceder a conocimientos avanzados en estos idiomas es un obstáculo. Con frecuencia la beca debe contemplar la enseñanza de un idioma.

OPORTUNIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL A CORTO PLAZO

No llama la atención que las becas se consideren como el medio más serio para que el personal universitario mejore el nivel de su conocimiento y habilidades en docencia e investigación, y p mejoren en última instancia la educación superior en Laos. Las becas, sin embargo, no constituyen la única forma de desarrollo profesional necesario y beneficioso. Los cursos de capacitación de corta duración y más enfocados, in situ, en centros regionales o universidades próximas, también son útiles. En Laos el personal universitario se desempeña en funciones de docencia, investigación y administración. Es común que los administradores superiores, los rectores,

vicerectores, y los jefes de finanzas, personal y planificación tengan responsabilidades docentes. Lo anterior también ocurre a nivel de facultades, pues muchos de los docentes cumplen tareas administrativas. El fin último es profesionalizar al personal administrativo de las universidades y escuelas universitarias, de manera que los académicos puedan dedicar más tiempo a actividades de docencia e investigación, pero es una meta de largo plazo. Mientras, se necesitan oportunidades de desarrollo profesional en el corto plazo orientadas a métodos de enseñanza y aprendizaje: desarrollo de currículo, diseño y análisis de investigación, aseguramiento de calidad, gestión financiera, desarrollo de recursos humanos y tecnología de la información.

Alcanzar esta meta depende de la colaboración internacional de universidades capaces de proporcionar la capacitación de posgrado y, en segundo lugar, gobiernos extranjeros y organismos internacionales que proporcionen apoyo financiero.

Laos es solo un país (Myanmar, vecino, es otro) que necesita colaborar con universidades extranjeras con fines de capacitación, especialmente en preparación y desarrollo del personal. Las asociaciones internacionales deben traer múltiples beneficios recíprocos y los departamentos de cooperación internacional de las universidades de Laos se han comprometido a desarrollar estrategias que aseguren beneficios para todas las partes interesadas.

El compromiso internacional nunca ha sido más importante como prioridad estratégica de las universidades. Sin embargo, ¿podemos darnos el lujo de permitir que la preocupación actual por la comercialización, la competitividad y los rankings perjudique la cooperación internacional para entregar capacitación a países que están en vías de desarrollo y reforzando nuevos sistemas e instituciones de educación superior? La respuesta es negativa. Pero hará falta un cambio en los valores que están impulsando la internacionalización.

Misiones y ambiciones nuevas para las universidades rusas

TATIANA KASTOUÉVA-JEAN

Tatiana Kastouéva-Jean es investigadora del Instituto Francés de Relaciones Internacionales, París. E-mail: jean@ifri.org.

Las universidades rusas están enfrentando numerosas dificultades nuevas. En el aspecto interno, las autoridades rusas les piden no solo que capaciten a personal de alta calificación para la economía nacional, sino que también desempeñen un papel importante en investigación y desarrollo e innovación. Esta función correspondía tradicionalmente a la Academia Rusa de Ciencias, pero dicho organismo ha tropezado con obstáculos para reformarse, por lo que ha perdido legitimidad. Desde un punto de vista internacional, el presidente Vladimir Putin quiere que en 2020 haya cinco universidades rusas entre las 100 mejores del mundo. Además de los beneficios económicos por atraer a estudiantes extranjeros, la presencia de estas líderes debería favorecer la imagen de Rusia como potencia educacional y científica internacional. Pese a los esfuerzos (por ejemplo, Rusia entró en el Proceso Bolonia en 2003), la internacionalización de la educación superior rusa se mantiene débil. En 2010 Rusia albergó a 3,9 por ciento de los estudiantes extranjeros de todo el mundo, con una aplastante mayoría venida de los países de la Mancomunidad de Estados Independientes (antigua Unión Soviética). Solo dos universidades rusas figuran en el Ranking Académico Mundial de Universidades de Shanghái: la Universidad Estatal de Moscú en el puesto 80, y la Universidad Estatal de San Petersburgo en la última centena. La ruta de Rusia hacia el liderazgo internacional parecería larga.

DIFÍCILES CONDICIONES DE PARTIDA

Durante el decenio de 1990 y comienzo del de 2000, las universidades rusas pasaron por un difícil período de transición y financiamiento estatal insuficiente. Durante esta época de escasez, tuvieron que recurrir a estrategias para sobrevivir: las universidades, incluso las instituciones públicas, ofrecieron servicios educacionales por un pago más elevado (en consecuencia, hoy 60% de los estudiantes pagan matrícula) y abrieron sedes regionales y facultades que enseñaban materias

para las cuales había demanda (especialmente derecho, economía y administración). Algunos profesores, viejos y mal pagados, ocupaban puestos en diversos establecimientos, en combinación con clases privadas, para ganarse la vida. El mayor prestigio social de los diplomas, junto con la democratización de la educación superior, estimuló la corrupción, el plagio y la abierta compra de diplomas. Con escasas excepciones, la calidad de la enseñanza se deterioró.

