

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 Necesidad de investigación y capacitación para la educación superior
La Declaración de Shanghai
- 4 Universidades de investigación en los países en desarrollo y de ingresos medios
Karen MacGregor
- 7 La abdicación de la capacidad de pensamiento en la educación superior internacional
Philip G. Altbach
- 9 Educación superior en condiciones post conflicto
Iván F. Pacheco y Ane Turner Johnson

Asuntos internacionales

- 11 ¿Pueden las grandes universidades de Estados Unidos asentarse en Asia?
Harry Lewis
- 12 ¿Existe una comunidad de investigación de educación superior en Asia?
Hugo Horta y Jisun Jung

Tendencias de internacionalización

- 14 España en alza: ¿Un sueño pospuesto?
Laura E. Rumbley y Laura Howard
- 16 Los 25 años de internacionalización de Europa
Hans de Wit y Fiona Hunter
- 18 Franquicias, validación y campus filiales en la Unión Europea
Lukas Bischof
- 20 India: tendencias de la movilidad
Wesley Teter y Don Martin
- 22 Colaboración académica con universidades africanas
Ad Boeren

Enfoque sobre América Latina

- 24 Brasil: Un gigante con fines de lucro
Dante J. Salto
- 26 El financiamiento de la educación superior en América Latina
Ana García de Fanelli
- 28 Acreditación en Colombia
Alberto Roa Varelo

Países y Regiones

- 30 Reforma democrática en las universidades egipcias
Ahmed El-Obeidy
- 32 Vietnam: nueva legislación
Duy Pham

Departamentos

- 35 Nuevas Publicaciones
- 37 Noticias sobre el Centro

La Necesidad de Investigación y Capacitación para la Educación Superior

Preparado por el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College en consulta con los participantes en la primera Mesa Redonda de Investigación y Políticas de Educación Superior Internacional, Universidad Shanghai Jiao Tong, 2-3 de Noviembre de 2013.

La “Declaración de Shanghai” pretende poner de manifiesto la necesidad de “capacidad de pensamiento” datos, análisis de políticas, y la formación profesional para la educación superior en todo el mundo. Estamos convencidos de que tanto las instituciones como los sistemas, que se enfrentan a una gran cantidad de desafíos y crisis, requieren un liderazgo reflexivo y un análisis basado en datos. Ya no podemos confiar en la gestión de aficionados y en soluciones ad hoc a problemas sin precedentes.

EL CONTEXTO

La educación postsecundaria es fundamental para la economía global del conocimiento, así como para la movilidad social y el desarrollo de la fuerza de trabajo a nivel mundial. Se están realizando grandes inversiones en educación superior en todo el mundo: los países desarrollados invierten 1,6 por ciento del producto bruto interno, mientras que las economías emergentes asignan algo menos. Las matrículas a nivel mundial se acercan a los 200 millones. La educación terciaria se ha convertido en un importante escenario de las políticas en la mayoría de los países, debido a su importancia para la formación de una fuerza de trabajo calificada para la economía del conocimiento, la movilidad social, y la producción y difusión de la investigación. Los gobiernos, el sector privado y las propias instituciones académicas requieren tanto de datos como de orientación por medio de políticas para adaptarse a un entorno cambiante.

En algunos países ha surgido un campo de estudio de la educación superior para servir a estas necesidades. Los gobiernos y otros organismos recolectan los datos. La investigación se lleva a cabo para proveer una guía para las políticas y la práctica a nivel nacional e internacional. Se han establecido centros e institutos, ubicados principalmente en las universidades, pero también en agencias del gobierno o de organizaciones privadas. Este campo en desarrollo está hasta ahora limitado a un grupo

relativamente pequeño de países.

La educación superior requiere una gestión profesional. Aunque sólo unos pocos países ofrecen actualmente este tipo de formación, se ha reconocido, una vez más en un pequeño grupo de países, que las instituciones académicas que hoy en día y en muchos casos son entidades grandes y burocráticas, requieren una gestión profesional. Se han establecido programas para capacitar a las personas involucradas en el servicio y la gestión universitaria, incluyendo en algunos casos la alta dirección de las instituciones académicas.

El campo de la educación superior necesita expandirse a nivel mundial y requiere de cuidadosa atención y desarrollo, si el sector terciario se va a liderar y gestionar con eficacia para entregar los resultados deseados a las partes interesadas. Se requieren datos y análisis si se han de tomar decisiones informadas. La formación y la educación son necesarias para el cuadro de rápida expansión de profesionales de la educación superior. La investigación es necesaria para entender mejor la naturaleza de la empresa académica a nivel institucional, nacional y mundial, y los complejos problemas económicos, políticos, pedagógicos y sociales que son centrales para la educación superior.

INFRAESTRUCTURA NECESARIA

La educación superior requiere de una serie de instituciones e infraestructura y sobre todo, un grupo de investigadores, estudiantes, y profesores calificados para proveer el análisis de la investigación y la capacitación necesaria para la expansión y creciente complejidad y sofisticación de la educación superior. Entre ellas están las siguientes:

- Centros de investigación: La construcción y el mantenimiento de la capacidad de investigación en la educación superior requiere de centros e institutos especializados. De naturaleza interdisciplinaria, los centros probablemente estarán mejor ubicados en las universidades. Requieren de personal calificado con amplia experiencia en educación superior. Estos centros pueden estar unidos a los programas de formación de posgrado en las universidades que traen a estudiantes motivados para que ayuden con el trabajo de investigación y el fomento de un ambiente académico. Son necesarios un tamaño y alcance adecuados y presupuestos dedicados.
- Las universidades deben asignar personal para responder individualmente a los futuros estudiantes, con información y asistencia durante el proceso de admisión. Esto no va a ser barato, pero si una parte del presupuesto ahora invertido en agentes reclutadores puede ser redirigido a esta tarea, los fondos estarán bien invertidos.
- Programas de capacitación: la administración

de la educación superior requiere de profesionalización en la era de la masificación y de universidades cada vez más grandes por todo el mundo. La profesionalización significa programas de capacitación en gestión de la educación superior, liderazgo y en áreas especializadas de la vida académica, tales como la gestión de la investigación, control de calidad, asuntos financieros, o el desarrollo de los estudiantes. Algunos de estos pueden ser los programas de titulación a nivel de magister o doctorado, como es común en los Estados Unidos. Algunos países ofrecen programas de gestión de la educación superior, como es común en el Reino Unido, aunque las universidades no pueden equipararse con empresas de negocios. Programas y cursos más cortos acerca de gestión universitaria y otros temas de educación superior también pueden ser útiles.

- Centros internacionales y regionales: En un mundo globalizado, los datos y los análisis comparativos e internacionales son cruciales. Esto es particularmente cierto ya que las instituciones y los sistemas académicos están cada vez más globalizados.

En la actualidad, no existe una organización internacional con la capacidad o el interés de reunir y analizar sistemáticamente datos acerca de una amplia gama de temas de la educación superior, incluyendo las estadísticas básicas de las instituciones, los sistemas y las tendencias. Lo mismo puede decirse de las regiones del mundo. Además, las organizaciones internacionales pueden proporcionar “capacidad de pensamiento” para tener en cuenta los temas de políticas y otros asuntos dentro de un marco comparativo amplio.

- El gobierno debe aumentar el apoyo a los centros de información educativa en los principales países de origen de movilidad estudiantil, que contribuyan a proveer información en el lugar con personal profesional bien capacitado, que pueda ofrecer talleres y orientación a potenciales postulantes.

- Las organizaciones y centros especializados: Ya que la educación superior se ha convertido en compleja y especializada, se han vuelto necesarios el conocimiento y el análisis especializado, por ejemplo, en campos tales como asuntos estudiantiles, internacionalización o administración académica. Las organizaciones enfocadas en áreas especializadas pueden ser útiles en los países más grandes, y también en el plano regional e internacional.

EL AMBIENTE DE POLÍTICAS

La educación superior se enfrenta a una gran cantidad de desafíos y hay muchos temas permanentes de las políticas y prácticas que merecen una investigación adicional y un

análisis en profundidad. Ellos son variados y requieren de una serie de enfoques en cuanto a la investigación y el análisis, de tal modo que merecen la atención de la comunidad de la educación superior:

- Las implicaciones de la globalización, iniciativas transfronterizas, los flujos de estudiantes internacionales, el impacto de la desigualdad global y temas relacionados.

- Desafíos de calidad y equidad en la educación superior.

- Gobernabilidad ¿cuáles son los mejores modelos de gobernanza para la era de la masificación y la disminución de los recursos públicos? ¿Qué es eficaz en la práctica?

- Sistemas: ¿Cómo están organizados los sistemas académicos para satisfacer las necesidades de la masificación y de la economía global del conocimiento?

- La educación superior privada, privatización, comercialización y temas afines.

- Por último, el impacto de la investigación de la educación superior en la educación superior, su financiación, su importancia para las políticas y la práctica, así como los medios para sostener y comunicar resultados de investigación y análisis a las instituciones y a los responsables de generar políticas.

COMPROMISO CON EL FUTURO

La educación postsecundaria, un elemento central de la economía emergente del conocimiento global, y cada vez más importante, tanto para la movilidad social y como para el desarrollo de la fuerza de trabajo en todo el mundo, requiere de experiencia profesional, una base de conocimientos, investigación relevante acerca de temas clave, y la formación del personal responsable de las instituciones y los sistemas académicos.

Los centros y programas de educación superior, en conexión con los creadores de políticas en el gobierno, el sector privado, y el mundo académico, son necesarios para el éxito de la empresa.

La eficacia de los centros y programas de educación superior, sin embargo, depende de su capacidad para:

- Entablar un diálogo permanente, sólido y pertinente con los colegas y contrapartes en el ámbito de la formulación de políticas.

- Cultivar generaciones sucesivas de investigadores jóvenes con talento que compartan el aprecio y el compromiso con el estudio riguroso diseñada para permitir la toma de decisiones basadas en datos y en la reflexión.

- Capacitar a los líderes académicos y administradores profesionales para gestionar las instituciones y sistemas de educación terciaria en un entorno cada vez más complejo.

En algunos países ha surgido un campo de estudio de la educación superior para servir a estas necesidades. Los gobiernos y otros organismos recolectan los datos.

Un liderazgo reflexivo, orientado hacia la planificación para el futuro, y un compromiso sostenido con la misión fundamental de la investigación en educación superior como un ingrediente clave para la formulación e implementación de políticas, serán más necesarios que nunca durante los próximos años. Todas las partes interesadas deberían reconocer esta dinámica fundamental entre la investigación, las políticas y la práctica, y contribuir sustancialmente a la realización de todo su potencial. El futuro de la educación superior está en juego.

NOTA:

En la reunión de Shanghái, China, el 2 y 3 de noviembre de 2013, la primera mesa redonda internacional de directores de centros de estudio de educación superior de todo el mundo, junto con especialistas clave en políticas de educación superior, deliberaron acerca de los temas discutidos en este comunicado. Este documento refleja, en general, el pensamiento de los 33 profesionales de la investigación y las políticas públicas, relativo al futuro desarrollo del campo de la investigación en la educación superior, las políticas, y la capacitación, en un punto de inflexión crucial para la educación superior a nivel mundial. El taller fue organizado por el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, e Innovación, Educación Superior e Investigación para el Desarrollo (IHERD), una iniciativa de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (SIDA), con la colaboración de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Shanghái Jiao Tong. El financiamiento fue proporcionado por SIDA y administrado por SANTRUST, una ONG con sede en Sudáfrica. ■

Universidades de investigación en los países en desarrollo y de ingresos medios

KAREN MACGREGOR

Karen MacGregor es coordinadora de redacción de University World News, a partir del cual se ha reproducido éste artículo. E-mail: editors@iafrica.com. Todas las referencias en éste artículo provienen de Philip G. Altbach, "Avanzando en la Economía Basada en la Información a Nivel Nacional y Global: El Rol de las Universidades de Investigación", Studies in Higher Education 38 (Abril, 2013).

Las universidades de investigación en los países de ingresos bajos y medios tienen papeles cruciales en el desarrollo de sistemas académicos efectivos y diferenciados y en hacer posible que sus países se unan a la sociedad global del conocimiento; así compiten entre las economías sofisticadas basadas en la información según Philip G. Altbach, profesor de investigación y director del Centro para la Educación Superior Internacional en el Boston College en Estados Unidos.

Mientras que las universidades de investigación en el mundo en desarrollo no han llegado todavía a los niveles superiores de ranking globales, son "extraordinariamente importantes" en sus países y regiones y están mejorando poco a poco sus reputaciones y competitividad en la escena internacional, escribió Altbach en el artículo llamado "Avanzando en la economía basada en la información a nivel nacional y global: El rol de las universidades de investigación en los países en desarrollo": "Un punto clave es que las universidades de investigación en todo el mundo son parte de una comunidad activa de instituciones que comparten valores, focos y misión".

El artículo de Altbach fue publicado en un número especial de la revista *Studies in Higher Education* dedicado a diseminar los conceptos clave que surgen de una investigación en la estructura del conocimiento de la educación superior, en una colaboración entre el Centro para la Educación Superior Internacional, y el programa Innovación, Educación Superior e Investigación para el Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

Las universidades de investigación fueron definidas como instituciones académicas "comprometidas con la creación y diseminación del conocimiento en un rango

de disciplinas y campos, con los laboratorios adecuados, bibliotecas y otras infraestructuras que permiten enseñar e investigar al nivel más alto posible". A nivel mundial, las universidades de investigación juegan roles complejos en el sistema académico, incluyendo la misión central de producción de investigación y capacitación de los estudiantes para comprometerse en la investigación.

"La universidad de investigación no es una torre de marfil y es importante para la comunidad en general; gran parte de su investigación es llevada a cabo en colaboración, con financiamiento y auspicio de fuentes no universitarias.

La universidad de investigación es una institución altamente compleja y de múltiples facetas, que cumple con muchos roles sociales". Las universidades de investigación a nivel mundial tienen muchos puntos en común, "derivan de una tradición específica y cumplen roles similares," señala Altbach. Hay variaciones nacionales, pero "la sinergia de la investigación y la educación son un sello de prestigio".

La producción del conocimiento y la diseminación debe extenderse a nivel internacional y es imperativo tener una diseminación más amplia de la capacidad de investigación a nivel global, postula Altbach.

"Se puede argumentar que todos los países necesitan instituciones académicas vinculadas al sistema académico global de la ciencia y erudición, de tal forma que puedan comprender los desarrollos científicos avanzados y participar selectivamente en la ciencia global".

La mayoría de los países pueden permitirse por lo menos una universidad de suficiente calidad para participar en las discusiones internacionales de las ciencias y para conducir investigaciones en campos relevantes al desarrollo nacional.

TODOS LOS PAÍSES QUIEREN UNIVERSIDADES DE CLASE MUNDIAL

En todo el mundo, los países han reconocido que las universidades de investigación son clave para la economía del conocimiento del siglo XXI. En los Estados Unidos y en Gran Bretaña ha surgido preocupación sobre la capacidad de mantener los estándares de las universidades de investigación existentes. Alemania asignó recursos a algunas instituciones clave y Japón financió subsidios competitivos para crear centros de excelencia.

"China ha enfatizado la creación de universidades de investigación de "clase mundial" e India está finalmente comenzando a pensar sobre la calidad de la mayoría de sus instituciones. Existen programas similares para mejorar estándares en Corea del Sur, Chile, Taiwán, y en otras partes", señaló Altbach.

"Varias de las importantes universidades tradicionales de África están buscando mejorar su calidad en un esfuerzo para lograr el status de universidad de investigación con la asistencia de financiamiento externo, pero este proceso se encuentra generalmente atrasado, comparado con los niveles de desarrollo académico de otros continentes".

"Las universidades de investigación han surgido en la agenda política en muchos países en desarrollo, especialmente de las grandes naciones que buscan competir en una economía global del conocimiento".

UNIVERSIDADES DE INVESTIGACIÓN Y SISTEMAS ACADÉMICOS

Las universidades de investigación son una parte muy pequeña y especializada pero fundamental en todo sistema académico, argumenta Altbach. En Estados Unidos había alrededor de 220 universidades de investigación en un sistema de más de 4.000 instituciones de educación superior. En el Reino Unido, sólo había 25 universidades de investigación entre 100 universidades y 300 instituciones de educación superior. "Los más pequeños en vías de desarrollo cuentan quizás con una universidad de investigación y muchos no tienen ni una". China ha estado desarrollando alrededor de 100 universidades de investigación, de entre más de 3000 instituciones nacionales, como parte de sus esfuerzos para construir instituciones de clase mundial.

Se necesitó un sistema académico claramente diferenciado para que las universidades de investigación florecieran, afirmó Altbach. Un buen ejemplo fue el sistema de educación superior público de California de tres niveles, establecido por el Plan Maestro (Master Plan) de California, el cual en su apogeo contaba con 10 campus de la Universidad de California que está orientada a la investigación, los 23 campus del Sistema Universitario del Estado de California con alrededor de 433.000 estudiantes, y un sistema de institutos comunitarios con 3 millones de estudiantes. Los patrones de financiamiento, las misiones y la gobernanza difiere en los 3 niveles y la regulación estatal mantuvo sus misiones distintas. "Al distribuir los recursos con un ideal de eficiencia en su centro, el Plan Maestro también institucionalizó un compromiso con la excelencia en sus mejores universidades de investigación, tales como la Universidad de California, Berkeley."

Mientras que las universidades de investigación en el mundo en desarrollo no han llegado aún a los niveles superiores del ranking mundial, son "extraordinariamente importantes" en sus países y regiones.

Clark Kerr, el arquitecto del Plan Maestro, tuvo la visión de las características claves de las universidades de

investigación: gobernanza interna que esté principalmente en manos de los profesores, tomar en cuenta las opiniones de los académicos en las decisiones clave (el concepto de la gobierno compartido es fundamental), la meritocracia rigurosa, la investigación entrelazada con la enseñanza, la libertad de enseñanza y el compromiso con la sociedad.

Los países en vías de desarrollo también necesitan diferenciar claramente las misiones de las instituciones en el sistema de educación superior y organizar las instituciones de una manera racional.

“Modelos apropiados de financiamiento, una organización realista de la enseñanza, la organización administrativa y otros elementos clave de las instituciones necesitarán organizarse y luego implementarse. También será necesario asegurar que el sector de educación superior privada, que está en rápida expansión, se encuentra hasta cierto punto integrado en el sistema”, argumentó Altbach.

“El hecho es que pocos países en desarrollo tienen un sistema académico diferenciado instaurado y este requisito organizacional fundamental sigue siendo una tarea clave”. “Sin un sistema apropiado, el cual varía según los requisitos nacionales, las universidades de investigación no pueden desarrollarse totalmente.

“Éstas instituciones deben estar claramente identificadas y apoyadas. Deben existir acuerdos para que el número de universidades de investigación estén lo suficientemente limitadas

con el fin que el financiamiento esté disponible para ellos y que otros recursos, tal como los académicos bien calificados, se distribuyan de una manera adecuada”.

