

***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

Asuntos Internacionales

- 2 El activismo estudiantil continúa siendo una poderosa fuerza a nivel mundial
Philip G. Altbach y Manja Klemencic

Temas americanos en la perspectiva mundial

- 4 Universidades de investigación: Excepcionalísimo estadounidense
Henry Rosovsky
- 6 La importancia de la demografía para explicar los patrones de obtención de títulos universitarios
Arthur M. Hauptman

Internacionalización

- 8 Internacionalización de la educación superior: ¿Tendencias convergentes o divergentes?
Eva Egron-Polak
- 10 Estudiantes internacionales: El Reino Unido pierde su oportunidad
Simon Marginson
La educación superior privada
- 11 Educación superior privada en el Reino Unido: Mitos y realidades
Steve Woodfield
- 14 Educación superior con fines de lucro en EE.UU.
Elizabeth Meza y William Zumeta

Enfoque sobre África

- 16 Dentro de la educación superior privada de África
Louise Morley
- 17 La diáspora académica africana
Kim Foulds y Paul Tiyambe Zeleza

China: Nuevas direcciones

- 19 Reforma del Gaokao
Gerard A. Postiglione
- 20 Cambios sistemáticos en China
Qiang Zha y Chuanyi Wang

Países y Regiones

- 23 Educación de posgrado en Malasia y Tailandia
Chiao-Ling Chien y David W. Chapman
- 24 Exámenes rusos: Problemas y perspectivas
Elena Denisova-Schmidt y Elvira Leontyeva
- 26 La encuesta de lectores de International Higher Education
Ariane de Gayardon y David A. Stanfield

Departamentos

- 28 Nuevas Publicaciones
- 29 Noticias sobre el Centro
-

El activismo estudiantil continúa siendo una poderosa fuerza a nivel mundial

PHILIP G. ALTBACH Y MANJA KLEMENCIC

Philip G. Altbach es Profesor de Investigación y Director del Centro de Educación Superior Internacional en Boston College. Manja Klemencic es investigadora postdoctoral del Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard. E-mail: manja.klemencic@gmail.com (Este artículo aparece en Inside Higher Education).

Los estudiantes fueron clave en el derrocamiento del autócrata ucraniano Victor Yanukovich, y estuvieron presentes de principio a fin, en las protestas de la plaza Maidan en Kiev, capital de Ucrania. También fueron instrumentales en la Revolución Naranja que siguió a las elecciones presidenciales del año 2004, las que se vieron empañadas por la corrupción y el fraude electoral. En el Cairo, los estudiantes participaron activamente en las protestas en la Plaza Tahrir cuando el presidente Hosni Mubarak fue forzado a dimitir y también en todos los movimientos de la Primavera Árabe.

Los movimientos estudiantiles de las “revoluciones de colores” probablemente comenzaron con el movimiento serbio Otpor (“Resistencia”), surgido en el año 1998 en respuesta a las leyes represivas contra la universidad, aprobadas por el régimen que en aquel entonces lideraba Slobodan Milošević. En el 2000, Otpor organizó la campaña “Gotov je” (“Está acabado”) que finalmente llevó a la derrota de Milošević en las elecciones. Otpor inspiró y entrenó a organizaciones como: Kmara en Georgia, en la Revolución de las Rosas del 2003; KenKel en Kirgystan en la Revolución de los Tulipanes del 2005 y Pora en Ucrania. Durante casi todo marzo de 2014, estudiantes ocuparon la legislatura de Taiwán y encabezaron una protesta de 100.000 personas en contra del acuerdo de libre comercio que se firmó con China.

Aunque la era de las revoluciones estudiantiles puede haber finalizado medio siglo atrás, los estudiantes siguen siendo una fuerza activa en la política y, por lo general, son claves en los movimientos que buscan cambios sociales en todo el mundo. Quizás los estudiantes ya no están en el centro de los movimientos políticos, pero frecuentemente son participantes indispensables, pues le dan forma a los mensajes, ideología y tácticas de los movimientos de protesta.