Además de este legado dificultoso, la demografía estudiantil causa inquietud para el futuro. Debido a las bajas tasas de natalidad en el decenio de 1990, el número de jóvenes de 14 a 19 años de edad bajó de 11 millones en 2007 a 7,6 millones en 2012. En el corto y mediano plazo, esta situación demográfica es un obstáculo para las universidades. Cierres, reorganizaciones y fusiones harán falta, evidentemente, para administrar la capacidad sobrante en la educación superior. Estos procesos ya se iniciaron: entre 2008 y 2012, 88 establecimientos desaparecieron y la población estudiantil disminuyó en 1.460.000 personas. Está claro que en los próximos años la competencia entre universidades por los candidatos va a ser reñida.

Desde un punto de vista internacional, el presidente Vladimir Putin quiere que en 2020 haya cinco universidades rusas entre las 100 mejores del mundo.

LAS COSAS CAMBIAN . . .

Desde 2005, el gobierno ha procurado revertir las tendencias negativas en el sector y modernizar el sistema educacional. El financiamiento estatal para la educación subió de 119 mil millones de rublos en 2005 (US\$ 4 mil millones) a 402,4 mil millones en 2011 (US\$ 13 mil millones). El Primer Ministro Dmitry Medvedev prometió que para el año 2020 el gasto en educación será igual al presupuesto de defensa. Por primera vez en la historia de Rusia, educación y defensa han tenido igual importancia. No obstante, el promedio de gasto por alumno sigue sumamente bajo, aun en universidades principales (US\$8.000 frente a US\$ 14.000 en promedio en los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico--OCDE, o US\$30.000 en promedio en los Estados Unidos).

Se lanzaron tres Iniciativas de Excelencia con el

fin de seleccionar las universidades más prometedoras. Se crearon apelativos de calidad: "Universidades nacionales de investigación" y "Universidades Federales" (creadas por fusiones regionales), representando a 5 por ciento de todas las universidades rusas. Las elegidas recibieron importante financiamiento adicional y algunas tienen hoy equipos y laboratorios que pondrían verdes de envidia hasta a las universidades occidentales. Se dictaron diversas medidas para integrar la docencia con la investigación, acercar las universidades a las empresas y estimularlas a crear organizaciones nuevas e incubadoras comerciales. Está claro que el gobierno ha tomado como modelos el Instituto de Tecnología de Massachusetts y la Universidad de Stanford.

. . . ¿PERO NO LO SUFICIENTE?

Se han pasado por alto algunos factores. Así, el éxito de las reformas corre peligro. En primer lugar, hay que analizar nuevamente el capital humano de las profesiones de docencia e investigación. Esto exigirá un mejor sueldo, que por ahora sigue siendo una promesa en la mayoría de las universidades, además de un mayor prestigio social, para atraer a los profesores más talentosos. Esta medida debe reemplazar la contratación forzosa; en algunas universidades, 90 por ciento de los docentes se contratan entre los antiguos alumnos. Es preciso cambiar los cursos preparados con el método de "copiar y pegar", la compartimentación entre disciplina y los antiguos métodos de enseñanza. La reputación científica de cada investigador debe ser tan importante como el sueldo adecuado. Hace poco, una larga serie de escándalos en torno a tesis plagiadas demostró no solo el grado de corrupción dentro del sistema de educación superior, sino también el débil nivel general de la investigación en Rusia. Las barreras entre investigación y docencia deben desaparecer; por ejemplo, la categoría y el sueldo de profesores son diferentes de los de investigadores y la cantidad de horas de docencia es tres o cuatro veces más que en países occidentales.

Esta separación tradicional entre docencia e investigación es un segundo obstáculo de fondo para el cumplimiento de las nuevas misiones nacionales e internacionales de las universidades. En 2010, las universidades componían solo 15 por ciento de todos los organismos nacionales de investigación, empleaban a 6,4 por ciento del personal de investigación y desarrollo en escala nacional, y su participación en el gasto interno en investigación y desarrollo equivalía a 8,4 por ciento. La cifra promedio de los países miembros de la OCDE, en el mismo momento, es 26,6 por ciento. Está claro que las

universidades deben progresar.