Altbach exploró los aspectos clave de la academia para las universidades de investigación: comunicaciones y redes, revistas académicas, bibliotecas, comunidades informales de académicos, conferencias y organizaciones profesionales, la Internet, repositorios de conocimiento, universidades de investigación en calidad de centros críticos, la globalización de las ciencias y el saber, internacionalización y la universidad de investigación, el dilema del lenguaje y la profesión académica.

CIRCUNSTANCIAS ACTUALES

“Para parafrasear a Charles Dickens, éstos son el mejor de los tiempos y el peor de los tiempos para las universidades de investigación,” escribió Altbach. Mientras que ha habido amplio reconocimiento de la importancia de las universidades de investigación, de las conexiones académicas internacionales y de la investigación, muchos países no se han dado cuenta de la complejidad de los recursos necesarios para construirlas y mantenerlas.

Señaló el esquema de algunas de las características

de las universidades de investigación exitosas:

- Virtualmente todas son parte de un sistema diferenciado, están en la cumbre de una jerarquía académica y reciben ayuda apropiada para cumplir con su misión.

- Las universidades de investigación, excepto en Estados Unidos, Japón, y un pequeño número de instituciones relacionadas con la Iglesia en Latinoamérica, son mayoritariamente instituciones públicas. El sector privado rara vez puede prestar apoyo a una universidad de investigación, aunque algunas instituciones privadas están emergiendo con un enfoque de investigación, tal como en Turquía, India y Latinoamérica.

- Las universidades de investigación son más exitosas en las regiones con poca o ninguna competencia por parte de los institutos no universitarios de investigación o con fuertes vínculos entre las universidades y tales institutos. El sistema de la “Academia de Ciencias” en los países como Rusia y China y algunos modelos de institutos de investigación en otros lugares no cuentan con conexiones con las universidades. Algunos países están intentando integrar de mejor manera los institutos de investigación y las mejores universidades, en algunos casos fusionándolos, lo cual sin duda reforzaría a las universidades.

- Las universidades de investigación son caras, requiriendo más fondos que otras universidades para atraer a los mejores docentes y estudiantes y proporcionarles la infraestructura necesaria para las mejores investigaciones y la educación. El “costo por estudiante” es más alto que el promedio de todo el sistema. Sueldos adecuados para los profesores, bibliotecas y laboratorios bien equipados, becas para los estudiantes brillantes pero de escasos recursos, son todos ejemplos de los gastos necesarios.

- Las universidades de investigación deben tener presupuestos adecuados y mantenibles; no pueden ser exitosas sin la base de fondos inadecuados o con fluctuaciones presupuestarias.

- A la vez, las universidades de investigación tienen el potencial de generar ingresos importantes. A menudo, los estudiantes están dispuestos a pagar aranceles más elevados debido al prestigio del título, programas académicos de calidad y acceso a los mejores profesores. Las universidades de investigación también generan propiedad intelectual, descubrimientos e innovaciones con valor en el mercado. En algunos países pueden generar donaciones filantrópicas.

- Las universidades de investigación requieren facilidades físicas acorde con sus misiones, incluyendo bibliotecas y laboratorios costosos, además de sofisticada tecnología de la información. Las infraestructuras de las universidades de investigación son complejas y caras. No

sólo necesitan construirse sino también mantenerse y ser actualizadas periódicamente.

- Las universidades de investigación requieren autonomía para perfilar sus programas y prácticas. El equilibrio entre la autonomía y la rendición de cuentas en los países en vías de desarrollo puede ser complicado.
- La libertad académica es un requisito para todas las instituciones de educación superior pero especialmente para las universidades de investigación.

CONCLUSIÓN

Las universidades de investigación en los países en vías de desarrollo se encuentran en la cima de la jerarquía académica y son fundamentales para el éxito de cualquier economía moderna del conocimiento, concluyó Altbach. “Todos los países en vías de desarrollo necesitan instituciones para participar en el ambiente globalizado de educación superior. Por lo tanto, la comprensión de las características de la universidad de investigación y la construcción de las infraestructuras y el entorno intelectual necesario para el éxito de las universidades de investigación es una máxima prioridad”. ■

La abdicación de la capacidad de pensamiento en la educación superior internacional

PHILIP G. ALTBACH

Philip G. Altbach es Profesor Investigador y director del Centro de Educación Superior Internacional. E-mail: altbach@bc.edu.

Por casi medio siglo, diversas organizaciones gubernamentales internacionales proporcionaron consistentemente diversos foros de discusión sobre temas de educación superior a nivel mundial y cierta capacidad de análisis de políticas e investigaciones de apoyo a dichas políticas. Estas organizaciones produjeron documentos acerca de las políticas, publicaron monografías, libros y revistas, patrocinaron encuentros internacionales, y de vez en cuando financiaron y coordinaron proyectos de investigación acerca de asuntos internacionales claves. Además, recogieron estadísticas y en ocasiones emitieron

documentos de políticas relacionadas a la temática de la educación superior tanto en un plano regional como global. Pero, quizás lo más importante, es que crearon foros de discusión, lo que contribuyó a juntar líderes, investigadores y muchas veces los funcionarios de gobierno relacionados a la educación superior. La capacidad de trabajar a escala global y congregarse a las partes interesadas es de especial importancia, sobre todo por lo complejo que es unir la educación superior e investigación.

La capacidad de trabajar a escala global y congregarse a las partes interesadas es de especial importancia, sobre todo por lo complejo que es unir la educación superior e investigación.

Existe evidencia suficiente para señalar que en los últimos años, dos de las organizaciones de gobierno líderes a nivel internacional en esta materia – Por un lado, la UNESCO y la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) – no han abordado el campo de la educación superior, dejando un vacío considerable. En este sentido, sólo estaría activo el Banco Mundial, institución que se ha incorporado tardíamente y cuyas actividades están limitadas a ocasionales estudios de políticas y algunas actividades de investigación.

Esta abdicación es bastante lamentable, ya que la educación superior necesita más que nunca la “capacidad de pensamiento”, análisis de los problemas contemporáneos y la existencia de una “autoridad convocante” para conversaciones y debates. Es a la vez sorprendente, puesto que la educación superior nunca antes fue tan importante para los países. Es más, las instituciones y sistemas académicos a nivel mundial se ven cada vez más afectados por las tendencias globales que requieren de análisis comparativos, debates internacionales y se benefician de un análisis global de “buenas prácticas”.

EL PASADO Y EL PRESENTE

En algún momento, la UNESCO jugó un papel muy útil dentro del campo de la educación superior, a pesar de su conocida reputación como una institución burocrática e ineficiente. Sin embargo, era la única organización en el mundo con cobertura global y tenía la capacidad de atraer representaciones de países desarrollados y en vías de desarrollo. En algunos países, la UNESCO tiene una conexión única con funcionarios de gobierno de alto rango.

Muchas de sus oficinas regionales tienen capacidad para el desarrollo de investigaciones y análisis de políticas en materia de educación superior en Europa Central y del Este, especialmente durante la época de la Guerra Fría; y en América Latina. Muchas revistas académicas fueron publicadas como una salida para generar análisis y debates, por ejemplo, *Higher Education in Europe*, (Educación Superior en Europa), publicada por el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES), que cerró en 2010. Fue particularmente sorprendente el cierre de *Higher Education in Europe* sin permitir que ningún editor respetado e interesado pudiera continuar con ella. Las dos conferencias mundiales de la UNESCO acerca de la educación superior (llevadas a cabo en 1998 y 2009) y otros encuentros regionales fueron útiles, puesto que fueron foros de reunión entre funcionarios de gobierno, líderes universitarios e investigadores. En la década pasada, esta infraestructura entera ha sido desmantelada sistemáticamente.

En el caso de la OCDE, aunque su responsabilidad básica estaba limitada a la membresía entre los países desarrollados, también jugó un rol activo y bastante útil. Su programa de Administración Institucional en Educación Superior patrocinó conferencias anuales para líderes académicos en temas relevantes y publicó una revista internacional de gran prestigio, *Higher Education Policy* (Políticas de Educación Superior). La revista fue abolida repentinamente, nuevamente sin considerar traspasarla a otro editor. Además, la OCDE patrocinó un sinnúmero de proyectos de investigación, como el análisis de tendencias emergentes en el área de educación superior en 2030, lo que tuvo como resultado libros y conferencias muy útiles. Todo esto parece haber desaparecido, ya que la OCDE se ha alejado de la preocupación por la educación superior. Una cuestión emblemática para este desarrollo es la situación actual de la Evaluación de los Resultados de Aprendizaje en la Educación Superior: después de realizar un estudio de viabilidad, esta ambiciosa iniciativa se ha dejado en espera; no obstante, en realidad ha sido cerrada.

Ambas organizaciones, además del Banco Mundial, de vez en cuando patrocinan informes importantes sobre temas relevantes de la educación superior. Ejemplos incluyen *Peril and Promise* (Peligros y Promesas), entre otros. Estos documentos, profundos y globalmente orientados, han tenido un impacto significativo sobre las políticas nacionales y más ampliamente, sobre la forma mundial de pensar acerca de la educación superior.

A pesar de que las iniciativas globales de educación superior propuestas por la UNESCO fueron de calidad mixta y el financiamiento fue regularmente insuficiente,

cumplieron con llevar a que casi todos los países pensarán en las problemáticas de la educación superior y se prepararon muchos documentos e informes importantes para ellos.

UNA BASE DE CONOCIMIENTOS

Con justa razón se argumenta que en la mayoría de los casos, la función principal de las organizaciones internacionales consiste en una función legislativa y de establecimiento de normas, promoción de políticas, además del lanzamiento e implementación de diversos proyectos operacionales; y esas actividades implican la necesidad de tener experiencia interna en esos temas. El “trabajo de estandarización” llevado a cabo por la UNESCO y la OCDE en colaboración con otras organizaciones, ha sido esencial para recabar estadísticas comparativas en el campo de la educación superior.

LA UNESCO recopila una serie de estadísticas relativas a la educación, con algo de cobertura de la educación superior. Estos esfuerzos tuvieron la ventaja de contar con cobertura global, no obstante, también la desventaja de tener una precisión modesta debida, en parte, a la falta de capacidad de la UNESCO y de la fiabilidad de los datos proporcionados por los gobiernos alrededor del mundo. Da la impresión de que actualmente se pone menos atención a las estadísticas. Por otro lado, las estadísticas de la OCDE parecieron ser más precisas y completas, pero sólo toman en cuenta a los países miembros de la organización, con algunos adicionales que se incluyeron.

IMPLICANCIAS DE LA ABDICACIÓN

Desafortunadamente, no hay otras organizaciones que ofrezcan servicios o las amplias perspectivas que han desaparecido con la abdicación de la UNESCO y de la OCDE. El Banco Mundial continúa preocupado en una menor escala de los problemas de la educación superior en el mundo, pero no patrocina reuniones ni involucra a las partes interesadas pertinentes. Un gran número de conferencias regionales y de propósito único han tenido lugar, tal como la reunión bianual de Universidades de Clase Mundial de la Universidad de Shanghai Jiao Tong. La conferencia *Going Global* del Consejo Británico y la conferencia *WISE* de la Fundación de Qatar reúnen un pequeño grupo de participantes, pero que parecen no tener temas claves y poco o ningún significado duradero.

Organizaciones como la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés) atraen un cada vez mayor número de participantes a nivel mundial a sus reuniones anuales. Sin embargo, en general, dichas organizaciones se preocupan de aspectos

específicos de la educación superior, como es el caso de la EAIE que aborda la temática de la internacionalización y la movilidad de los estudiantes; o como es el caso del International Ranking Expert Group Observatory (Observatorio del Grupo Experto sobre Rankings Internacionales) que se dedica a la clasificación de universidades.

Las agencias y los organismos financiadores por lo general son impulsados por el “tema candente” del momento o moda en la educación superior. La preocupación actual acerca de la “formación de la fuerza de trabajo” y la empleabilidad de los graduados es un ejemplo del caso: unas pocas agencias y fundaciones han tomado un interés en estos temas con una perspectiva internacional, pero no tienen una visión global ni el interés en crear una base de conocimiento para el debate internacional. Se puede predecir que en el próximo grupo de conferencias ad hoc y proyectos de investigación a corto plazo podrían estar presentes los cursos masivos en línea junto con otros elementos de la educación a distancia.

Si bien estas preocupaciones a corto plazo son pertinentes y merecen atención, nada puede reemplazar una inversión continua en una amplia perspectiva internacional de la educación superior a nivel mundial.

SOLUCIONES

La solución al problema de la falta de “capacidad de convocatoria” y “capacidad de pensar” no es ciencia nuclear. Lo mejor sería, por supuesto, si una organización internacional con recursos apropiados y una amplia aceptación entre las partes interesadas relevantes a nivel global, pudiera asumir esta responsabilidad, pero esto parece poco probable. Sería posible tener un arreglo como el de TIMSS y el Centro PIRLS de Boston College, el cual coordina las evaluaciones periódicas de matemáticas y ciencias, que es financiado por una serie de agencias y ha podido seguir activo durante más de una década para emprender la tarea. Tal vez un grupo de organizaciones regionales y nacionales de educación superior podrían combinarse para llevar a cabo esta tarea. Tal vez la Fundación Qatar o una organización similar con una cantidad considerable de recursos podría suscribir y garantizar una iniciativa de educación superior sería que vaya más allá de las conferencias ocasionales. Existe una necesidad imperativa de sostener un debate y discusión continuada a nivel internacional, además de realizar una recopilación periódica de datos acerca de la educación superior. En la actualidad, sólo tenemos una imagen fragmentada en el mejor de los casos. ■

Conflicto de la educación superior y condiciones después del conflicto: Colombia y Kenia

IVÁN F. PACHECO Y ANE TURNER JOHNSON

Iván F. Pacheco es un reciente graduado del programa de doctorado en educación superior en el Boston College. E-mail: ivan.pacheco@bc.edu. Ane Turner Johnson es profesora asistente de Liderazgo Educativo en la Universidad Rowan en New Jersey. E-mail: johnsona@rowan.edu.

Qué papel han jugado las universidades durante el conflicto armado y después del conflicto? Las organizaciones internacionales, tales como la UNESCO y el Banco Mundial, han reconocido la importancia de la educación superior para el desarrollo económico. También recalcan la importancia del desarrollo económico para conseguir paz en los países afectados por el conflicto.

De todas maneras, la conexión entre la educación superior y la construcción de la paz continua inexplorada.

Los casos de Colombia y Kenia pueden arrojar algo de luz sobre este asunto. Estos países tienen muchas características en común así como diferencias importantes. Ambos son países de tamaño mediano, tienen un número similar de habitantes (Colombia, 47 millones; Kenia, 42 millones) y han sufrido conflictos armados internos. Colombia, actualmente considerado como un país de ingresos medios, ha estado relativamente estable aunque con una democracia muy imperfecta desde 1819 (con un período de dictadura entre 1953 y 1958). Kenia, un país de ingresos de nivel bajo a medio, logró su independencia de los británicos en 1963 y ha experimentado tumultos políticos, con golpes de estado abortados, regímenes dictatoriales y dificultosas elecciones generales en 1992 y 1997. En el 2007-2008, Kenia experimentó campañas de elecciones contenciosas que resultaron en la muerte de más de 1500 personas y el desplazamiento de por lo menos 300.000 kenyanos. El riesgo de violencia continúa mientras Kenia se encuentre en el 22º lugar en la lista de 163 países vulnerables ante la inestabilidad y el conflicto.

¿Qué papel han jugado las universidades durante el conflicto armado y después del conflicto?

COLOMBIA

El conflicto armado colombiano comenzó en 1964. Está considerado como un conflicto de baja intensidad y afecta sobre todo a las áreas rurales del país. A diferencia de otros conflictos armados, el sistema educativo de Colombia no ha sido desmantelado como consecuencia de la confrontación. De todas maneras, el impacto del conflicto en la educación superior es innegable y mientras que los medios prestan atención a los disturbios, infiltración y a los efectos del conflicto en las universidades, los esfuerzos de muchas instituciones de educación superior y sus comunidades para construir la paz o para ayudar a la gente afectada por el conflicto raramente llegan a los titulares de los medios.

Las instituciones de educación superior de Colombia han contribuido a la desmovilización de los ex combatientes. Algunas universidades públicas (por ejemplo Distrital, Pedagógica y del Valle) admitieron grupos (alrededor de 200 personas cada uno) de guerrilleros desmovilizados en calidad de estudiantes regulares. Hoy, la mayoría de las universidades públicas y algunas privadas tienen cupos especiales para los combatientes desmovilizados, refugiados desplazados a la fuerza, y veteranos de las fuerzas armadas regulares que han sido condecorados o han sido seriamente heridos en combate. Para aquellos que no cuentan con las credenciales para ser admitidos en los programas de educación superior, algunas instituciones de educación superior han creado programas de educación no formales, para capacitarles en manualidades específicas y que así puedan ganarse la vida.

Bajo el amplio concepto de servicio y extensión (divulgación), muchas universidades colombianas han desarrollado programas para beneficiar a los desplazados, soldados desmovilizados o a las comunidades en las que viven. Las clínicas universitarias proporcionan asesoría y representación legal, ayuda psicológica y otros servicios muy comunes. Unas cuantas universidades tienen proyectos para la recuperación de la memoria de las víctimas, incluyendo un programa de radio (Universidad Santo Tomás "La Palabra Tiene la Palabra"), una página web creada para honrar a esos líderes de los procesos de restitución de tierras (<http://www.estatierraesmia.co/>) o una fundación derivada de la Universidad Sergio Arboleda, para hacer que las víctimas sean visibles.

KENIA

La violencia de las elecciones presidenciales de 2007-2008 se manifestó predominantemente en Nairobi, el Valle Rift, y las regiones y costas occidentales del país. Durante la reciente crisis, los servicios públicos se paralizaron, con muchas universidades forzadas a cerrar sus puertas. Aun

así, el impacto de la violencia electoral sobre la educación superior en Kenia ha sido virtualmente ignorado tanto por los medios como por los académicos. Incluso el famoso informe Waki más bien ignora a las universidades. De todas maneras, muchos administradores y profesores de las instituciones públicas en Kenia han intentado paliar el impacto de la crisis, en el campus y en las comunidades circundantes.

El epicentro del conflicto, Nairobi, es el hogar de muchas instituciones de educación superior, así como de dos universidades públicas importantes, la Universidad Kenyatta y la Universidad de Nairobi. En estas universidades las actividades, procesos y nuevas prácticas relacionadas con la transformación del conflicto ocurrieron tanto durante el conflicto como después de él. Se llevaron a cabo intentos en ambas instituciones para cortar las líneas de conflicto a través de los talleres de resolución de conflicto así como proporcionando caridad a los grupos del campus afectados por el conflicto. En Kenyatta la oficina de divulgación se convirtió en punto clave en los esfuerzos de caridad, proporcionando ropa y alimentos a los estudiantes y los empleados. Finalmente, los empleados universitarios de ambas instituciones informaron de un cambio en su manera de pensar, considerando el papel de la universidad en la sociedad, capitalizando la identidad compartida con los de la institución a través de las sesiones de orientación con los estudiantes y empleados por igual. En la Universidad de Nairobi, los administradores lo describieron como la búsqueda de interrumpir las campañas de desinformación que podrían incitar a la violencia en el campus mediante el uso de la asesoría de compañeros, involucrando a los líderes de los estudiantes y a las organizaciones lideradas por los estudiantes. Lo que es más, las universidades intentaron contener los temas potencialmente volátiles que podrían haber llevado a la violencia en el campus, tales como la insistencia en el pago de las mensualidades durante la crisis, postergando el pago de aranceles.