Los estudiantes también han estado involucrados en las políticas universitarias. Un ejemplo son los estudiantes alemanes que lograron restaurar la educación superior gratuita al convencer a los políticos y al público general. De manera similar, los estudiantes universitarios y de enseñanza media en Chile protestaron durante varios meses para mejorar la calidad de la educación, terminar con el lucro y eliminar las matrículas y los aranceles. Finalmente tuvieron éxito cuando Michelle Bachelet fue electa presidenta el 2013. En Canadá, las protestas de la “Primavera de Arce” el 2012 surgieron de la oposición estudiantil en contra del anuncio del gobierno de aumentar las matrículas, lo que conllevó a la caída del gobierno en Quebec.

En algunos países, la agitación estudiantil que generalmente ocurre en los campus, provoca que los gobiernos tengan que cerrar las universidades por períodos prolongados. Esta situación ocurrió en Nigeria y en Myanmar, donde las universidades cerraron durante varios años después de las protestas contra la dictadura militar. En muchos de estos casos, las demandas estudiantiles combinaban asuntos relativos a sus propios campus con preocupaciones políticas más amplias. Comúnmente no logran un cambio social, aunque a veces sí cambian las políticas y condiciones universitarias.

A pesar del activismo continuo y del éxito impresionante, aunque ignorado, el activismo estudiantil no ha recibido la atención académica de la que alguna vez gozó. Quizás se debe a que estos movimientos comienzan en el campus, pero rápidamente se trasladan a las calles e involucran a varios grupos de la sociedad. A diferencia de lo que ocurría en la década del sesenta, donde los estudiantes eran los autores y principales participantes, los últimos movimientos han involucrado a más sectores de la población. Entonces, generalmente los estudiantes pierden el control de las protestas y en algunos casos, los líderes estudiantiles dejan el campus para optar a cargos públicos o participar en una coalición de liderazgo más amplia. Sin embargo, los estudiantes siguen siendo actores claves en los movimientos y protestas de oposición.

Los estudiantes fueron clave en el derrocamiento del autócrata ucraniano Victor Yanukovich, y estuvieron presentes de principio a fin en las protestas de la plaza Maidan en Kiev, capital de Ucrania.

LA “LEY DE HIERRO” DEL ACTIVISMO ESTUDIANTIL

Existe una ley de hierro en el activismo político estudiantil. Los estudiantes generalmente pueden llamar la atención

pública sobre asuntos políticos y cuando existe un descontento subyacente, pueden ayudar a crear movimientos políticos que lleguen a desestabilizar e incluso a derrocar regímenes. Como grupo social, los estudiantes gozan de tiempo para intercambiar y desarrollar ideas, y organizarse dentro del cohesionado ambiente universitario. Además, el público tiende a ser comprensivo en cuanto a las demandas estudiantiles.

No obstante, los estudiantes no pueden controlar la política nacional una vez que el régimen ha sido derrocado. Pueden infiltrar partidos políticos, pero en un ambiente político más amplio, las voces de los activistas estudiantiles, las cuales son típicamente adversarias y no están dispuestas a transar, no llegan muy lejos. La política social generalmente se trata del poder político depositado en recursos económicos y militares, y en la habilidad de construir alianzas y forjar compromisos. Aunque energéticos y comprometidos, cuando los estudiantes entran al ámbito político, pueden volverse una voz marginal, pues en raras ocasiones poseen el conocimiento sustancial y procesal, la experiencia o las redes de contactos que se requieren en un escenario político más amplio.

En la mayoría de los casos, después del movimiento social, los políticos toman rumbos bastante distintos a lo que defendían los estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes suelen ser una fuerza para los cambios sociales y políticos, pero no controlan los resultados.

Tanto los eventos en Egipto como Ucrania respaldan la “ley de hierro”. En general, los estudiantes no estuvieron a favor del ascenso al poder de los Hermanos Musulmanes después de la Primavera Árabe. Tampoco estaban felices con algunas fuerzas ultranacionalistas que cobraron importancia en los recientes eventos en Ucrania.