Tercero, el estado pretende establecer el modelo ideal en un plazo corto. Este enfoque mecanicista no toma en cuenta numerosos obstáculos: la duración de los procesos naturales, las relaciones con diversos factores socioeconómicos, los intereses de las partes, la inercia del sistema y la resistencia institucional. Lo anterior podría estimular la implementación superficial y mecánica de indicadores cuantitativos de los programas de desarrollo, con el fin de satisfacer al ministerio y así conservar el volumen de financiamiento estatal. Por ejemplo, la cantidad de nuevas instalaciones creadas puede impresionar, pero su rotación suele ser débil, sus productos no son competitivos, y su viabilidad en condiciones económicas reales es dudosa.

Cuarto, pese a la nueva categoría económica de establecimientos autónomos, incluso las principales universidades rusas encuentran un impedimento en la función dominante y el control avasallador del ministerio, el cual lo decide todo, desde el número de cupos de presupuesto (gratuitos) para alumnos por región y especialidad, hasta los sueldos y la utilización del financiamiento. En un momento en que los programas de desarrollo ambiciosos no se acompañan con mecanismos apropiados de implementación, se corre el riesgo de que en el corto y mediano plazo, la reforma de la educación en Rusia se quedará estancada. En vista de la fuerte competencia internacional, las universidades rusas corren el riesgo de quedar relegadas a la periferia del espacio educacional mundial de manera permanente. ■

NOTICIAS INTERNACIONALES EN FACEBOOK Y TWITTER

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

Encontrarán extractos de Chronicle of Higher Education, Inside Higher Education, University World News, Times Higher Education, Guardian Higher Education Network UK, Times of India, Korea Times, por nombrar algunos. También publicamos noticias pertinentes de blogs y otras fuentes en línea. Además anunciaremos informes internacionales y comparados, y publicaciones nuevas pertinentes.

A diferencia de la mayoría de los sitios de Facebook y Twitter, nuestras páginas no se refieren a nosotros sino que son “noticiarios” actualizados diariamente con

las noticias de mayor interés para educadores y profesionales, responsables de políticas y de tomar decisiones. Como los anuncios en Times Square de Nueva York, aquí, de una mirada, podrán obtener las noticias y la perspectiva que buscan, todas las mañanas, en pocos minutos.

Para seguir las noticias, anoten “Me gusta” en nuestra página de Facebook en:

<http://www.facebook.com/pages/Center-for-International-Higher-Education-CIHE/197777476903716>. “Sígannos” en Twitter en: https://twitter.com/BC_CIHE.

Esperamos que también quieran anotar “Me gusta” en las noticias de Facebook que encuentren más útiles para ayudar a impulsar nuestra presencia en este campo. Por favor posteen sus observaciones para estimular la discusión en línea.

NOTICIAS DEL CENTRO

Philip G. Altbach continúa como director del centro, aunque ya no está enseñando en Boston College. La directora adjunta, Laura E. Rumbley, está encargándose de una parte cada vez mayor de la responsabilidad cotidiana de dirigir el Centro. Este último, en colaboración con la Escuela de Postgrado de Educación de la Universidad Jiao Tong, de Shanghái, y con IHERD (Programa de Innovación, Educación Superior, Investigación y Desarrollo) y SANTRUST está coordinando la primera conferencia internacional de jefes de centros de investigación de educación superior. La conferencia, que tendrá lugar en Shanghái en noviembre de 2013, conducirá no solo a discusiones acerca de la función cada vez más importante que cumplen los centros de educación superior en investigación y el desarrollo de políticas, sino también a una edición temática especial de *Studies in Higher Education*, importante revista especializada.

La fructífera colaboración del Centro con el Laboratorio de Análisis Institucional de la Escuela Superior de Economía (HSE) de Moscú continúa con un nuevo proyecto de investigación sobre el tema de la "endogamia" de la profesión académica en siete países distintos. El grupo de investigación se reunirá en Boston en diciembre de 2013. Nuestro proyecto en curso con HSE, relativo a las dificultades que enfrentan los profesores jóvenes, se aproxima a su término. Los resultados se compilarán en un libro que publicará la State University of New York Press. En Moscú, coordina el proyecto la subdirectora Maria Yudlevich, de HSE.

También continúa la preparación de la 3a edición de nuestro inventario global de centros de investigación y carreras académicas, centrado en el estudio de la educación superior. El Centro sigue publicando frecuentes anuncios en su blog, "The World View" (<http://www.insidehighered.com/blogs/world-view>) en colaboración con InsideHigherEd.com

La directora adjunta Laura E. Rumbley formará parte del equipo editorial de *Journal of Studies in International Education*. Actualmente preside el Comité de Publicaciones de la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE) y representará al Centro en la conferencia anual de la EAIE, en Estambul, en septiembre. También dará una charla a comienzos de diciembre, sobre tendencias de la internacionalización de la educación superior estadounidense, en el Instituto de Investigación en Educación Superior, Universidad

Hiroshima.