Recientemente, la Universidad Kenyatta abrió una nueva sede en el campamento de refugiados de Dadaab, en la provincia noreste de Kenia, hogar de tanto los refugiados somalíes como los desplazados internos, llevando esperanza a muchos en el campamento. La sede trae programas de pregrado y postgrado en Gestión de Proyectos, Administración Pública, Finanzas y Educación a Dadaab, considerado como el campamento de refugiados más grande del mundo. Las investigaciones muestran de modo consistente que el aumento de las inversiones en educación disminuye las posibilidades de conflicto; por lo tanto cuando los refugiados sean repatriados traerán

con ellos el conocimiento y las habilidades para reconstruir una sociedad mucho más pacífica. Como resultado del conflicto y los intentos de la universidad para dirigir su impacto, las instituciones en Kenia han empezado a reconocer su agencia en la construcción de la paz y subsecuente desarrollo.

CONCLUSIÓN

El conflicto armado ha afectado la educación superior en ambos países, en el caso de Kenia, hasta el punto de producir cierres temporales de algunas universidades. De todas maneras, el impacto del conflicto en la educación superior y sobre todo, la posible contribución de la educación superior a la construcción de la paz, han sido en general ignoradas.

Un punto importante en común con ambos países es que los esfuerzos de transformación del conflicto comenzaron durante la etapa del conflicto; las universidades no esperaron hasta el final del conflicto, o a la firma de una tregua o un acuerdo de paz, para comenzar sus esfuerzos de construcción de la paz. Los esfuerzos de construcción de paz han tomado muchas formas: desde las actividades de caridad organizadas como divulgación para la comunidad universitaria, hasta la contribución al desarrollo social y económico; desde talleres de resolución del conflicto, hasta la amortiguación del desempleo mediante la educación superior y no formal; desde la contribución a la desmovilización de los combatientes hasta la oferta de educación superior en los campos de refugiados.

La construcción de la paz como papel de la educación superior debe ser más que reacción ante el conflicto, debe verse infundida dentro del objetivo de la educación superior en los estados frágiles. El hecho de proporcionar oportunidades a las universidades para representar un papel en la construcción de la paz y la fundación de actividades universitarias en la abolición de conflictos puede contribuir a un nuevo discurso y a respuestas sustentables ante la violencia. ■

¿Pueden las grandes universidades de Estados Unidos asentarse en Asia?

HARRY LEWIS

Harry Lewis es profesor de ciencias computacionales en Harvard

y ex decano de Harvard College. E-mail: lewis@seas.harvard.edu. Este artículo apareció en el diario South China Morning Post, el 5 de agosto, 2013.

La noticia de que el programa ejecutivo de magister en Administración de empresas de la Escuela de Negocios Booth de la Universidad de Chicago sería reubicado desde Singapur fue muy celebrada en Hong Kong, tanto como si se tratara de la adquisición de una estrella de fútbol. El Secretario de Educación Eddie NG Hak-kim anunció con pleno entusiasmo que este cambio “mejoraría la posición de Hong Kong como centro regional de educación, nutriendo el talento para apoyar el crecimiento de nuestra economía y así fortalecer la competitividad de Hong Kong”.

Sin embargo, los continuos cambios en la educación superior son más parecidos a una evolución biológica que a un partido de fútbol. La extinción también es parte de la evolución y los otros puestos de avanzada de Universidades de EEUU en Singapur, incluyendo la Escuela de Artes Tisch de la Universidad de Nueva York y la Escuela de Hotelería de la Universidad de Nevada de Las Vegas están ambos retirándose de la ciudad-estado con planes de futuro inciertos.

Asia está intentando tomar un atajo en el proceso que duró siglos para crear las grandes universidades de Estados Unidos. Y las universidades de EE.UU. parecen pensar que se ha abierto una especie de puente terrestre Bering intelectual. De pronto, ven enormes áreas sin competidores naturales, un ecosistema prometedor para las especies invasivas.

Que una universidad renuncie al derecho de expresión política equivale a ceder la búsqueda de la verdad. Me imagino que esto es un tema de orgullo para ambas partes. Me pregunto qué pensaremos en unas décadas más acerca de las innovaciones actuales en la educación superior. Quizás algunas de las nuevas instituciones demostrarán haber sido experimentos fallidos, mutaciones que han demostrado no encajar en el nicho medioambiental. El gobierno de Singapur no quiso seguir subsidiando a la Universidad de Nevada, Las Vegas, por ejemplo, y una sociedad entre Singapur y la Escuela de Derecho de la Universidad de Nueva York se está cerrando después de gastar su cuantioso subsidio gubernamental.

Todo son conjeturas y experimentación. ¿Alguno de estos trasplantes de EEUU sobrevivirá siquiera durante una década? Si sobreviven un siglo, ¿se habrán convertido ellos y sus venerables primos norteamericanos en extraños entre sí, como el camarón pistola, que ya no se reconoce entre los suyos como parientes porque el creciente Istmo de Panamá los separó en especies entre el Caribe y Pacífico?

En caso de que sea muy caro para las universidades hacer negocios en Singapur y la fortaleza del dólar de Singapur sea parte de la historia, ¿cómo les irá en Hong Kong? Eso puede depender de la voluntad de Hong Kong para continuar con los tipos de subsidios que atrajo la Escuela de Negocios de Chicago. Hong Kong le está cobrando a Chicago solamente unos HK\$1,000 en concepto de alquiler de 10 años por las antiguas dependencias de los oficiales en la Isla de Hong Kong. Espero que las propias universidades de Hong Kong, productos en sí de un proceso evolutivo continuo, sean tratadas de un modo igualmente favorable. Sin lugar a dudas, la Universidad de Chicago está agradecida con la gente de Hong Kong por hacer de este rentable programa de negocios algo aún más lucrativo.

Existe un riesgo de que Hong Kong, al igual que Singapur, encuentre estos subsidios insostenibles. Quizás el gobierno debiera esperar unos cuantos años antes de celebrar su triunfo. Como dijo un oficial de Singapur: “Si una escuela de marca reconocida es incapaz de persuadir a sus estudiantes de pagar las tarifas de su mercado, eso sugiere que la marca en sí no es tan atractiva después de todo”.

Sin embargo, los continuos cambios en la educación superior son más parecidos a una evolución biológica que a un partido de fútbol.

La cúspide del exotismo académico en Asia es el campus de Yale con la Universidad Nacional de Singapur, el cual abrirá pronto. ¿Será el entorno lo suficientemente rico, en fondos provenientes de Singapur y Estados Unidos así como en estudiantes asiáticos, para mantenerlo vivo? Hasta el momento, ninguno de los cierres parece estar relacionado con los asuntos que son de profunda preocupación para los profesores de Yale: como enseñar con el espíritu de la investigación libre en un lugar donde uno puede ser encarcelado por criticar al gobierno (o por la homosexualidad, o una variedad de otros temas que no se restringen en las universidades norteamericanas).

En algún momento, las universidades norteamericanas que se atrean a entrar a estados autoritarios deberán cuadrar sus ambiciones con los valores de sus países anfitriones. La declaración del presidente de la Universidad de Nueva York, John Sexton, sobre el campus

de la universidad de Shanghái no será creíble por mucho tiempo: “No tengo ningún problema a la hora de distinguir entre los derechos de la libertad académica y los derechos de la expresión política”.

Díganles eso a los estudiantes del Centro Hopkins-Nanjing, quienes pensaron que podrían publicar una revista con un artículo sobre las protestas estudiantiles, tal y como podrían haber hecho en la Universidad Johns Hopkins o en cualquier otro lugar en los Estados Unidos. El artículo fue censurado y la revista fue dejada en el limbo.

John Sexton está equivocado. Cualquier cosa puede ser política, no sólo las artes liberales sino también la práctica profesional de los negocios o el derecho.

Para una universidad en la cual los estudiantes pueden esperar estudiar temas sociales de cualquier tipo, sacrificar el derecho a la expresión política significa sacrificar la búsqueda de la verdad. ■

¿Existe una comunidad de investigación de educación superior en Asia?

HUGO HORTA Y JISUN JUNG

Hugo Horta es subdirector del Centro de Innovación, Tecnología e Investigación de Política Pública de la Universidad Técnica de Lisboa, Portugal. E-mail: hugo.horta@ist.utl.pt. Jisun Jung es becario de postdoctorado en la Facultad de Educación, Universidad de Hong Kong, Hong Kong SAR, China. E-mail: jisun@hku.hk.

La investigación relacionada con las universidades y la educación superior se ha estado expandiendo por todo el mundo durante las últimas décadas, pero la información sobre la investigación de la educación superior en Asia como campo de conocimiento es escasa. Aunque el campo es pequeño puede ilustrar tendencias clave en el desarrollo de la investigación asiática.

En este contexto, analizamos la comunidad de investigación de la educación superior en Asia, incluyendo su evolución, polos de conocimiento y colaboraciones, analizando todos los artículos publicados por los autores asiáticos afiliados en 38 revistas internacionales sobre educación superior de 1980 hasta el 2012 (con un total de 514 artículos).

Según nuestros descubrimientos, la investigación sobre la educación superior en Asia ha estado creciendo en volumen: el número de publicaciones en las revistas de educación superior con base en Asia se han triplicado con creces entre los períodos 1997-2001 y 2007-2011.

Sin embargo, en términos relativos, la intensidad de la investigación continúa evolucionando lentamente y no fue muy diferente en 2007-2011 de lo que fue en 1997-2011 (con un 5-7% de la investigación mundial en educación superior). Esto sugiere que la investigación sobre educación superior en Asia se encuentra en un estado relativamente latente, manteniendo la tendencia general de crecimiento en las publicaciones mundiales de investigación sobre educación superior.

CONCENTRADO Y LIMITADO

Analizando el campo de la investigación sobre la educación superior en Asia se pueden observar varias diferencias comparando entre países. Los 11 países asiáticos con por lo menos 10 publicaciones durante el período 1980-2012 son Hong Kong, Japón, Malasia, Taiwán, China, Singapur, India, Corea del Sur, Irán, Emiratos Árabes Unidos y Arabia Saudita, registrando el 90% de todos los artículos publicados en Asia en las revistas académicas de educación superior internacional. Aun así, siguen existiendo importantes diferencias entre éstos países. Los investigadores sobre educación superior con base en Hong Kong publican casi el doble de artículos que los de Japón, encontrándose éste en segundo lugar entre los países con la mayor producción, y más de cinco veces el número de artículos que Corea del Sur, el cual registra ocho.

Por otra parte, algunos países en Asia, situados sobre todo en Asia Central, no registraron ni una sola publicación. El mayor nivel de concentración de este dinamismo está en el Este de Asia con el 50 por ciento de todas las publicaciones asiáticas. Esto señala disparidades importantes en términos de desarrollo de la educación superior en Asia a nivel regional y nacional.

Los niveles bajos de colaboración entre los países asiáticos también han sido identificados en nuestra investigación, sugiriendo un nivel bajo de integración regional en la investigación en educación superior. La internacionalización de los académicos asiáticos de educación superior se inclina fuertemente hacia los países de habla inglesa, particularmente Estados Unidos y Australia. El papel que estos países tienen al unir a los investigadores de educación superior en Asia para colaborar los unos con los otros es desproporcionadamente alto, representando el papel de nodos de investigación para los investigadores de educación superior.

Los académicos asiáticos se comunican más entre ellos a través de las universidades de EEUU que a través de otras universidades asiáticas o de modo directo. La colaboración con otras regiones del mundo, tales como Sudamérica o África es prácticamente inexistente. Un resultado sorprendente, ya que se esperó que las colaboraciones pudieran encontrarse por lo menos con los países sudamericanos que se han beneficiado de las diásporas asiáticas.

POCOS ESPECIALISTAS EN POCAS INSTITUCIONES

Mientras se desarrollaba el análisis, nuestra atención se centró en el hecho de que unas pocas universidades en Asia tuvieron un flujo constante de publicaciones de investigaciones de educación superior, mientras que un gran número de universidades registraron sólo una o dos publicaciones. En las últimas tres décadas, de las universidades asiáticas que reportaron artículos el 66 por ciento tenía solo un artículo publicado y el 15 por ciento tenía solo dos artículos. Esto señaló de modo inequívoco la poca frecuente participación de las universidades asiáticas en la investigación sobre la educación superior. De hecho, sólo nueve (3%) de las universidades asiáticas han tenido por lo menos 10 o más artículos publicados en revistas de educación superior desde el año 1980 hasta el año actual.

Aún más sorprendente es el peso de la publicación de algunos académicos en las publicaciones generales de estas universidades asiáticas. En cuatro de estas nueve universidades, del 30 al 60 por ciento de todas las publicaciones se debieron a un único académico. La importancia de estos académicos fue tan extrema que en un caso, el movimiento de un solo académico de una universidad a otra hizo que las publicaciones sobre investigación en educación superior de la primera universidad desaparecieran mientras que en la segunda aumentaron de modo sustancial.

CONCLUSIÓN

La comunidad de investigación sobre la educación superior en Asia se encuentra en un estado embrionario de desarrollo y mayoritariamente concentrado en el Este de Asia. Está dispersa, desarticulada regionalmente, y es dependiente de los vínculos con regiones externas del mundo, especialmente con los países de habla inglesa. Estos hallazgos señalan la masa todavía críticamente baja de los académicos en Asia y la necesidad de conseguir incentivos para establecer la investigación de educación superior en las universidades. Estos incentivos no deberían estar conducidos solamente por las políticas públicas sino también por las universidades asiáticas que no tienen nada

que perder aprendiendo a mejorar su gestión y contribuir así al desarrollo de las sociedades de Asia.

Este artículo está basado en “Investigación sobre la Educación Superior en Asia: Un análisis de publicación y co-publicación” recientemente aceptado en Higher Education Quarterly. Ver: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hequ.12015/abstract>. ■

España en alza: ¿Un sueño pospuesto?

LAURA E. RUMBLEY Y LAURA HOWARD

Laura E. Rumbley es directora adjunta del Centro para la Educación Superior Internacional en el Boston College. E-mail: rumbley@bc.edu. Laura Howard es profesora en la Universidad de Cádiz, España y actualmente es vice presidente de la Asociación Europea de Educación Internacional. E-mail: laura.howard@uca.es.

Como otras partes de Europa, España estaba económica y culturalmente en lo más alto durante la última parte de la década de los 90 y a principios del 2000.

Las universidades españolas estaban cantando el himno de la modernización, basándose en el compromiso entusiasta con un programa de internacionalización. Hoy por hoy España está hundida en una crisis económica y política, creando grandes dificultades para muchos españoles, así como un sentido nacional de incertidumbre y pesimismo. Este inquietante giro de eventos propone las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el estado actual de la internacionalización de la educación superior en España? ¿Cuáles son los futuros proyectos para el compromiso global sostenible y para universidades de alta calidad dentro de un contexto que aunque cuenta con pocos fondos está internacionalizándose sin pausa?

LOS PLANES MEJOR DISEÑADOS

España ha estado comprometida en internacionalizar su sector de educación superior de varias maneras durante más de dos décadas. Desde 1987, España ha sido consistentemente destino principal y un país de envío activo dentro del programa ERASMUS de movilidad estudiantil de la Unión Europea. Programación coordinada por el Ministro de Asuntos Exteriores en los 90 y a principios del 2000 estimuló a las universidades españolas a una activa cooperación con el desarrollo, especialmente en

Latinoamérica y el Norte de África.

España ha estado comprometida en internacionalizar su sector de educación superior de varias maneras durante más de dos décadas.

Recientemente se han lanzado nuevas iniciativas para aumentar el perfil de educación superior del país y diseñar una agenda para promover la calidad y relevancia a través del compromiso internacional. El primer paso importante fue el establecimiento en el 2008 de “Universidad.es” una fundación pública diseñada para promover España globalmente como destino para los estudiantes y académicos internacionales.

También en el 2008, el gobierno español publicó su Estrategia Universidad 2015 (EU2015), un plan maestro sobre como “mejorar sustancialmente” el sistema universitario y “colocarlo a nivel de excelencia internacional.” EU2015 persiguió la excelencia en los campos tecnológicos y científicos más importantes para incrementar así la visibilidad de España en el panorama europeo y situar la internacionalización en el corazón de la política universitaria en España. El enfoque de la investigación e innovación fue enfatizado con la iniciativa del EU2015’s “Campus de Excelencia Internacional” que fue diseñada para fomentar (e incentivar) a las universidades por toda España para especializarse en las áreas clave, desde la nanotecnología a las bellas artes, para que el país pudiera invertir de modo más estratégico en los campus más prometedores y cultivar el reconocimiento internacional en campos específicos.

LAS SECUELAS

Tristemente, los esfuerzos de España por sostener estas nuevas iniciativas han sido decepcionantes. En un informe publicado en el 2011, un equipo internacional de expertos (representando, entre otras entidades, al Banco Mundial y la Asociación Internacional de Universidades) determinaron que el progreso del país hacia las metas del EU2015 era como poco disparejo y realizó 25 recomendaciones específicas para mejorar el desempeño y superar los obstáculos de la implementación. La financiación nacional para el “Campus de Excelencia Internacional” cesó, dejando muchas iniciativas de campus sin realizarse y otras dependientes de la limitada financiación regional.

En junio del 2013, como parte de la estrategia para reducir el gasto público, el gobierno anunció que Universidad.es se incorporaría a la OAPEE, la agencia nacional española para los programas europeos. El hecho de que las autoridades públicas no tengan claro cómo se puede lograr esta incorporación (de modo legal y práctico) no augura un buen futuro para Universidad.es como una voz clara, ágil y efectiva en representación de la educación superior española alrededor del mundo.

España ya no puede sostener la ambiciosa agenda internacional de sus universidades con las precarias circunstancias políticas y económicas del país. El país cayó en una profunda recesión en 2008. El desempleo para los ciudadanos de menos de 25 años ascendía a finales del 2012 a más de 55 % a nivel nacional, registrando incluso un porcentaje más elevado en las regiones más golpeadas del país. La gente joven de España es más educada que cualquier generación pasada; aun así estos graduados (incluyendo el creciente porcentaje de ellos con maestrías) son incapaces de encontrar ofertas de trabajo con permanencia o sueldos suficientes para vivir de modo independiente. De hecho abundan anécdotas sobre jóvenes que buscan trabajo alterando sus currículos para mostrar menos estudios de los que realmente tienen y no aparecer sobre cualificados para puestos iniciales. Muchos están tomando ventaja de la oportunidad de poder moverse libremente dentro de la Unión Europea para buscar trabajo en otras partes (especialmente en Alemania). La emigración joven ha aumentado en un 41% desde el 2008, incluyendo discusión sobre la fuga de cerebros y la pérdida de inversiones en el futuro del país.

Para los estudiantes que todavía están en la universidad el pago de sus aranceles es cada vez más difícil. Los niveles de matrícula de la universidad pública, aunque en aumento, no son generalmente considerados como excesivos; sin embargo, los estudiantes que han tenido que repetir cursos en los que han fracasado enfrentan drásticos aumentos de aranceles. Padres y estudiantes se encuentran ahogados a medida que disminuyen los sueldos y las becas se hacen más estrictas en sus normas de elegibilidad. La situación se ha agudizado tanto que las universidades españolas están considerando la búsqueda de donantes privados para dar subsidio a los estudiantes con dificultades financieras. Las cifras recientes indican que 30.000 estudiantes pueden estar en riesgo de tener que abandonar sus programas si no cuentan con una ayuda adicional.

Los profesores universitarios y los empleados se han visto también afectados.

Con el recorte del gasto público en las universidades

por encima del 12 por ciento desde el 2010, no sólo se han congelado los sueldos sino que han disminuido en casi un 20 por ciento en muchos casos. Las oportunidades de ascenso son mínimas y muchos empleados que no son fijos no han sido renovados. La pérdida de empleados ha tenido como consecuencia mayores cargas de trabajo para aquellos que se han quedado. La moral está baja.

En una carta abierta publicada recientemente, un científico español emigrando a Estados Unidos para asumir un trabajo en la NASA se lamentó diciendo, "La ciencia que practicaré ya no será española ni tampoco gracias a España; más bien seguiré practicando ciencia a pesar de España". El movimiento Carta Abierta por la Ciencia en de España (un consenso entre la Confederación de las Sociedades Científicas Españolas y la Conferencia de los Rectores de la Universidad Española, entre otros) está haciendo campaña para que el gobierno aumente el gasto en investigación volviendo a los niveles del 2009, en un intento por "evitar los daños a largo plazo en el ya debilitado sistema de investigación español".

Con el recorte del gasto público en las universidades, por encima del 12 por ciento desde el 2010, no sólo se han congelado los sueldos sino que han disminuido en casi un 20 por ciento en muchos casos.

MANTENER EL RUMBO

A pesar de esta sombría imagen nacional, o quizás precisamente debida a ello, la internacionalización está generalmente aceptada como una de las únicas avenidas viables para la recuperación y el rejuvenecimiento de las universidades españolas. Las universidades son clave para lograr "una inteligente, sustentable e inclusiva economía (Europea)", y hay un sentido muy claro de que la universidad española del siglo XXI debe ser una institución globalmente comprometida.

En el restrictivo contexto actual existen opciones limitadas, pero todavía hay oportunidades. Una de las claras oportunidades para España reside en su continuo atractivo para los estudiantes internacionales. Las cifras provenientes de 2011/2012 indican que España recibe más estudiantes de ERASMUS que cualquier otro país participante (39.300 estudiantes, representando el 19% del total anual) y 6 de las 10 instituciones receptoras más importantes en la red ERASMUS fueron españolas. Más allá de Europa, España es típicamente uno de los tres principales países receptores de estudiantes de intercambio de EE.UU., acogiendo a 25.965 participantes norteamericanos en el 2010/2011 (un 51% de incremento por década).

Aunque la internalización es mucho más que la mo-

vilidad de los estudiantes, por el momento España puede tener que centrarse precisamente en ésta fruta “madura” para mantener viva la internacionalización. Las universidades españolas también deberían avanzar con estrategias efectivas todavía de bajo costo, como la internacionalización del currículo y otras actividades de “internacionalización en casa”. Una vez que la crisis amaine, el país debería volver rápidamente a donde estaba, implementando una visión para la internacionalización que promueva la calidad institucional, sirviendo al interés nacional, y construyendo una cultura universitaria predicada con base en el compromiso global como guía principal de la excelencia académica. Ante todo, la futura internacionalización de España debe ser efectivamente más resistente a la crisis.

Los 25 años de internacionalización de Europa: La EAIE (Asociación Europea para la Educación Internacional) en un mundo cambiante

HANS DE WIT Y FIONA HUNTER

Hans de Wit es director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior en la Università Cattolica Sacro Cuore en Milán, Italia, y profesor de la Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad de Ámsterdam de Ciencias Aplicadas, los Países Bajos. Es miembro fundador y ex presidente de la Asociación Europea para Educación Internacional. E-mail: j.w.m.de.wit@hva.nl. Fiona Hunter es consultora en educación superior e investigadora asociada en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior. También es ex presidenta de la Asociación Europea de la Educación Internacional. E-mail: fionajanehunter@gmail.com.

Con el programa insignia de la Unión Europea (ERASMUS) creado en 1987 y la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE) fundada en 1989 en Ámsterdam, Europa se enfrentó a numerosos cambios. El fomento de la movilidad estudiantil fue considerado parte de la política exterior.

Los lazos históricos con las antiguas colonias, políticas de carácter económico y político y la movilidad tradicional de las élites (en ambos sentidos, provenientes

de las antiguas colonias hacia Europa y de Europa hacia Norte América) dominaban la escena de la educación internacional.

El comercio en la educación, la entrega transfronteriza y los campus filiales estaban presentes en la década de 1980, no obstante, estaban al margen del discurso y las políticas de la educación superior. No existían clasificaciones o rankings internacionales de las universidades. Bolonia era solamente una ciudad y la universidad más antigua de Italia. La cooperación prevalecía con la comercialización y la competencia era un oscuro fenómeno Anglosajón que nunca llegaría al continente.

Anteriormente, las políticas institucionales y nacionales estaban ausentes, así como cualquier política Europea para la internacionalización; pero 25 años más tarde la Comisión Europea acaba de publicar su primera estrategia amplia de internacionalización: La Educación Superior Europea en el Mundo. También EAIE ha celebrado su 25ª conferencia en Estambul, la mayor jamás celebrada, con 4.800 participantes provenientes de todas partes del mundo.

LA EAIE: REALIDADES CAMBIANTES Y NECESIDADES

La EAIE respondió ante necesidades actuales y realidades cambiantes en la educación superior Europea: en los primeros años, el Programa de Erasmus y más tarde otras iniciativas de la Comisión Europea para la educación, investigación, y cooperación para el desarrollo, ambas dentro y más allá de Europa; la inclusión de la educación en el Tratado de Maastricht de 1992; y el subsiguiente aumento de atención por parte de los gobiernos nacionales e instituciones de enseñanza para internacionalizarse.

Aunque el foco principal había sido la movilidad, la EAIE siempre había considerado el tema del otro 90% de los estudiantes no móviles y en 1999 lanzó el movimiento de la “Internacionalización en Casa”. Ha sido considerado cada vez más un elemento central de las estrategias de internacionalización, hoy en día uno de los pilares claves de la nueva estrategia de internacionalización de la Comisión Europea junto con la movilidad y las asociaciones.

La EAIE creció desde un proyecto hacia la realidad de una asociación viva y funcional en un período en el cual el ritmo de la integración política y económica de Europa y su sector de educación superior se aceleraron entre mucho entusiasmo, innovación, cooperación y expansión. Tanto las políticas de la EAIE como las de la Comisión Europea fueron conducidas por una visión poderosa y los fuertes ideales de una Europa unida, de acceso equitativo a la educación superior, y de educación internacional como actividad fundamental del programa de estudios, no sólo

para el desarrollo personal sino como manera de construir un mundo mejor. Fueron años de optimismo y fe en el futuro Europeo y fue en este contexto cuando se firmó la declaración de Bolonia en 1999.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA EN EL MUNDO

El proceso Bolonia fue concebido y desarrollado de modo favorable debido a la experiencia extremadamente positiva y a la influencia de cooperación del Erasmus, considerado como una de las iniciativas Europeas más exitosas. Inicialmente, el enfoque principal se basó en la dimensión interna situando la Casa Europea en el camino hacia una mayor comunidad en las estructuras de titulación, sistemas de créditos y aseguramiento de la calidad; pero rápidamente adquirió una dimensión externa. El Área emergente de la Educación Superior Europea no sólo creó una identidad externa para las instituciones europeas de educación superior, sino que también generó un fuerte interés en relación a los nuevos instrumentos y modelos en otras regiones mundiales, aunque no siempre hayan estado totalmente implementados a lo largo de Europa.

Durante el mismo período, la Unión Europea extendió su membresía de 15 a 27 países y el euro fue introducido como moneda única. No obstante, el sentido de la integración y la seguridad económica y política en un espacio único Europeo se encontró prontamente bajo amenaza, primero debido al trágico ataque de las Torres Gemelas en Nueva York el 11 de Septiembre del 2001, luego con el rechazo de la Constitución Europea por parte de los votantes holandeses y franceses en el año 2005 y más recientemente, por los problemas económicos globales y europeos, gatillados por la crisis financiera mundial del 2008.

El proceso de Bolonia fue concebido y desarrollado de modo favorable debido a la experiencia extremadamente positiva y a la influencia de cooperación del Erasmus, considerado como una de las iniciativas europeas más exitosas.

Al mismo tiempo, la Educación Superior Europea se enfrentaba a las poderosas presiones de la globalización y el surgimiento de la economía del conocimiento, cambios en los balances económicos y en la demografía así como

en la aceleración de la revolución de la tecnología de la información. La Estrategia de Lisboa del 2000 del Consejo Europeo aspiró, quizás con demasiada ambición, hacer de la Unión Europea la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Los ranking globales empezaron a impactar mientras las universidades se consideraban a ellas mismas y basándose en como su rol era percibido por la sociedad y la industria en general, requiriendo un cambio a un ritmo sin precedentes.

EL NEGOCIO EMERGENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La conferencia EAIE creció rápidamente debido a que nuevas profesiones de educación internacional estaban emergiendo en lo que ahora recibe cada vez más el nombre de “negocio de educación superior”. De modo opuesto, se convirtió en la ventaja competitiva clave de Europa. Las asociaciones estratégicas, los programas conjuntos, la titulación doble y otros proyectos colaborativos tuvieron una gran distinción en el programa de la conferencia. Mientras la conferencia de la EAIE pasa de fortaleza a fortaleza, Europa está experimentando una mayor incertidumbre presa de una crisis económica global. El sueño europeo, el cual ha influenciado tanto la creación de la EAIE desde hace 25 años, está siendo seriamente desafiado. La creación de la ciudadanía Europea, un objetivo clave en los programas Europeos, parece estar escapándose de las manos.

En la educación superior, los nuevos proveedores emergen desafiando los modelos de universidad tradicionales. El rápido aumento de ambos modelos de educación superior privada, los sin fines de lucro y los con fines de lucro, se han convertido en un fenómeno global capturando el 30 por ciento de la población de estudiantes. Las nuevas formas de educación superior aparecen a través de cursos masivos abiertos en línea habiendo sido considerados como lo nuevo que cambiaría el terreno del juego.

NUEVAS OPORTUNIDADES

Se espera que las universidades se conviertan en jugadores clave en la economía del conocimiento global y la internacionalización está identificada como una respuesta clave ante la globalización. Esto ha alterado de modo radical la comprensión de la internacionalización en las universidades, mientras cambian de ser una actividad marginal a una principal, ya sin estar ubicadas exclusivamente en las oficinas internacionales, pero como parte integral de la estrategia de la universidad.

Esto requiere un replanteamiento importante, y cada universidad debe interpretar la internacionalización en el contexto específico de su propia misión. El aumento de enfoque sobre las competencias interculturales, interna-

cionales y globales así como los resultados de aprendizaje de los titulados y el personal, el vínculo entre la internacionalización, la empleabilidad y la ciudadanía requiere nuevos enfoques y estrategias así como nuevos métodos para los resultados y el impacto.

¿Se encuentra la internacionalización todavía en un ideal de valores tradicionales?

¿O los llamados lados más oscuros de la internacionalización generarán tensiones que limitarán las razones que hacen de la educación internacional algo beneficioso? ¿Veremos más o menos de “Europa” en la próxima década? También, ¿cómo afectará sus relaciones con otras regiones del mundo?

Inevitablemente, hay más cambios hacia delante, mientras las preguntas fundamentales son realizadas sobre los roles y responsabilidades de la educación superior y en consecuencia, sobre el propósito y el alcance de la internacionalización. La nueva política de la Comisión Europea y el esfuerzo continuo de la EAIE como centro de conocimiento en la educación superior Europea e internacional proporcionará una nueva plataforma para aquellas preguntas que serán formuladas y esperamos que respondidas en los siguientes 25 años.

Ésta es una versión acortada y actualizada por los autores del primer capítulo del libro *Possible Futures, The next 25 years of the Internationalisation of Higher Education* (Posibles Futuros, Los siguientes 25 años de la Internacionalización de la Enseñanza Superior), publicado por la EAIE en celebración de su aniversario vigésimo-quinto, 2013/2014 (www.eaie.org). ■



Además de nuestro sitio Web y página de Facebook, ahora estamos en twitter. ¡Esperamos que considere “seguirnos” en Twitter!

Franquicias, Validación y Campus Filiales en la Unión Europea

LUKAS BISCHOF

Lukas Bischof es director de proyectos de CHE Consult, una empresa de consultoría e investigación de educación superior, con sede en Berlín. E-mail: lukas.bischof@che-consult.de.

El proceso de Bolonia tiene como objetivo la creación de un espacio para la educación superior en Europa que sea comparable, compatible y coherente con los principios de los sistemas educativos en el continente. De hecho, los estudiantes, el personal docente y los equipos de investigación son cada vez más móviles dentro de la zona. Además, un número cada vez mayor de instituciones ofrece sus programas sin fronteras. La forma más común de la oferta académica “sin fronteras” (CBHE) es la obtención de grados académicos conjuntos o de doble titulación. Los campus filiales, franquicias o arreglos de validación son cada vez menos frecuentes, pero últimamente han generado controversia en el marco de la educación superior de Europa

LA LEGISLACIÓN EUROPEA HA CREADO UN MERCADO COMÚN

A pesar de los debates en curso acerca de la creación de El Mercado común europeo ha generado garantías para que se les reconozca las calificaciones a los ciudadanos en cualquier estado miembro de la UE, del mismo modo que serían reconocidos en su propio país. Al mismo tiempo, le permite a cualquier empresa europea ofrecer sus servicios a cualquier otro estado miembro. En ese sentido, alguien que cuente con un título otorgado, por ejemplo, en España, estaría autorizado para desempeñar su profesión tanto en Alemania como en cualquier otro país de la Unión Europea y una empresa polaca podría ofrecer servicios en Irlanda. No se permite que ningún estado miembro infrinja estos derechos.

Por otro lado, la educación siempre ha sido dominio exclusivo de cada estado miembro de la UE. Sin embargo, en el año 2008, tras una serie de fallos históricos, la Corte de Justicia de la Unión Europea estableció que los programas de estudio franquiciados o validados caen bajo responsabilidad del estado miembro en que esté establecida la institución que conceda el título, independiente de donde se llevó a cabo el curso.

Este fallo, ahora permite efectivamente a las universidades británicas a permitir a una institución (o empresa) no acreditada con sede en otro país de la UE (por ejemplo, Grecia) el derecho de otorgar títulos británicos, pese a que cada país es responsable exclusivo por la educación que imparte. El país receptor debe, por lo tanto, aceptar estos títulos como cualquier otro título de la Unión Europea. El asegurar la calidad de los títulos otorgados es de exclusiva responsabilidad del país que los exporta; aunque muchos afirman que no está claro de qué manera la franquicia y validación de títulos tienen asegurada su calidad por las

instituciones que los otorgan.

EL MAPEO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFRONTERIZA

Dada las potenciales implicancias para la protección al consumidor, la transparencia y la confiabilidad general de la educación superior europea, sorpresivamente, había muy poca información acerca del aseguramiento de la calidad de la oferta en educación superior transfronteriza. En nombre de la Comisión Europea (la rama ejecutiva de la Unión Europea), CHE Consult publicó la primera investigación sistemática y completa acerca de los campus filiales, franquicias y actividades de validación en instituciones de educación superior dentro de la Unión Europea; así como también una descripción comparativa de las legislaciones nacionales que rigen su establecimiento dentro de la misma. Mediante la recopilación y verificación de datos de ministerios, las agencias aseguramiento de la calidad, conferencias de rectores, proveedores de educación transfronteriza y el reconocimiento de organizaciones en los 27 Estados miembros. Pudimos identificar 253 instancias de campus filiales, franquicias y actividades de validación que se llevan a cabo en la actualidad en la Unión Europea. Se puede acceder al informe completo en http://ec.europa.eu/education/highereducation/doc/studies/borders_en.pdf.

Los resultados confirman investigaciones anteriores acerca de la educación superior transfronteriza. En primer lugar, los países anglo parlantes son los mayores proveedores de servicios de educación superior. En segundo lugar, los países más estables desde un punto de vista económico sirven como “exportadores” de títulos, mientras que los menos estables tienden a ser los receptores. El estudio identificó a Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia y Polonia, como los mayores proveedores de acuerdos de educación superior transfronteriza, mientras que Grecia, España y Hungría son los mayores receptores. Aún más interesante es que pudimos demostrar que el número de este tipo de actividades recibidas en un país da cuenta de una estrecha relación estadística con el porcentaje de estudiantes que salen a estudiar en el extranjero.

LA LEGISLACIÓN ES A MENUDO INCONSISTENTE

Debido a que la legislación acerca de educación superior es de dominio exclusivo de los Estados miembros de la UE, ésta es altamente diversa dentro de la misma Unión Europea: Algunos estados miembros no cuentan con una política de educación superior transfronteriza. De aquellos que cuentan con dichas políticas, que pueden ir desde la inscripción obligatoria como un medio para

monitorear actividades hasta las posibilidad de prohibir ciertas formas de provisión. Algunos Estados miembros requieren una prueba de acreditación del país exportador, otros, necesitan que las instituciones sean facultadas por las autoridades nacionales. En algunos casos, los estados miembros requieren que los proveedores extranjeros se sometan a procedimientos adicionales de acreditación, conduciéndolos a convertirse en parte del sistema de educación superior nacional, lo que parece ser una clara violación a los fallos de la Corte de la Unión Europea. Mientras no haya una prohibición total de las actividad de la educación superior transfronteriza, los Estados miembros a veces impiden las operaciones de proveedores extranjeros de educación transfronteriza al negarles el acceso al sistema educativo nacional a quienes hayan sido obtenido títulos, excluyéndoles de acceder a desempeñarse en profesiones reguladas por el estado o a empleos gubernamentales (lo que va contra las leyes de la UE); mientras que, al mismo tiempo, negándoles a los proveedores extranjeros la posibilidad de buscar la acreditación nacional. Este estudio, contiene una descripción detallada de la legislación de varios Estados miembros en materia de movilidad de los proveedores.