El Director del Centro, Philip G. Altbach fue el orador principal en la conferencia GATE del Servicio Alemán de Intercambio Académico, en Bonn, en julio. Dará una conferencia en la Universidad Kwa-Zulu-Natal, en Sudáfrica, y hablará en una reunión sobre política educacional, en Abu Dhabi, ambas en septiembre. Su labor con el Comité sobre la Competitividad de las Universidades Rusas, del Ministerio de Educación de Rusia, sigue adelante.

Aunque la Red Internacional de Educación Superior en África (INHEA) sigue presente en el sitio web de CIHE, la responsabilidad de INHEA ha pasado ahora a la Universidad Kwa-Zulu-Natal, en Sudáfrica, con el liderazgo del Dr. Dامتew Teferra, su fundador y director, quien recibió su doctorado en Boston College. El Centro se prepara con agrado para seguir apoyando este atrayente e importante trabajo sobre educación superior africana.

En junio, el Centro recibió a una delegación de administradores de otra institución jesuita, la Universidad Sogang, de Corea, para una semana de reuniones y actividades de desarrollo profesional. También recibimos a una delegación de alumnos de doctorado de la Universidad de Basilea, en Suiza, participantes en el Programa de Perspectivas Globales. Es una colaboración entre Basilea y Virginia Tech, en los Estados Unidos, con el fin de cultivar relaciones y entendimientos internacionales entre académicos jóvenes.

Tenemos el agrado de señalar que la edición traducida al español de *International Higher Education* se publica ahora en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago. Agradecemos a la Universidad Andrés Bello por su colaboración en el pasado durante varios años.

El Centro da la bienvenida a Ariane de Gayardon como asistente de postgrado; David Stanfield continúa en su papel de asistente de postgrado, y Yukiko Shimmi, candidata a doctorado, sigue prestando apoyo adicional. También damos la bienvenida al Dr. Hanife Akar, becario Fulbright de la Universidad Técnica Medio Oriente, en Turquía, y al Dr. Xiong Geng, de la Universidad Nankai, en China. El Profesor Ivar Bleiklie, de la Universidad de Bergen, en Noruega, regresa al Centro como académico visitante. En julio tuvimos el agrado de recibir al Dr. Alberto Roa, de la Universidad del Norte, en Colombia.

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 PATROCINA EXITOSA CONFERENCIA

El 5 de abril se celebró en Boston College una conferencia titulada "En la vanguardia de la educación superior internacional", para conmemorar la trayectoria y las obras académicas del director y fundador del Centro, Philip G. Altbach. La reunión congregó a más de 100 investigadores, estudiosos, responsables de políticas, administradores universitarios y estudiantes de diversos países y fue el marco de discusiones sobre aspectos claves de la educación superior internacional. Los oradores fueron J. Donald Monan, S. J., Hans de Wit, Jamil Salmi, D. Bruce Johnstone, Nian Cai Liu, Henry Rosovsky, Judith Eaton, Patti McGill Peterson y otros. El simposio se realizó gracias al generoso apoyo del Consejo Estadounidense de

Educación, la Asociación de Administradores de Educación Internacional, la Asociación Europea de Educación Internacional, la Fundación Ford, la Escuela Superior de Economía de la Universidad Nacional de Investigación, Johns Hopkins University Press, la Fundación Lúmina, la Red Tailloires, SAGE India, la señora Mariam Assefa, Dr. Hans de Wit y Dr. Tom Parker. Durante 2013, Springer publicará un libro relacionado, titulado *At the Forefront of International Higher Education*, editado conjuntamente por Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett. Se puede encontrar un video de la conferencia en <http://www.youtube.com/bostoncollegecihe>.

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

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

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

Sitio Web del CIHE

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

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

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

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

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

Editor

Philip G. Altbach

Editora de Publicaciones

Edith S. Hoshino

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

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

Tel. +1 (617)552-4236

Fax: + 1 (617)552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

<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.

Traductoras

María Teresa Escobar Budge
María José de la Maza Escobar

Oficina Editorial

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación CEPPE

Edificio Decanatura de Educación piso 3°
Campus San Joaquín

Pontificia Universidad Católica de Chile

Avda. Vicuña Mackenna 4860

Macul Santiago

Tel. +562 23541330

Correo electrónico: ihe@uc.cl

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