VACÍOS LEGALES EN EL ASEGURAMIENTO DE CALIDAD

Nuestra investigación también identificó las inconsistencias y potenciales vacíos legales en la actual legislación europea con respecto a las actividades de educación superior transfronteriza: A nivel europeo, la Unión Europea aplica el mercado común y las garantías de reconocimiento de certificados y diplomas en diferentes Estados miembros. Al mismo tiempo, la responsabilidad de asegurar la calidad es de cada estado miembro. Debido a que los requerimientos de registro son altamente heterogéneos y la ausencia de un registro conjunto de una “lista blanca” de proveedores y programas, se sabe que hay proveedores sin escrúpulos que se aprovechan del sistema. Las actividades de validación de la Universidad de Gales (en el Reino Unido) nos brindan un excelente ejemplo de cómo los factores contingentes y estructurales pueden interactuar en el campo de la educación superior transfronteriza. Esta institución fue única al convertirse en una institución federal en otorgar grados académicos, pero sin administrar directamente ninguna de las universidades que la constituyen. Durante la década de 1990 y la primera década de este siglo, estaba perdiendo instituciones constituyentes y se volcó a la validación tanto como un rol de seguridad y una forma de generar ingresos. Entre el 2009 y 2010, sus actividades internacionales de validación abarcaron 140 centros colaborativos en 30 países, lo que representaba

dos tercios de sus ingresos.

Sólo hacia fines del año 2011, después de que la calidad de sus procesos de validación fueran cuestionados en un informe crítico publicado por la Agencia de Aseguramiento de la Calidad del Reino Unido, se anunció que sólo los programas que fueron diseñados y controlados por ellos podrían estar disponibles de manera internacional. El hecho de que la universidad pudiera operar de esta forma refleja el alto nivel de autonomía en sistema de educación superior en el Reino Unido; la popularidad de las actividades internacionales; la necesidad de generar ingresos y la carencia de poderes formales del organismo de aseguramiento de la calidad para detenerlos o corregirlos. No obstante, dentro de la Unión europea, ningún otro Estado miembro habría tenido el derecho de negar el reconocimiento grados académicos otorgados por la Universidad de Gales.

HACIA EL ASEGURAMIENTO DE CALIDAD Y LA TRANSPARENCIA

Nuestra investigación sobre la incidencia y la regulación de las franquicias, validaciones y los campus filiales ha dejado en claro que hay un área de la educación superior europea que converge con el reconocimiento de grados académicos y la libertad de establecimiento necesita los correspondientes mecanismos de aseguramiento de calidad y transparencia. Dicho marco de aseguramiento de la calidad debe incluir un registro conjunto europeo de instituciones y programas de educación superior de calidad reconocida. Los estándares de común acuerdo y una lista blanca de instituciones que se adhieren a él contribuirían a asegurar la transparencia y desarrollar la confianza en la educación transfronteriza dentro del campo de la educación superior de Europa.

India: Tendencias de Movilidad

WESLEY TETER Y DON MARTIN

Wesley Teter es consultor senior en Educación Superior. E-mail: Wesley.Teter@gmail.com. Don Martin es experto en la gestión de matrículas. E-mail: dmartin@gradschoolroadmap.com.

Tras años de descenso, las últimas tendencias en matriculas de estudiantes internacionales en los

Estados Unidos provenientes de India muestran señales de grandes cambios. En abril del año 2013, el Consejo de Escuelas de Postgrado anunció que las solicitudes provenientes de India para los programas de postgrado de EEUU aumentaron en un 20 por ciento, comparándolo con un simple 1 por ciento de incremento a nivel mundial. De modo similar, los Servicios de Pruebas de Educación informaron que el volumen de test del Examen de Registro para Graduados en India para el 2012 creció en aproximadamente un 30 por ciento comparado con el año anterior, el cual indica un fuerte interés en los estudios de postgrado en el extranjero. Es más, la Embajada Americana en Nueva Delhi también confirmó que las primeras noticias sobre las aprobaciones de las visas de los estudiantes mostraron un incremento del 50 por ciento desde octubre del 2012 hasta principios del 2013 comparado con el mismo período del año pasado.

Éstos indicadores de renovado crecimiento son incluso más significativos que cualquier descenso considerable en las nuevas matriculaciones provenientes de India durante los 4 últimos años.

TENDENCIAS DE MOVILIDAD

De 2009 a 2012, las matriculas en EEUU provenientes de la India descendieron en un 17 por ciento a nivel de postgrado y 16 por ciento a nivel de pregrado, una espiral descendente significativamente mal reportada por varias razones. Por ejemplo, el número total de estudiantes provenientes de India estudiando en Estados Unidos se mantuvo constante durante este período (bajo sólo 3%). Al mismo tiempo, la participación de los estudiantes Indios en las becas de postgraduados, conocidas por formación práctica optativa, aumentó en un 80% durante el mismo período, comparándolo con un incremento del 28 por ciento a nivel mundial. La participación en esas prácticas, especialmente entre la ciencia, tecnología, ingeniería y estudiantes de matemáticas que pueden trabajar hasta los 29 meses, compensaron los descensos y dieron una imagen sesgada de la realidad de las tendencias de movilidad de los estudiantes provenientes de India.

En términos de áreas de estudio pertenecientes a estudiantes móviles, el dispositivo de búsqueda popular (GradSchools.com) confirmó que la gestión en ingeniería y la gestión en construcción se encuentran entre las tres principales búsquedas más populares por parte de los visitantes de India. Se espera que los señalados más abajo se conduzcan la movilidad futura y que por lo tanto actúen como base de desarrollo de una visión a largo plazo para el reclutamiento de estudiantes.

Tras años de descenso, las últimas tendencias en matriculas de estudiantes internacionales en los Estados Unidos provenientes de India muestran señales de grandes cambios.

CARRERAS Y PERSPECTIVAS DE EMPLEO

Un sorprendente 54 por ciento de 1.2 billones pobladores indios se encuentra por debajo de la edad de 25 años. El “dividendo” demográfico de India acoplado a la creciente clase media, espera propulsar la demanda de educación y prácticas y representar así un mayor papel en el futuro desarrollo económico del país. De todas maneras, la economía de India representa el año fiscal que terminó en Marzo del 2013 creciendo en un relativamente bajo 5 por ciento, lo más bajo registrado en una década. Los estudiantes y sus familias creen que una licenciatura de EEUU ofrece una ventaja competitiva para encontrar mejores trabajos en un mercado de trabajo cada vez más globalizado.

Los planes de carrera y el rendimiento sobre la inversión son factores cruciales para saber cuándo efectuar contracciones en India. La capacitación práctica optativa, las becas y los servicios de carreras a menudo ayudan a justificar la única inversión de por vida de una familia. Por ejemplo, según la Fundación de Ciencia Nacional, los estudiantes de doctorado se ven particularmente atraídos por planes de carrera en los Estados Unidos. Los graduados de China, los países que eran parte de la ex Unión Soviética e India han informado indistintamente sobre sus bajos índices de retorno a sus países natales (3.7%, 4.1% y 5.2%, respectivamente) comparado con aquellos provenientes de otros países extranjeros. De hecho, los nacionales de India representaban el número uno en el mundo a la hora de obtener visas de trabajo especiales de EEUU conocidas como H-1B, asegurando un impresionante 59 por ciento del total global. Desafortunadamente, pocas instituciones en los Estados Unidos crean un argumento convincente sobre los planes de carrera cuando vuelven a India con una licenciatura de EEUU.

Sorprendentemente pocas historias exitosas involucran graduados jóvenes que vuelven para comenzar sus carreras.

Los esfuerzos de reclutamiento de los estudiantes en India deberían comenzar con ayudar a los estudiantes a

comprender sus metas académicas y de carrera y el modo en que una institución particular en Estados Unidos podría comenzar a cumplir esas necesidades. Las Instituciones tipo Tri Valley, investigada por fraude de visa por Inmigración y Aduanas en el 2011, no debería dominar el discurso sobre la educación ante las perspectivas de empleo. Las instituciones de EEUU pueden ayudar a sus estudiantes a superar estos retos, asegurándose de que puedan explicar a un oficial consular el por qué y cómo han elegido una universidad específica. Los postulantes que son incapaces de hacer esto o que singularmente se centran en sus intereses de carrera en los Estados Unidos no suelen conseguir una visa de estudiantes. Estos futuros estudiantes tendrían que postular de nuevo para conseguir la visa o considerar sus opciones en otro lugar.

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD

Dado el acceso limitado a la educación de calidad en India, un número creciente de estudiantes se inclina por Estados Unidos, el Reino Unido, Australia, y las opciones de bajo costo cercanas a casa.

Parte del reto, es que las instituciones de calidad local tales como los Institutos Indios de Tecnología, los Institutos Indios de Gestión, sean altamente competitivas e incapaces de cumplir la demanda local. Debido al dificultoso sistema de aseguramiento de calidad, las instituciones de segundo nivel comprenden muy variados estándares. El status de clase mundial de las universidades y las facultades de Estados Unidos ayuda a justificar el alto costo de las matrículas.

Cuando se consideran destinos extranjeros, los rankings y las percepciones de la calidad académica son los elementos más importantes que los futuros estudiantes en India y sus familias están evaluando cuando consideran los destinos para los estudios en el extranjero. En términos de reclutamiento, es crítico que las instituciones de EEUU señalen el rigor académico y no como un adorno, las instalaciones de deportes nuevas, comedores y dormitorios elaborados, ya que se añaden al costo de la educación y están menos relacionados con la experiencia académica de las futuras posibilidades de empleo.

NUEVA ESTRATEGIA EN MATERIA DE CONTROLES

La alta inflación y el costo en aumento de las matrículas de EEUU son barreras importantes para estudiar en el extranjero, especialmente a nivel de pregrado. Renuka Raja Rao, Coordinadora nacional para la Educación de EEUU en India añade que “En calidad de primer destino para estudiar en el extranjero, la pregunta que se hacen la mayoría de estudiantes en India no es por qué estudiar

en EEUU, sino como se hace". El valor en declive de la rupia India, que cayó un 22 por ciento desde Enero 2008 hasta Julio del 2013, está relacionado con la caída en la movilidad estudiantil de los Estados Unidos. Estos cambios dramáticos en el valor del tipo de cambio impactan de modo negativo en la capacidad de una familia de clase media para invertir en la educación extranjera, incluso con becas parciales.

Las instituciones de EEUU no deberían confundir las oportunidades de reclutamiento en India como un medio para superar un déficit presupuestario. Las nuevas estrategias de financiamiento, tales como las asociaciones académicas creativas y los programas mixtos a distancia, son necesarios para superar los incrementos en costos y poder estudiar en el extranjero.

A corto plazo la participación en las ferias de empleo en India y la presencia de medios sociales activos pueden ser canales de divulgación altamente efectivos. Los proveedores de servicios comerciales y las agencias de reclutamiento informan sobre sustanciales aumentos en el número de estudiantes que postulan a universidades de EEUU, aunque hay poca información disponible relacionada con las aprobaciones de la visa y otras medidas de control de calidad. Las oficinas consulares de EEUU previenen a los estudiantes de que los consultores a veces "venden a los estudiantes paquetes financieros ficticios" los cuales pueden llevar a los postulantes a estar permanentemente sin derecho a recibir visas, debido a que proporcionan información falsa durante la entrevista.

Según una encuesta realizada por los Servicios de Educación Mundiales, el 46 por ciento de los estudiantes de India seleccionaron "la matrícula y los costos de vida" y el 38 por ciento seleccionó "oportunidades de ayuda financiera" entre las tres necesidades principales de información. En contraste, la pregunta que hacen cada vez más oficiales de admisión de EEUU es como reclutar estudiantes de pregrado auto financiados sin viajar a India, un tema que ilustra las presiones financieras en los Estados Unidos, pero no asegura a las familias Indias que las instituciones de EEUU tengan un interés académico genuino en reclutar a los estudiantes talentosos. Las instituciones con una estrategia de reclutamiento convincente incluyendo las becas o las tareas auxiliares para la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas estarán bien posicionadas para reclutar de modo efectivo a la siguiente generación de líderes. ■

Colaboración Académica con Universidades Africanas

AD BOEREN

Ad Boeren es Alto Oficial de Políticas de Nuffic, Países Bajos. E-mail: aboeren@nuffic.nl.

Con los años, la colaboración entre instituciones académicas del hemisferio norte con instituciones en África se ha caracterizado por un proceso evolucionario que va desde la creación de capacidades hasta asociaciones igualitarias, desde el compromiso social hasta los intereses en común, y desde las necesidades específicas hasta lograr estrategias globales. Una revisión breve de este proceso en el contexto de los cambios globales y los desafíos de la educación superior, nos permite obtener un mayor entendimiento de las actuales oportunidades y limitaciones.

LOS PRIMEROS AÑOS

Poco después de la Segunda Guerra Mundial, momento en que la mayoría de los países africanos obtuvieron la independencia, la ayuda de los países del hemisferio norte fue dirigida a la formación de mano de obra calificada. Se brindó la oportunidad a estudiantes africanos de obtener becas para estudiar en el Norte, con la expectativa de que a su regreso, pudieran contribuir con el desarrollo de sus respectivos países.

Universidades africanas nuevas recibieron ayuda para el establecimiento de nuevas instalaciones, desarrollo de programas de estudio y capacitación del personal.

En el mismo periodo, se dieron otros cambios en el hemisferio norte, lo que afectó la colaboración con universidades africanas.

En esos primeros años, el compromiso de ayudar a construir el sector de la educación superior en los países en vías de desarrollo fue cultivado en las universidades del hemisferio norte como parte de su misión institucional.

Si no podían financiarse con sus propios medios, podían financiar colaboraciones a través de fondos de cooperación para el desarrollo que fueron entregados por los propios gobiernos. Muchos de los gobiernos de los países del norte establecieron becas y programas de cooperación en el área de educación superior e investigación, los cuales fueron usados como medios para fortalecer la capacidad de los países en vías de desarrollo.

CAMBIOS

Desde aquellos días de antaño, el mundo (de la educación superior) ha cambiado substancialmente. El acceso a la educación superior se ha expandido enormemente, tanto en los países del Norte como en África, sin embargo, los fondos no han aumentado de manera proporcional. A fines de la década de 1970, el sector de la educación superior en el área subsahariana de África se vio afectada por reducciones en el presupuesto debido a la crisis económica y además de reducciones paralelas de donaciones de apoyo a la educación superior.

Desde la década de 1990, la comunidad de donantes, liderados por la UNESCO y el Banco Mundial, adoptaron la educación básica como su enfoque de desarrollo de capacidad humana, debido a que invertir en la educación primaria suponía dar una mayor tasa de rendimiento económico en comparación con la educación superior. Lograr una educación primaria universal fue declarada uno de los Objetivos de desarrollo de las Naciones Unidas para el Milenio en el año 2000. Gradualmente, el interés del Banco Mundial para la educación superior retornó, pero una escala menor que antes.

En el mismo periodo, se dieron otros cambios en el hemisferio norte, lo que afectó la colaboración con universidades africanas. Los gobiernos de muchos países del hemisferio norte decidieron cambiar la fórmula para lograr financiamiento de la educación superior, yendo desde un financiamiento de entrada a uno de salida. Las instituciones de educación superior fueron alentadas de estar forma a ganar fondos adicionales mediante prácticas de marketing y asociaciones público-privadas. La internacionalización de la educación superior se transformó en un nuevo punto focal para muchas instituciones en Europa y otras partes. Las instituciones, los planes de estudio, los estudiantes y el personal docente debieron volverse internacionales, a fin de mejorar la calidad de la educación y estimular la movilidad internacional. En Europa, se inició el proceso de Bolonia en 1999 para crear un área de educación superior a lo largo del continente.

Estos cambios en las políticas de educación y financiamiento forzaron a las instituciones académicas del Norte

a reconsiderar sus prioridades y estrategias en relación a la cooperación internacional. Se tuvieron que volver más selectivas en la mantención de áreas de especialización y en buscar la colaboración con socios. Se consideró mucho más ventajoso el colaborar con instituciones académicas y socios prestigiosos en países más ricos (o BRIC – Brasil, Rusia, India y China) en lugar de otras instituciones de menor reputación en países más pobres.

Al mismo tiempo, los donantes de desarrollo estrecharon los objetivos principales de los programas de cooperación en la educación superior que ellos financiaban.

Al mismo tiempo, los donantes de desarrollo estrecharon los objetivos principales de los programas de cooperación en la educación superior que ellos financiaban. El dinero para la cooperación y el desarrollo debería estar completamente dedicado a las necesidades de los países en vías de desarrollo, de modo que nos sea utilizado para “co-financiar instituciones de educación superior en el Norte”.

Este cambio en las políticas de donación ha ido en desmedro de las oportunidades para que las instituciones del Norte utilicen fondos para proyectos de colaboración, a fin de perseguir sus propios intereses académicos.

Como consecuencia de las presiones de financiación, las prioridades de internacionalización y los cambios en los donantes, la motivación para participar en colaboración con instituciones en África ha disminuido.

Esto lamentable por dos razones, después de décadas de cooperación y apoyo, un buen número de universidades en África se han transformado en instituciones mejores y más estables. En primer lugar, puede que aún no figuren en los puestos más altos de los ranking internacionales, pero pueden lograr tener socios estratégicos en las redes globales de conocimiento que surjan. En segundo lugar, un gran número de países africanos están mostrando un crecimiento económico importante, con lo que se transformarán en los socios económicos del mañana, tal como ha pasado con los países del BRIC. Por razones económicas y académicas, es lógico que se le preste atención a la colaboración académica con instituciones africanas.

NUEVAS DIRECCIONES

No obstante lo anterior, las instituciones del Norte (espe-

cialmente aquellas del norte de Europa) deben cumplir con ciertas condiciones necesarias para participar en sociedades y colaboraciones con instituciones africanas:

- Las instituciones del Norte deben ampliar sus horizontes estratégicos desde una perspectiva a corto plazo, con fines de lucro y egocéntrica a una perspectiva global a largo plazo. Necesitan ser conscientes del hecho que el mundo cambia muy rápidamente y como tal, las oportunidades también están cambiando. Los problemas y las preguntas de investigación se están volviendo cada vez más globales y que, del mismo modo, las soluciones deben ser desarrolladas a escala global con la colaboración de socios locales.

- Las instituciones africanas deben tener mayor confianza en sí mismas y apoyar las verdaderas sociedades. A pesar de que no puedan contribuir en el mismo nivel al inicio de una colaboración, siguen teniendo la posibilidad de realizar contribuciones valiosas. Con el tiempo, la escala se equilibrará y posiblemente se volverá a su favor.

- Los beneficios mutuos constituyen la mejor base para el establecimiento de colaboraciones sustentables. Esto puede ser arreglado en base a análisis y negociaciones sólidas, una planificación apropiada, un dar y recibir y el respeto por el otro. La rentabilidad de este tipo de sociedades es incierta y son a largo plazo; los fondos de cooperación al desarrollo están menos disponibles para establecer colaboraciones a largo plazo. Las instituciones deben estar preparadas para invertir en asociaciones, no solo en aquellos que tienen rendimientos de bajo riesgo sino que también con aquellos con colaboraciones entre de mayor riesgo con socios de menor ranking.

- Los gobiernos en el Norte, deben tratar de crear una mayor coherencia entre las áreas de políticas, especialmente aquellas que se refieren a educación, cooperación al desarrollo, económica y de asuntos exteriores. La colaboración internacional en la educación superior e investigación abarca todas las esferas y sería una gran ayuda para las instituciones académicas si estas políticas fueran coherentes y complementarias. Siendo Alemania una de las pocas excepciones, las políticas de los ministerios nacionales en los países del Norte no son ni coherentes ni conducentes a la participación el asociaciones internacionales, ni a desarrollar colaboraciones académicas a largo plazo.

- El desarrollo de programas de cooperación que financian esas colaboraciones debe permitir espacio para que las instituciones identifiquen y formulen colaboraciones con socios no sólo para contribuir a las políticas ministeriales, sino que también a sus propia misión y

estrategia. Esto supone un equilibrio entre los distintos intereses de los grupos de interés.

La colaboración con instituciones africanas debe ser de un interés estratégico para instituciones académicas en el Norte, aun cuando requiera una visión clara por parte de los líderes institucionales y un marco de políticas coherentes que estimulen y apoyen tales esfuerzos. ■

Brasil: Un gigante con fines de lucro

DANTE J. SALTO

Dante J. Salto es alumno avanzado de doctorado del Departamento de Administración y Estudios de Políticas de Educación e investigador asociado doctoral de PROPHE, Universidad en Albany, Universidad del Estado de Nueva York.

E-mail: dantesalto@gmail.com.

En cada número IHE publica artículos de PROPHE, Programa de Investigación en Educación Superior Privada, con sede en la Universidad en Albany. Ver <http://www.albany.edu/~prophe>.

Los fines de lucro en la educación superior involucra asuntos y debates controversiales que tratan los límites apropiados de la actividad del mercado. Un análisis del papel del subsector de fines de lucro y las consecuencias de sus políticas se publicó recientemente en IHE (#71, 2013). Una distinción clave que se identificó allí fue entre las actividades comerciales y a veces subrepticias actividades con fines de lucro de en las instituciones sin fines de lucro, y la creciente realidad de las instituciones que son con fines de lucro conforme a la ley. Aunque se reconoce ampliamente que muchas instituciones sin fines lucro realizan actividades de lucro, este artículo se ocupa de las instituciones que están facultadas legalmente para distribuir ingresos entre sus accionistas y se enfoca específicamente en uno de los subsectores con fines de lucro de educación superior más grandes del mundo. El sector con fines de lucro de Brasil matricula a más de 2 millones de estudiantes (2010), lo que representa 43 por ciento del sector privado y el 32 por ciento del sistema general. Sólo en virtud de su espectacular crecimiento a principios del siglo XXI el relativamente antiguo subsector con fines de lucro de EEUU mantiene el liderazgo en cantidad absoluta de

matrículas, llegando ahora a más de 3 millones de estudiantes; no obstante, la participación del sector lucrativo en su participación en el sistema brasileño: 11 por ciento comparado con 32 por ciento, respectivamente.

El crecimiento del sector privado, y en particular el del subsector con fines de lucro en Brasil se debe colocar en perspectiva. Con más de 6,5 millones de estudiantes (2010), Brasil tiene el sistema de educación superior más grande de en América Latina. Sin embargo, de acuerdo a la proporción de matriculados por cohorte de edad (18-24 años), Brasil está atrasado comparado a la mayoría de los países grandes países de América Latina, ocupando el 11º lugar entre los países latinoamericanos. Brasil ha luchado para mejorar su perfil de matrícula. Hoy, Brasil está solo detrás de Chile en la proporción de matrícula privada, con 73 por ciento y 79 por ciento respectivamente; y en las últimas casi dos décadas, Brasil se ha apoyado en el subsector de fines de lucro más que cualquier otro país de América Latina.

En 2000, apenas un año después de la aprobación legal que permitió la educación superior con fines de lucro, el subsector ya matriculaba el 18 por ciento del sector privado y 12 por ciento del total de estudiantes del sistema. Al comparar los subsectores con fines de lucro y sin fines de lucro, lo que llama la atención es el aumento de tamaño de 537 por ciento en el período 2000-2010 del sector con fines de lucro, desplazando al sector público de su segundo lugar en las matrículas, mientras los sectores privados sin fines de lucro y público aumentaron solamente 88 por ciento y 85 por ciento, respectivamente.

Grandes empresas nacionales e internacionales con un aumento astronómico de ingresos han sido actores claves en el crecimiento del subsector con fines de lucro.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Incluso si el aumento espectacular del sector con fines de lucro no hubiese estado completamente anticipado, surgió de una decisión formal de política pública. Brasil se acercó hacia la posibilidad de lucro para las instituciones de educación superior, en primer lugar, por un decreto presidencial firmado en 1997, y luego, por una enmienda del Congreso promulgada en 1999 a la ley de 1996, sobre la base de reconocer que muchas instituciones sin fines de lucro de jure eran con fines de lucro de facto, pero el estado no estaba recaudando los impuestos correspondientes. En otras palabras, la masiva expansión de la educación superior privada había llevado a organizaciones sin fines de lucro que en gran medida estaban obteniendo utilidades.

Al comparar los subsectores con fines de lucro y sin fines de lucro, lo que llama la atención es el aumento de tamaño de 537 por ciento en el período 2000-2010 del sector con fines de lucro, desplazando al sector público de su segundo lugar en las matrículas.

Algunos observadores afirmaban que los cambios regulatorios durante la presidencia de Fernando Cardoso en la década de 1990 tenían que ver con las políticas neoliberales fomentadas por su gobierno en los distintos sectores de la economía. Con la elección del partido populista de oposición, en 2003, muchos observadores dudaron de que continuara el fomento del sector privado, en especial el subsector con fines de lucro. No obstante, el nuevo Presidente L. I. 'Lula' da Silva le dio mayor vigor a la política pública de apoyo. Su Programa Universidad para Todos, cuyo fin era promover el acceso a la educación superior, tenía al sector privado como objetivo específico, incluyendo el área con fines de lucro, mediante exenciones tributarias. El nuevo gobierno justificó la necesidad de esta ley y programa a causa del persistente retraso y acceso desigual a la educación superior.

TAMAÑO Y FORMA: CAMPOS DE ESTUDIOS

Consistente con las principales tendencias en educación superior privada a nivel mundial, el subsector con fines de lucro acumula la mayor parte de sus matrículas en los campos de ciencias sociales, negocios, y derecho (51%), educación (17%), y salud y bienestar social (15%). En contraste, el sector público muestra una mayor concentración en el campo de la educación (41%), seguido por ciencias sociales, et al. (15%), e ingeniería, producción y construcción (12%).

Las instituciones con fines de lucro tienden a ofrecer programas con bajos costos y altas tasas de rentabilidad a la inversión institucional. Siguiendo el mismo patrón que las matrículas, los programas con fines de lucro se concentran en las ciencias sociales, et al. (43%), educación (16%), y salud y bienestar social (13%). A diferencia de la matrícula, los datos sobre los programas nos permiten avanzar un paso más. Dentro del primer grupo, la mayoría de los programas se agrupan en ges-

tión y administración (22%), derecho (5%), contabilidad y tributación (5%), y marketing y publicidad (4%). Dentro del campo de la educación, la pedagogía representa el 6 por ciento, seguido por formación docente en los campos profesionales (3%). Finalmente, dentro de salud y asistencia social, la mayoría de los programas se encuentran en terapia y rehabilitación (4%) y enfermería y atención primaria (4%). El subsector sin fines de lucro muestra una composición similar en la distribución de los campos y programas, con el mismo orden que el subsector con fines de lucro. Hay agudos contrastes con el sector público, que concentra la mayor parte de sus programas en el campo de la educación (41%), seguido por las ciencias sociales, negocios y derecho (15%), e ingeniería (12%).

Brasil le ha dado al sector privado en general, ahora con el subsector con fines de lucro incluido, un papel importante en el acceso, manteniendo las instituciones más selectivas en el sector público.

Por una combinación de actividades planificadas y no planificadas, Brasil le ha dado al sector privado en general, ahora con el subsector con fines de lucro incluido, un papel importante en el acceso, manteniendo las instituciones más selectivas en el sector público. Esta realidad, junto con el hecho de que un abrumador 95 por ciento de las instituciones con fines de lucro son no universitarias, genera preocupación por la calidad de este subsector. Esa preocupación está lejos de ser exclusiva del caso brasileño ni está limitada a la porción legítimamente con fines de lucro dentro del sector privado. La mayoría de los sistemas privados a nivel mundial están caracterizados por instituciones privadas que se encuentran en un promedio de calidad marcadamente inferior que sus contrapartes públicas o privadas de élite. Por otra parte, la masiva prueba para titulados en Brasil (provão) halló un rango de calidad, tanto en los sectores privado como público, con las instituciones con fines de lucro superando las expectativas de la sabiduría convencional.

Las tendencias parecen apuntar hacia el crecimiento continuo del subsector con fines de lucro mediante dos acontecimientos: 1) una mayor cantidad de instituciones cambiaron su personalidad jurídica; y

2) grandes empresas nacionales e internacionales cuyas acciones se transan en la bolsa incorporaron instituciones sin fines de lucro en su cartera de negocios.

Todas estas tendencias muestran cómo se está diversificando cada vez más el sistema brasileño. A pesar de se sabe que las instituciones con fines de lucro predominan en esta diversidad, tal como se ha visto en todos

los países de América Latina, sería interesante descubrir qué paralelos ya existen en la región y si la experiencia brasileña presagia un crecimiento similar de las instituciones con fines de lucro en esa región. ■

El Financiamiento de la Educación Superior en América Latina

ANA GARCÍA DE FANELLI

Ana García de Fanelli es investigadora académica senior, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) en Buenos Aires, Argentina. E-mail: anafan@cedes.org.

Durante la década del 2000, los países latinoamericanos han desarrollado un fuerte crecimiento económico, el primero tras la crisis de deuda de la década de 1980. Además, esto trajo consigo un “bono demográfico”, que consistió en un declive de la proporción de niños en relación a la población de edad mayor lo que hizo aumentar la población en edad laboral. Así, para sociedades que envejecen, es esencial invertir en capital humano avanzado para mejorar la calidad y la productividad de una fuerza de trabajo cada vez más pequeña. Es por esto que el crecimiento regional en vías de expansión podría aumentar los recursos financieros para capacitar a una mayor cantidad de mejor calificados titulados de educación superior.

Basado en este contexto demográfico y económico, hay tres temas que son muy relevantes. En primer lugar, el cambio en la proporción de las riquezas nacionales que se destinan al pago de educación terciaria en algunos países latinoamericanos, así como también las contribuciones del sector privado a este tipo de inversión; en segundo lugar, algunas de las consecuencias de este patrón de financiamiento en términos de equidad; y, finalmente, las innovaciones en los mecanismos de financiamiento para la asignación de fondos públicos.

MÁS RECURSOS INVERTIDOS EN CAPITAL HUMANO

El gasto en educación superior como porcentaje del Producto Interno Bruto mide los esfuerzos de la sociedad (tanto de fuentes públicas como privadas) para expandir

su capital humano avanzado. De los datos disponibles en Panorama de la Educación 2013 (Education at a Glance 2013) que cubre Argentina, Brasil, Chile, y México, estos esfuerzos fueron mayores en el año 2010 en comparación con el año 2005. El producto interno bruto aumentó significativamente en estos cuatro países durante este periodo, por lo que el aumento total de los fondos destinados a instituciones de educación superior fue bastante sustancial. El gasto en la educación superior como porcentaje del producto interno bruto de estos países se acercaba al promedio de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1,6%) el año 2010, incluso fue más alto en Chile (2,4%). Aunque en Brasil se destinó menos que el promedio (0,9%), los datos recopilados correspondieron solamente al gasto público. La educación superior brasileña es mayoritariamente financiada por el sector privado, cuya principal fuente de financiamiento son las mensualidades. Adicionalmente, Brasil está experimentando una expansión en el sector con fines de lucro y por lo tanto, su inversión total en educación superior es mucho mayor a lo que refleja esa cifra.

Entre los años 2005 y 2009, la matrícula en el sector privado aumentó considerablemente en algunos países de Latinoamérica. En Brasil y Chile, la proporción de matrícula privada se elevó a más del 70 por ciento, mientras que en la actualidad casi la mitad de los estudiantes terciarios en El Salvador, Paraguay, Perú, Guatemala y Colombia estudian en instituciones de educación superior privadas.

Así, para sociedades que envejecen, es esencial invertir en capital humano avanzado para mejorar la calidad y la productividad de una fuerza de trabajo cada vez más pequeña.

En los países latinoamericanos, casi la mitad de los estudiantes matriculados en educación terciaria están concentrados en instituciones cuya fuente principal de financiamiento son las mensualidades.

Por lo tanto, los estudiantes y sus padres contribuyen en gran medida a financiar las instituciones de educación superior. Por otra parte, algunos de estos países cobran mensualidades a los estudiantes de universidades públicas: un ejemplo de esto es el sistema univer-

sitario público de Chile. En otros países los programas de pregrado en instituciones públicas son gratuitos y la mayoría de la matrícula está concentrada en el sector público (tal como en Argentina y Uruguay), por lo que el gobierno es la principal fuente de financiamiento. Sin embargo, en estos países se suele pagar mensualidades en los programas de posgrado.

MEJORAS EN EQUIDAD Y ACCESO

Para evaluar la evolución de la matrícula en la educación superior de países latinoamericanos se necesita tomar en consideración las condiciones iniciales, que se caracterizan por una disparidad significativa de matrícula entre la población de altos y bajos ingresos. Por ejemplo, en Brasil, sólo 12 por ciento de la población de edad relevante se matriculó en educación superior, comparada al 40 por ciento para el quintil más alto durante el año 2000. En este contexto, la tasa de crecimiento de la matrícula básica en el grupo de bajos ingresos aumentó más rápido que en el grupo de más altos ingresos en los últimos 10 años. No obstante, dada la gran brecha en la matrícula de estudiantes, sigue existiendo una diferencia significativa en los niveles de matrícula entre la población más pobre y la más rica.

Entre los países que muestran una mayor reducción de esta brecha están Argentina, Chile y México.

En este contexto de crecimiento económico, el aumento en el gasto público y privado para la educación superior contribuyó a mejorar la equidad, con un mayor acceso para los jóvenes provenientes de un estatus económico menor. Sin embargo, a pesar de que los países latinoamericanos han sido exitosos en aumentar el acceso de estudiantes de menores ingresos, las tasas de abandono más altas tienden a producirse en ese segmento. Por otra parte, los estudiantes provenientes de entornos más desfavorecidos, a menudo, asisten a instituciones de educación terciaria de menor calidad. Un desafío para el futuro debería centrarse en una mejora en las tasas de graduación de estos estudiantes y sus oportunidades para acceder a programas e instituciones de mejor calidad.

INNOVACIONES EN LA ASIGNACIÓN DE FONDOS PÚBLICOS

En la mayoría de los países latinoamericanos, con la excepción de Chile, la negociación del financiamiento es aún el mecanismo más relevante para distribuir el financiamiento básico de la educación superior a las instituciones. Además desde fines de la década de 1980 y los 90, muchos de estos gobiernos han estado asignando

una proporción pequeña del presupuesto total a través de fórmulas y financiamiento para alcanzar objetivos específicos.

Los contratos para modernizar la educación superior a través de procedimientos competitivos son los Contratos de Desempeño de Chile. Estos buscan alinear las misiones institucionales de la universidad con las prioridades nacionales y regionales, la autonomía de las universidades con la rendición de cuentas del sector público y el desempeño institucional con el financiamiento público. Por otra parte, el gobierno argentino asigna fondos a través de un contrato de tres años para que se acrediten cursos de pregrado regulados y acreditados por el Estado y puedan cumplir con sus planes de mejoras. El vincular el financiamiento con el resultado de los programas de acreditación ayudó a legitimar los procedimientos de aseguramiento de la calidad.

Otro aspecto relevante de este periodo es la profundización en Chile de los mecanismos basados en la demanda. El porcentaje de apoyo por parte del Estado para la demanda (a través de becas y créditos universitarios), que en el 2005 representó un 29 por ciento de las contribuciones totales del estado a la educación superior, ascendió a un 64 por ciento en el 2010. Chile es uno de los pocos países en América Latina que asigna contribuciones del Estado al sector privado.

CONCLUSIÓN

En resumen, varios países de América Latina aprovecharon sus años de auge económico para aumentar la inversión pública y privada en la educación superior. Esto también contribuyó a que los estudiantes de bajos ingresos accedieran a estas instituciones. En cuanto a los mecanismos de asignación, al compararlo con la década anterior, la única novedad al respecto fue la incorporación de contratos por varios años para mejorar la calidad y dar una mayor presencia a los mecanismos basados en la demanda en Chile. En el futuro, se debe comprobar si el aumento del financiamiento realmente mejoró la cantidad y la calidad de los titulados de las universidades, además de mejorar el conocimiento en las ciencias y la tecnología en América Latina. ■

Accreditación en Colombia: Logros y Desafíos

ALBERTO ROA VARELO

Alberto Roa Varelo es vicepresidente de asuntos académicos de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. E-mail: aroa@uninorte.edu.co.

En la década de 1990 empezaron a aparecer sistemas de aseguramiento de calidad en América Latina en el contexto de un aumento de matrículas, específicamente en la educación superior privada. La explosión de instituciones de dudosas reputaciones y programas fue masiva. Debido a esto, países como Chile, México y Colombia comenzaron a desarrollar sus propios sistemas de garantía de la calidad en un momento en que la prioridad de las políticas públicas estaban enfocadas en expandir las matrículas, pero descuidando la calidad. En 1992, El Congreso de la República de Colombia promulgó la Ley 30, que regula el sistema de educación superior colombiano y estableció el sistema nacional de acreditación. En comparación con otros países de América Latina, la acreditación en Colombia no tiene la intención de que ser obligatoria ni busca establecer requisitos mínimos de las ofertas de grados académicos. De acuerdo con la Ley 30, la acreditación busca “garantizar que las instituciones educativas colombianas cumplan con los más altos requisitos de calidad y con sus fines y objetivos”. Se determinó que el proceso de acreditación iba a ser voluntario y gestionado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), y que su resultado sería temporal.

En ese momento, las mejores universidades de la nación veían la acreditación como una oportunidad para establecer un mecanismo de rendición de cuentas social basado principalmente en evaluaciones externas a cargo de pares académicos. Igualmente se destacó la necesidad de establecer un modelo de evaluación riguroso que reconoce las instituciones y programas con los más elevados estándares, ya que en ese momento había una gran variedad de ofertas educacionales de dudosa calidad.

La comunidad académica se involucró en el diseño del modelo, lo cual condujo a su apoyo y respaldo.

En el año 1995, el Consejo Nacional de Acreditación comenzó a funcionar y divulgó las directrices para la acreditación de programas académicos. En 1997 los

primeros programas fueron acreditados y en el año 2001 las directrices para acreditación institucional estaban establecidas. Sin embargo, de acuerdo al diseño, el sistema de acreditación se centró en la “alta calidad”, pero no había ninguna política establecida para evaluar las condiciones mínimas de calidad. A mediados de la década de 1990 el gobierno estableció los criterios y el procedimiento para obtener autorización obligatoria para todos los programas académicos, que se llamó Registro Calificado. A través de este proceso se formó la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (CONACES), la cual es responsable de la evaluación y concesión de la autorización. Como resultado de ello, se estableció un sistema de aseguramiento de la calidad multinivel, que en la actualidad complementa el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), el Sistema Nacional de Información (SNIES), y las pruebas de los estudiantes entrantes y en titulación.

Vale la pena mencionar que en comparación con los otros países de América Latina, el sistema colombiano, especialmente la acreditación, posee una interesante posición internacional y se ha convertido en una referencia imprescindible para los países que están comenzando a implementar sistemas de aseguramiento de la calidad como Perú y Ecuador.

FORTALEZAS, PELIGROS Y DESAFÍOS

Veinte años después de la aparición del sistema de aseguramiento de la calidad, es necesario identificar las contribuciones del proceso de acreditación en el desarrollo de la educación superior en el país. Específicamente, esto implica revisar la coherencia y la eficacia de la acreditación en el sistema.

Recientemente entrevisté a ocho líderes y expertos del sistema de educación superior de Colombia: cuatro presidentes de universidades prestigiosas; dos miembros fundadores y el actual coordinador del Consejo Nacional de Acreditación; y un evaluador externo y experto internacional en materias de aseguramiento de la calidad de educación superior en América Latina. El objetivo de la investigación fue explorar si la acreditación ha cumplido sus propósitos en los últimos 20 años.

En términos generales, las autoridades entrevistadas están satisfechas con los resultados del sistema de acreditación. Sean las instituciones públicas o privadas, están de acuerdo en que una “cultura de autoevaluación”, sin perder el sentido de la autonomía valorada en la educación superior, ha surgido para ayudar a consolidar los procesos de planificación y toma de decisiones.

Casi todos están de acuerdo en que, con pocas excepciones, el proceso de evaluación externa por pares ha sido positivo para las universidades colombianas, ya que ha contribuido a fortalecer las comunidades académicas nacionales más allá de las regiones y tipos de instituciones. También están de acuerdo en que los mandatos del Consejo Nacional de Acreditación han sido transparentes y académicamente anclados y que el sistema es consistente con su propósito, tal como lo demuestran sus resultados.

Por otra parte, consideran que incluso las instituciones que no están acreditadas reconocen la legitimidad del modelo y aspiran a cumplir los estándares requeridos.

En cuanto a los retos y peligros que el sistema podría enfrentar, los líderes expresaron su preocupación acerca de la influencia de la política, burocracia y presiones oficiales para acelerar el cumplimiento de los objetivos del gobierno en relación con el número de instituciones y programas acreditados, lo que iría en el desmedro del propósito inicial. La mayoría de los encuestados sostienen que además del reconocimiento público, no hay suficientes incentivos gubernamentales para las instituciones acreditadas. Además, el problema involucra la falta de políticas para generar nuevas fuentes de financiamiento para los costosos procesos de mejora.

Por último, es fundamental tener en cuenta que independientemente de tener un sistema de acreditación robusto, los indicadores claves de mayor calidad de la educación superior en Colombia siguen siendo débiles en el contexto de América Latina. Por ejemplo, sólo el 6 por ciento de los profesores en Colombia tienen doctorados. También, salvo contadas excepciones, las instituciones de educación superior no han aplicado reformas sólidas para modernizar sus planes de estudio y fortalecer el uso de la tecnología para apoyar la docencia universitaria. Por lo tanto, no es sorprendente encontrar pocos programas e instituciones acreditados; sólo el 10 por ciento de las instituciones ha logrado esta norma de excelencia. Con el fin de aumentar la acreditación es necesario que las instituciones entiendan y pongan en práctica los propósitos que buscan.

Sean las instituciones públicas o privadas, están de acuerdo que una “cultura de autoevaluación”, sin perder el sentido de la autonomía valorada en la educación superior, ha surgido para ayudar a consolidar los procesos de planificación y toma de decisiones.

CONCLUSIÓN

Es necesario seguir fortaleciendo el sistema de acredi-

tación, teniendo en cuenta que la acreditación es un medio y no un fin. Dado el propósito de asegurar una "alta calidad", la acreditación debe conducir el cambio institucional. Hasta este punto, gran parte de los esfuerzos del gobierno se han dirigido a fortalecer la autorización obligatoria con el fin de cumplir adecuadamente su función de inspección y supervisión. En este escenario, la acreditación podría convertirse en una mera formalidad sin consecuencias reales. Por lo tanto, es necesario avanzar en la articulación del sistema de aseguramiento de la calidad, aprovechando la legitimidad obtenida por el proceso de acreditación. Para ello, es necesario evaluar los procesos y los insumos, y lo que es más importante, los productos, como los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Además, se necesitan más estímulos. Por ejemplo, la autonomía total se debe reservar solamente para las instituciones acreditadas. También es necesario establecer un financiamiento competitivo para las instituciones que están involucradas en la acreditación, y préstamos estudiantiles, subvencionados por el gobierno, para los estudiantes de menor nivel socioeconómico que ingresen a programas acreditados.

Durante los últimos 10 años, la tasa de estudiantes que asisten a instituciones de educación superior latinoamericanas ha aumentado considerablemente de acuerdo a las cifras oficiales. Ahora es el momento de concentrarse en la calidad, de tal forma de evitar frustraciones para los nuevos alumnos y la sociedad como un todo. En Colombia, uno de los modelos más exitosos de América Latina, el sistema de acreditación tiene una gran oportunidad para liderar el aseguramiento de calidad en la educación superior y promover un auténtico enfoque de mejora cualitativa. Esperamos que esta oportunidad se aproveche plenamente en los próximos años.

Reforma Democrática en las Universidades Egipcias

AHMED EL-OBEIDY

*Ahmed El-Obeidy es profesor en la Universidad del Cairo, Egipto.
E-mail: elobeidy@hotmail.com.*

Una vez que el ex presidente Hosni Mubarak fue obligado a dimitir en una revuelta popular en febrero

del 2011, la lucha contra la corrupción en la educación superior del país se ha estado intensificando. Los académicos pro democracia, como sucede en las Universidades de El Cairo Alejandría, han promovido la revocación de las regulaciones que permiten el nombramiento de los cargos de liderazgo de la universidad a través de las autoridades gubernamentales. Los presidentes de la Universidad fueron nombrados directamente por el presidente del país tras haber obtenido la aprobación de las agencias de seguridad. Los decanos y los jefes de departamento pasaron a estar bajo la autoridad de los presidentes de la universidad, nombrados a la discreción de éstos. La academia pro democrática considera que tales regulaciones crean lealtad de los líderes de la universidad hacia las autoridades gubernamentales.

ELECCIÓN DE LOS LÍDERES UNIVERSITARIOS

En respuesta a la sublevación se establecieron nuevos acuerdos para contratar nuevos líderes en la universidad. Bajo los nuevos acuerdos, los presidentes de las universidades son elegidos a través de un sistema en el cual los representantes seleccionan al presidente, mientras que los decanos de las escuelas y jefes de departamento son elegidos directamente a través de la votación de los miembros del profesorado.

Los representantes al Colegio Electoral son elegidos a través de los miembros del claustro de las facultades. Esto es claramente diferente de como tradicionalmente se proveían los cargos de liderazgo en Egipto.

A finales del 2011 se llevaron a cabo elecciones en la universidad en Egipto, con más del 90 % de participación electoral por parte de los miembros del claustro, según los informes de los medios de comunicación. El resultado del proceso de elección fue no sólo inesperado sino también sorprendente para aquellos que esperaban la democracia y la eliminación de los restos del corrupto régimen anterior. Muchos de los antiguos líderes de la universidad fueron reinstalados o retuvieron sus cargos después de la elección efectuada por los profesores. Los resultados de las elecciones confundieron a los revolucionarios. Pareciera que los miembros del claustro han votado por los incentivos y las ventajas que se les prometieron más que por querer transformar las universidades y promover así el papel de éstas dentro del desarrollo socioeconómico. Pareciera que la votación llevada a cabo por parte de los miembros del claustro y la consecuente elección de los ocupantes de los cargos de liderazgo iba a cambiar a las universidades convirtiéndolas en sindicatos más que organizaciones educativas y de investigación.

SELECCIÓN TÍPICA DE LÍDERES UNIVERSITARIOS

Las elecciones representan una ruptura con el modo en que los presidentes de las universidades y los decanos están siendo seleccionados en muchos países desarrollados y en desarrollo.

En la mayoría de los casos, la selección de los presidentes de las universidades y decanos es un largo proceso diseñado para determinar los candidatos más cualificados para los cargos. Los cargos de liderazgo académico de la universidad son típicamente elegidos a través de comités de selección de miembros académicos experimentados del profesorado y conducidos por el reconocimiento de que el destino de los programas académicos descansa en la calidad de su decisión. La función del comité de búsqueda es encontrar candidatos cualificados y establecer una preselección de los candidatos más convenientes. La selección final del presidente de la universidad entre los candidatos pre seleccionados es responsabilidad del consejo directivo asistido por un comité asesor académico. Una vez seleccionado, el presidente presenta al consejo directivo las candidaturas para los nombramientos de otros cargos de liderazgo.

Bajo este modelo, el consejo directivo de la universidad es el órgano de gobierno supremo de la universidad. Los reglamentos de la universidad especifican el número de sus miembros y como deben ser elegidos. Generalmente en las universidades públicas de EE.UU. los miembros de los consejos directivos de la universidad son seleccionados en nombre de la sociedad por los gobernadores de los estados. Para que este sistema resulte efectivo, el proceso de selección de los candidatos más cualificados para los cargos de liderazgo en las universidades requiere una organización institucional firmemente establecida y un buen gobierno.

DEMOCRACIA Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Cuando se les dio la oportunidad para ejercer la democracia y votar por los líderes de la universidad, las universidades de Egipto fallaron en seleccionar a los candidatos basándose en las cualificaciones para esos los cargos de liderazgo.

Sin crear una capacidad de organización institucional y de gobierno, las reformas democráticas comenzadas en las universidades de Egipto no pueden prosperar. Para terminar con las afianzadas estructuras de poder se necesitarán más que elecciones y votaciones. El establecimiento de un comité de selección fuerte y creíble por parte de los miembros del claustro es un primer paso esencial para llevar a cabo un proceso de búsqueda exitoso para los candidatos a cargos de liderazgo de

la universidad. Miembros del comité de selección que pongan su mirada en la mejora de la calidad del sistema universitario representan un papel muy importante en el reclutamiento, entrevistando, proyectando y evaluando a los postulantes.

Deben desarrollarse pautas para seleccionar candidatos para cargos de liderazgo, que guíen y asistan a los comités de selección a la hora de llevar a cabo sus responsabilidades de búsqueda y la selección. Las pautas pueden incluir criterios para seleccionar candidatos en base a su visión del sistema de educación superior. Es necesario capacitar a todos aquellos que están involucrados en el proceso en las técnicas de búsqueda, evaluación y selección de candidatos a los cargos de liderazgo de la universidad.

Aparte de la capacitación a los participantes del comité de selección, otros miembros del claustro pueden estar invitados a participar en sesiones de entrevistas abiertas a los candidatos finales, para darles la oportunidad de conocer a los candidatos y recopilar información sobre el conocimiento que tienen del trabajo y sobre sus aptitudes. Un diálogo abierto con los candidatos incrementaría el compromiso de la facultad así como la transparencia del proceso. Hojas de evaluación podrían incluso ser proporcionadas a los asistentes para ser entregadas al final de cada sesión de entrevistas y ser consideradas más tarde por el comité de selección.

La decisión final para seleccionar al candidato en el cargo de liderazgo debería ser responsabilidad de la Junta Administrativa de la Universidad, la cual actúa como fiduciaria en representación de la sociedad. Las Juntas de Administración pueden ser nombradas por el presidente electo, el Parlamento o el Consejo de Shura (senado).

CONCLUSIÓN

La demanda de cambio por parte de los académicos que abogan por la democracia en Egipto se basa en la promesa de tener un impacto positivo en la educación superior. Se han implementado elecciones y los académicos han participado en la elección de los presidentes de las universidades, decanos y jefes de departamento. Sin embargo, las elecciones no son siempre la mejor manera de seleccionar a las personas más cualificadas y experimentadas para los cargos de liderazgo.

La reforma democrática en las universidades no debería anular la responsabilidad. La selección de los líderes de universidad debería sin duda promover la competitividad entre los miembros del claustro y el compromiso con el proceso de selección. Por otra parte,

si nuestra meta es la reforma académica y a la mejora de la educación superior y la investigación científica para tener un fuerte impacto en los desarrollos socioeconómicos en Egipto, también debemos mejorar entonces el proceso de selección de candidatos para los cargos de liderazgo de la universidad.

Sólo a través del desarrollo profesional de todos aquellos responsables del proceso de selección, la universidad en Egipto puede asegurarse de que está seleccionando los líderes más cualificados y experimentados que pueden llevar a cabo una contribución positiva para la reforma académica y lograr ese papel de las universidades en la educación superior y en la investigación científica. La decisión final de la selección debería ser responsabilidad de la junta administrativa en representación de la sociedad.

Vietnam: Nueva legislación y posibilidades futuras

DUY PHAM

Duy Pham es investigador asociado de la Universidad Nacional de Vietnam, Hanói. E-mail: duyphn@vnu.edu.vn.

Durante más de dos décadas después del “Doi moi” (reformas relacionadas a una economía socialista de mercado) la educación superior de Vietnam se ha ampliado en muchos aspectos.

El número de universidades e instituciones de educación superior se ha cuadruplicado desde menos de 100 a más de 400 en el año 2013. Esto se nota en que el sistema ahora acomoda 2,2 millones de estudiantes, 10 veces la cantidad que cursó estudios a finales de la década de 1980. Hoy hay 83 instituciones privadas que muestran un movimiento significativo, cuando no existía ninguna justo después del “Doi moi”. La mayoría de ellas operan actualmente bajo modelos con fines de lucro.

Con la expansión, la falta de un marco legal nacional para regular este sector ha creado muchos obstáculos para la administración y el desarrollo sustentable de la educación superior en Vietnam. Esta presión instó a la Asamblea Nacional del país a promulgar la primera Ley de Educación Superior de Vietnam en julio del 2012. La ley consta de 12 capítulos con 73 artículos. Esta abarca los principales asuntos de la educación superior, incluyendo las metas, organización y administración de las

universidades, investigación, colaboración internacional, acreditación y aseguramiento de calidad, personal académico, estudiantes, entre otros.

PUNTOS CLAVE DE LA NUEVA LEY

El objetivo de la ley es construir las directrices principales del Partido Comunista para la educación y las políticas relacionadas de gobierno, a fin de crear condiciones favorables para que la educación superior mejore y avance. Esta es la primera vez que todos los asuntos claves de la educación superior fueron considerados en su totalidad y escritos en un documento sometido a la revisión de una amplia gama de grupos interesados y aprobado por votación de la Asamblea Nacional.

Básicamente, la ley reafirma y describe los asuntos fundamentales de la educación superior en Vietnam que se han señalado en documentos gubernamentales anteriores. También hay puntos nuevos que se han estipulado por primera vez. Por ejemplo, los modelos vietnamitas de las universidades nacionales y universidades comprehensivas regionales se legalizaron después de dos décadas de existencia. En cuanto al diseño del sistema, la ley estratifica las instituciones en tres categorías: las universidades enfocadas en la investigación, las instituciones enfocadas en la aplicación y los institutos de formación profesional. Dada la complejidad en caracterizar a cada categoría, sería un reto para el Ministerio de Educación y Formación (MOET, por sus siglas en inglés) clasificar adecuadamente las instituciones.

El concepto de instituciones privadas sin fines de lucro se ha definido por primera vez para distinguirlas de sus contrapartes con fines de lucro con el propósito de regular la creciente educación superior privada. También se establece que las primeras contarán con apoyo para arrendar terrenos más baratos, recibir reducción en los impuestos, y que sus cuerpos docentes puedan obtener becas gubernamentales. Estas son buenas políticas que incentiven a las personas a invertir en las instituciones sin fines de lucro. Sin embargo, dada las actuales dificultades económicas, es muy difícil encontrar personas pudientes que quieran realizar un aporte significativo a instituciones sin fines de lucro nuevas o antiguas.

En cuanto a asuntos de gobernanza, hay algunas normas que tratan la autonomía institucional y el control de la calidad. Aunque las declaraciones parezcan ser vagas, se afirma que la autonomía se otorgará basada en las condiciones de capacidad y aseguramiento de calidad de las instituciones.

En cuanto al desarrollo del plan de estudios, la ley

decreta que las instituciones tendrán mayor libertad en el diseño y gestión curricular. En consecuencia, los marcos curriculares obligatorios se sustituyen por regulaciones sobre el conocimiento mínimo, competencias y resultados de los estudiantes titulados. La experiencia internacional demuestra que es complicado definir y medir los resultados y aprendizaje de los estudiantes, por lo que podría ser más fácil definir la política que lograr que funcione en 400 instituciones con millones de estudiantes.

Para lograr la acreditación, todas las instituciones están obligadas a pasar por el proceso completo de acreditación que es coordinado por agencias externas de acreditación. En el primer paso, esas agencias serán institucionalizadas por el MOET. Se espera que a futuro agencias independientes tomen esa función y esto podría formar un nuevo horizonte para la acreditación en Vietnam.

IMPACTO INICIAL Y POSIBILIDADES FUTURAS

Se han observado algunos de los impactos y las posibilidades futuras a pocos meses de entrada en vigencia de la ley.

Recientemente, el MOET ha destacado su labor gubernamental mediante la inspección de un número de instituciones y programas. Durante la investigación el MOET ha descubierto algunos problemas y detuvo temporalmente la matrícula de estudiantes en varios programas en el 2012/2013. El ministerio constató que 161 programas de posgrado muestran no tener el suficiente personal académico para garantizar su calidad. Luego se le solicitó al personal agregar evidencias adicionales para una reexaminación, resultando en que ahora la mayoría de ellos están autorizados a matricular a estudiantes nuevos. Con las inspecciones las universidades se volvieron más prudentes en asegurar la calidad de sus programas educativos.

El MOET también coordinó algunas de las actividades de seguimiento para aplicar la ley. Ha coordinado talleres para requerir la opinión del público sobre la estratificación institucional. En cuanto a la acreditación, el MOET recientemente asignó a universidades nacionales de Vietnam la tarea de crear dos centros de acreditación en las ciudades de Hanói y Ho Chi Minh. Los dos centros se encargarán de coordinar los procesos de acreditación para las instituciones de educación superior y universidades, con la excepción de las universidades miembros. No son totalmente independientes, pero este proceso da una buena señal para el futuro de la acreditación en Vietnam, ya que indica que en la actualidad hay entida-

des, aparte del MOET, que tienen la capacidad de compartir las responsabilidades administrativas.

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 servicio, el equipo de investigación del CIHE publica noticias de un amplio espectro de medios internacionales en nuestras páginas de Twitter y Facebook.

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

Al contrario de la mayoría de los sitios de Facebook y Twitter, nuestras páginas no tratan de nosotros, sino más bien son fuentes de noticias, “newsfeeds”, que se actualizan a diario con

Dado que la educación superior en Vietnam está creciendo muy rápido, la ley en sí parece ser insuficiente. De hecho, se necesita redactar y publicar documentos legales para guiar la ejecución de la nueva ley. Ellos deben detallar las definiciones, regulaciones y directrices de autonomía institucional y las políticas de estratificación, acreditación e internacionalización, de apoyo para las instituciones sin fines de lucro y otras. La experien-

cia internacional demuestra que el estratificar el sistema de educación superior de un país de manera efectiva podría tomar muchos años y recursos y lo mismo es cierto para establecer un sistema efectivo de acreditación.

Por último, pero no menos importante, uno de los principales propósitos de la nueva ley es el de proporcionar un marco favorable para la mejora del sector. Con la nueva legislación, Vietnam debe tomar las medidas para fortalecer las capacidades de su personal docente y movilizar recursos para apoyar la educación superior.

Noticias pertinentes para educadores internacionales y profesionales responsables de la formulación de políticas y toma de decisiones. Piensen en un “mostrador de diarios” en Times Square, Nueva York. Aquí, de una mirada, pueden imponerse de la información y perspectiva que necesitan, todas las mañanas, en unos pocos minutos.

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

[http://www.facebook.com/pages/Center-for-International-](http://www.facebook.com/pages/Center-for-International-Higher-Education-CIHE/197777476903716)

[Higher-Education-CIHE/197777476903716](http://www.facebook.com/pages/Center-for-International-Higher-Education-CIHE/197777476903716). “Síguenos” en Twitter en: https://twitter.com/#!/BC_CIHE.

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

PUBLICACIONES NUEVAS

Anderson Betty S. The American University of Beirut: Arab Nationalism and Liberal Education. Austin, TX: University of Texas Press, 2011, 254 páginas. (edb). ISBN 978-0-292-74766-1.

Fundada en 1866 y una de las más prestigiosas universidades de Oriente Medio, la Universidad Americana de Beirut ha experimentado el auge del nacionalismo y de la conciencia árabe durante más de un siglo. Se discute su desarrollo histórico, con un énfasis en la forma en que la institución ha sobrevivido a los principales acontecimientos de la época.

Barnett, Ronald. Imagining the University. Abingdon, UK: Routledge, 2013. 188 páginas. (edb). ISBN 978-0-415-67204-7. Sitio web: www.routledge.com.

Barnett, un académico de la educación superior británica muy conocido, ha sido durante mucho tiempo un pensador clave acerca del papel de la educación superior en la sociedad, y un crítico de las tendencias actuales en relación con el espíritu empresarial y la mercantilización. Este volumen extiende el pensamiento de Barnett y se centra en abogar por la imaginación y nuevas ideas relacionadas con el papel de la universidad.

Bok, Derek. Higher Education in America.

Princeton, NJ: Princeton University Press, 2013. 479 Págs. \$ 35 (etd). ISBN: 978-0-691-15914-0. Sitio web: www.press.princeton.edu.

Bok, ex Presidente de Harvard y uno de los analistas más reflexivos de la educación superior de los Estados Unidos, ha reflexionado acerca de temas clave en la educación superior en este volumen. Entre los temas tratados están la educación profesional, el papel de la investigación, la educación universitaria, y el contexto social más amplio. Mientras que el contenido se centra en los Estados Unidos, las ideas de Bok tienen relevancia mundial. Su análisis equilibrado está en marcado

contraste con gran parte de la discusión actual acerca de los temas de educación superior.

Climet, Vicent, Francesc Michavila, y Marfa Ripoll, eds. Los Rankings Universitarios, mitos y realidades Madrid, España: Universitat Jaume I y Editorial Tecnos. 260 páginas ISBN 978-84-309-5763-7.

Este libro consiste de 23 documentos de una conferencia celebrada en julio de 2011 - patrocinada por la "Universitat Jaume I" y su Centro de Innovación, Creatividad y Aprendizaje. Todos los artículos están en español, a excepción de uno que está en inglés.

Se divide en cuatro capítulos: "La comparación de las universidades"; "Las virtudes y debilidades de las clasificaciones"; "Las universidades españolas y las clasificaciones internacionales", y "Las comparaciones internacionales." Los autores ofrecen una crítica a los principales rankings internacionales y otras clasificaciones regionales y nacionales en Europa que han surgido en los últimos años, discuten acerca de cómo les va en ellos a las universidades españolas y destacan cómo podrían mejorar sus instituciones y su posición en los rankings. (Urbain Ben DeWinter).

Cohen, Robert, y David J. Snyder, eds. Rebellion in Black and White: Southern Student Activism in the 1960s. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2013. 337 Págs. \$ 29,95 (edb). ISBN 978-1-4214-0850-7. Sitio web: www.press.jhu.edu.

Un análisis y comentario detallados del activismo estudiantil en el sur de Estados Unidos durante la década de 1960, este volumen señala que los movimientos estudiantiles de la época comenzaron en el sur con la lucha por los derechos civiles de los afroamericanos. Durante la mayor parte del período, los negros y los blancos trabajaron juntos en organizaciones estudiantiles. Este volumen incluye la discusión acerca de la lucha por la libertad de expresión en los campus del sur, el diálogo

interracial, y el activismo estudiantil conservador de la Universidad de Georgia, y otros.

Cummings, William K., y Martin J. Finkelstein. Scholars in the Changing American Academy: New Contexts, New Rules, and New Roles. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2012. 274 Págs. \$129 (etd). ISBN 978-94-007-2729-8. Sitio web: www.springer.com.

Uno de los volúmenes de la serie, "La Cambiante Profesión Académica", este volumen se centra específicamente en los Estados Unidos.

El estudio "La Cambiante Profesión Académica" es un proyecto de investigación multinacional acerca de las actitudes de la profesión académica. Basado en gran parte en la encuesta CAP de académicos norteamericanos, este volumen analiza temas como las perspectivas de internacionalización de los miembros del profesorado, la productividad de la investigación, la enseñanza y las actitudes de investigación, los roles del profesorado en materia de gobernanza y otros.

Dhunpath, Rubby, y Renuka Vithal, eds. Alternative Access to Higher Education: Underprepared Students or Underprepared Institution? Durban, Sudafrica: Pearson, 2011, 320 páginas. (edb). ISBN 978-1-775784975.

Centrándose principalmente en la experiencia sudafricana, este volumen analiza un amplio marco de acceso a la educación superior para los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos.

Cuestiones tales como la educación a distancia y el acceso, el acceso y la calidad, los problemas de acceso en Sudáfrica, las asignaturas de ciencias y el acceso, y otros.

Geiger, Roger L., y Nathan M. Sorber, eds. The Land Grant Colleges and the Reshaping of American Higher Education. New Brunswick, NJ: Transaction, 2013. 356 páginas. (edb). ISBN 978-1-4128-5147-3. Sitio Web: www.transactionpub.com.

El establecimiento de las universidades

de “concesión de tierras” en los Estados Unidos en la década de 1860, al proporcionar a los estados tierras del gobierno federal para el propósito de la educación superior, fue una transformación fundamental de la educación superior en Estados Unidos. Este libro ofrece una serie de análisis históricos de las instituciones de concesión de tierras a partir de mediados del siglo 19 hasta la actualidad. Este volumen es el número 30 en las perspectivas anuales sobre la serie de la historia de la Educación Superior.

Goodman, Roger, Takehiko Kariya, y John Taylor, eds. Higher Education and the State: Changing Relationships in Europe and East Asia. Oxford, UK: Symposium Books, 2013. 269 páginas. (edb). ISBN-873927-76-2. Sitio web: www.symposium-books.co.uk.

La relación entre el Estado y la educación superior en la era de la masificación y privatización está cambiando en muchos países. Este volumen analiza los aspectos de estos cambios Europa occidental, Japón y Corea. Entre los temas tratados están la evolución de la educación superior pública en Gran Bretaña, el Estado, los mercados y la educación superior en Corea y el Reino Unido, las relaciones entre el estado y las universidades en la transición de Japón, el Estado y la educación superior privada en Japón, y otros.

Kelly, Andrew P, y Kevin Carey, eds.

Stretching the Higher Education Dollar: How Innovation Can Improve Access, Equity, and Affordability. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2013. 260 Págs. \$ 29,95 (edb). ISBN 978-1-61250-594-7. Web site: www.harvardeducationpress.org.

Con una colección de capítulos acerca de las ideas innovadoras que se pretende que utilicen la tecnología y reduzcan los costos de la educación superior en Estados Unidos, este volumen analiza temas como la estructura básica de costos en la educación post-secundaria, los servicios estudiantiles, las innovaciones en línea, y otros. Los autores parecen coincidir en

que la universidad tradicional es demasiado cara y hay que hacerla más eficiente.

Lang, James M. Cheating Lessons: Learning from Academic Dishonesty. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013. 255 Págs. \$ 26,95 (etd). ISBN 978-0-674-72463-1. Sitio web: www.hup.harvard.edu.

Los datos muestran que casi tres cuartas partes de los estudiantes estadounidenses hacen trampa durante sus carreras de pregrado. Este útil volumen, utilizando datos y ejemplos de los Estados Unidos, analiza la literatura de investigación acerca de las trampas y ofrece consejos útiles en relación con la reducción de estas. El autor hace hincapié en la importancia de centrarse en el aprendizaje en los cursos como una estrategia clave.

Leibowitz, Brenda, ed. Higher Education for the Public Good: Voices from the South. London: Institute of Education Press, 2013. 224 pp. 224 páginas. (edb). ISBN 978-1-85856-521-7. Sitio web: www.ioe.ac.iuk/ioepress.

El enfoque de este volumen está en el buen papel de las universidades públicas. La perspectiva es en gran parte de Sudáfrica, aunque también se incluyen capítulos de autores en el Reino Unido, los Estados Unidos y otros países.

Entre los temas se consideran las comunidades de estudiantes en ciencias de la salud, la ciudadanía global en los cursos de ingeniería, fomentar el bien público en las universidades, y otros.

Mukerji, Siran, y Purnendu Tripathi, eds. Handbook of Research on Transnational Higher Education. Hershey, PA: Information Science Reference, 2013. 2 volumes. \$ 450 (edb). ISSN 978-1-4666-4458-8.

Es esta una colección de dos tomos de capítulos más bien inconexos acerca de los aspectos del intercambio internacional de estudiantes, las actitudes de los estudiantes internacionales, y programas que no están necesariamente relacionados con el tema. El material no se centra particularmente en la educación superior trans-

nacional. Algunos no están en absoluto relacionados con la educación internacional. Entre los temas que considera está el aprendizaje a través de generaciones, el desarrollo curricular a través de la educación basada en las competencias, un enfoque intercultural para la evaluación de los servicios universitarios, un plan de estudios de estudios mundiales, la gestión de los programas de doble titulación, y otros.

Nielsen, Larry A. Provost: Experience, Reflections, and Advice from a Former “Number Two” on Campus. Sterling, VA: Stylus Publishers, 2013. 372 Págs. \$ 35 (etd). ISBN 978-1-57922-969-6. Sitio web: www.styluspub.com.

Con reflexiones informales sobre el papel de la rectoría en la educación superior en Estados Unidos, este volumen analiza cómo el “provost” (prorrector), por lo general la persona responsable de los “asuntos internos” de la universidad, trabaja entre muchos grupos en el campus. Los temas cubiertos son los siguientes:

El cuerpo docente, los estudiantes, ex alumnos, el consejo de administración, y otros.

Sehoole, Chika, and Jane Knight, eds. Internationalization of African Higher Education: Towards Achieving the MDGs. Rotterdam, Netherlands: Sense, 2013. 183 Págs. \$ 54 (edb). ISBN 978-94-6029-309-6. Sitio web: www.sensepublishers.com.

En una serie de ensayos en líneas generales en torno al tema de cómo la educación superior en África ha enfrentado la internacionalización, este volumen analiza temas tales como el impacto del desarrollo de las alianzas internacionales, movilidad académica y papeles de género, el papel de la internacionalización en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio y otros.

NOTICIAS DEL CENTRO

Este ha sido un período especialmente activo para el Centro. Nuestro principal proyecto fue la primera conferencia internacional de directores de centros de educación superior y los creadores de políticas que se celebró en Shanghái con la cooperación de la Universidad de Shanghái Jiao Tong el 2 y 3 de noviembre de 2013. El evento fue financiado por ASDI, la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional, con la asistencia de Santrust, una organización no gubernamental de Sudáfrica. Laura E. Rumbley fue la principal organizadora del evento. Un volumen de la revista Estudios en la Educación Superior será publicado en el que se recogen los papers preparados para la reunión, y la “Declaración de Shanghái”, que se puede encontrar en esta edición de IHE, fue aprobada por los participantes.

En septiembre, la Corporación de Carnegie aprobó un subvencione importante para apoyar las actividades claves del Centro: la publicación continúa de la publicación insigne del Centro International Higher Education y la revitalización de la Red Internacional de Educación Superior en África (INHEA). INHEA, fundada por el Dr. Damtew Teferra en CIHE hace una década, está ahora bajo su liderazgo en la Universidad de KwaZulu-Natal en Sudáfrica y sigue estrechamente afiliada con el Centro. El CIHE está colaborando con la Federación Internacional de Universidades Católicas en la organización de un programa anual de formación de liderazgo para los rectores de las universidades Católicas de América Latina. El programa, que se llevará a cabo en español, está coordinado por Laura E. Rumbley, Liz Reisberg, Iván F. Pacheco y la directora del programa de educación superior de BC, Ana Martínez-Alemán .

El CIHE también se encuentra colaborando con la empresa de consultoría, Global Opportunities Group, encabezado por un exalumno de CIHE, David Engberg, en un estudio encargado por el Consejo Británico y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) para estudiar los programas de becas con financiación nacional para la movilidad internacional de salida en 11 países. Los resultados del estudio serán

entregados en la conferencia Going Global en abril del 2014 en Miami.

El director del Centro, Philip Altbach, ha sido designado a la Comisión para la Competitividad de las Universidades Rusas por el Ministro de Educación Livanov. La comisión, que se reunió en Moscú el 26 y 27 de octubre de 2013, es la encargada de seleccionar varias universidades de Rusia para recibir fondos adicionales con el fin mejorar su posición a nivel mundial. El profesor Altbach continúa participando en el comité consultivo internacional de la Escuela de Posgrado de Educación de la Universidad Shanghái Jiao Tong.

El CIHE, en colaboración con la Universidad Nacional de Investigación de Escuela Superior de Economía de Moscú, está trabajando en un proyecto de investigación sobre “la endogamia académica”. Los investigadores del proyecto se reunieron en el Boston College en diciembre para analizar sus investigaciones. Se publicará un libro de esta investigación. Un proyecto de investigación anterior del CIHE - HSE acerca de los desafíos que enfrentan los jóvenes académicos tuvo como resultado la publicación de un libro que ya está en producción con State University of New York Press.

La 3ª edición de Higher Education: Un Inventario Mundial de los Centros y Programas del CIHE está en actualmente en su proceso final de producción. Esta publicación contiene un amplio catálogo mundial de los centros de investigación y programas de postgrado que se enfocan en la educación superior, así como una lista completa de las revistas académicas y otras publicaciones claves acerca de la educación superior en el mundo.

La directora asociada del CIHE, Laura E. Rumbley, ha sido nombrada como coeditora de la Revista Journal of Studies in International Education (Revista de Estudios de la Educación Internacional). Ella sigue como presidenta del comité de publicaciones de la Asociación Europea para la Educación Internacional.

PROTEJA SU SUSCRIPCIÓN A INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

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

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

Clic en
"Subscribe to IHE" en el panel de navegación al costado izquierdo de la pantalla

Clic sobre el vínculo
Clic aquí para recibir nuestro formulario de suscripción.

Elija su categoría de suscriptor
Suscriptor nuevo/Suscriptor antiguo/ No suscriptor
(en caso de duda, elija "Nuevo")

Sáltese "Expert Status"

Llene el resto del formulario y clic en "Submit"

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

ALTBACH FESTSCHRIFT PUBLISHED

En la vanguardia de la educación superior internacional: un festschrift (ensayo que honra alguien) en Honor de Philip G. Altbach, editado por Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett, ha sido publicado por Springer Editores de Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 333 Págs. \$ 129 (etd). Sitio web: www.springer.com. Este volumen fue preparado para coincidir con una conferencia en honor de Philip G. Altbach el 5 de abril de 2013 en el Boston College. Tiene capítulos centrados en temas relacionados a las investigaciones realizadas por Philip G. Altbach. Los autores son estudiantes que trabajaron con el Profesor Altbach o son colegas que trabajan con el Centro de Educación Superior Internacional en el Boston College. Los colegas incluidos son Ulrich Teichler, Jane Knight, Martin J. Finkelstein, Hans de Wit, Simon

Schwartzman, Jorge Balán, D. Bruce Johnstone, Judith S. Eaton, Akiyoshi Yonezawa, N. Jayaram, Heather Eggins, Frans van Vught, Nian Cai Liu, Jamil Salmi, entre otros. Los alumnos (antiguos y actuales) incluidos son Patti McGill Peterson, David A. Stanfield, James J. F. Forest, Robin Matross Helms, Sheila Slaughter, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley, y las dos coeditoras del libro: Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett.

Los capítulos incluyen temas tales como la innovación en la educación superior en la India, la teoría de centro-periferia, universidades de clase mundial, mensualidades y compartimiento de costos, aseguramiento de calidad, la profesión académica y la movilidad académica, y distintos aspectos de la internacionalización.

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>

Para suscribirse a la modalidad de distribución por correo electrónico, rogamos enviar un correo electrónico a ihe@uc.cl, indicando su cargo (alumno de postgrado, profesor, administrador, funcionario de gobierno, 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

Traducción

Agencia Protrade Chile
www.protradechile.cl

Periodista

Francisco Zabaleta

Oficina Editorial

Centro de Estudios en Políticas y
Prácticas en Educación, CEPPE
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Av. Vicuña Mackenna 4860
Santiago
Chile

Tel. +562 2354-1330

Correo electrónico: ihe@uc.cl

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

© Pontificia Universidad Católica de Chile