ÉXITO EN EL PLANO EDUCATIVO

Los estudiantes han tenido un mayor éxito con temas educativos. A pesar de las protestas estudiantiles masivas y la oposición de los académicos británicos, no se pudo evitar que se impusieran en Inglaterra y en Gales matrículas altas. Eso sí, los estudiantes tuvieron éxito en Alemania y lograron revertir los cambios en los aranceles al punto de que todos los estados alemanes ahora están comprometidos con la educación superior gratuita. Las prolongadas protestas de los estudiantes chilenos tuvieron como resultado importantes reformas educativas y la disminución del precio de las matrículas en la educación media.

Las protestas estudiantiles en el plano educativo tienden a estar en contra de los recortes en el financiamiento público de la educación superior y del aumento del valor de las matrículas, dos elementos que están estrechamente relacionados con las reformas neoliberales en la educación superior. Las medidas de austeridad que siguen a una crisis financiera han acelerado la implementación de tales reformas en países donde no existían anteriormente. Aunque

la diferencia entre los países sigue siendo pronunciada, existe la percepción, sin embargo, de que los sistemas nacionales de educación superior se parecen cada vez más entre sí, en el sentido en que están más orientados hacia el mercado, incluso en países con una fuerte tradición de bienestar social.

La lucha contra el pago de matrículas sigue siendo la fuerza movilizadora más poderosa del activismo estudiantil a nivel mundial. En ocasiones, otras preocupaciones de bienestar social, como la disponibilidad de alojamiento estudiantil, y el alimento y transporte subsidiados, conllevan a protestas más localizadas que son iniciadas por los centros de alumnos y que, por lo general, se resuelven rápidamente. Garantizar la calidad casi nunca es un tema lo suficientemente predominante como para que los estudiantes se movilen en una acción política. Los representantes estudiantiles electos son los que manejan este tipo de preguntas y quienes consultan con las universidades e indican las expectativas de los estudiantes y su satisfacción.

ACTIVISMO ESTUDIANTIL DEL SIGLO XXI

Varios argumentan que el activismo estudiantil desaparecerá en la era de la masificación de la educación superior. La diversidad de los estudiantes, el estudio a medio tiempo, los antecedentes sociales de la mayoría de los estudiantes, el costo cada vez más elevado de la educación superior en varios países y otros factores, están en contra del activo compromiso político y social. Este claramente no ha sido el caso. Los estudiantes siguen siendo una fuerza política y social y lo único que ha cambiado ha sido la manera en que participan. Aunque es menos probable que los estudiantes voten y se unan a un partido político.

De hecho, es más probable que se unan a peticiones en línea, participen en algún tipo de boicoteo, expresen sus ideas en foros en línea y que actúen en redes sociales de activismo, protestas y movimientos. La naturaleza del activismo estudiantil varía y depende del país que se analice. Como revela la Encuesta Mundial de Valores, en las sociedades occidentales donde los sistemas de valores se han desplazado hacia el posmodernismo, los estudiantes se han vuelto más individualistas y quizás más interesados en el bienestar subjetivo, la autoexpresión y la calidad de vida.

Existe una ley de hierro en el activismo político estudiantil. Los estudiantes generalmente pueden llamar la atención pública sobre asuntos políticos y cuando existe un descontento subyacente, pueden ayudar a crear movimientos políticos que lleguen a desestabilizar e incluso derrocar regímenes.

En algunas sociedades la democratización, los derechos de las minorías y la liberación de los procesos e instituciones políticas de la corrupción, entre otros, continúan siendo temas importantes y apremiantes. Incluso en sociedades posindustriales posmodernas, algunos estudiantes siguen políticamente activos, como lo demuestra la participación de estudiantes en los movimientos “ocupa” y en las protestas en contra del aumento de los aranceles en Inglaterra. Las peticiones que llevan a los estudiantes a movilizarse para lograr cambios sociales dependen del país en que tomen lugar estos movimientos. ■

Universidades de Investigación: ¿Excepcionalísimo resultado Estadounidense?

HENRY ROZOVSKY

Henry Rozovsky es decano emérito de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard en Cambridge, Massachusetts. Nota del editor: Esta es una versión resumida de los comentarios realizados en la Cumbre sobre Educación Superior organizada por el Instituto Carnegie y la Revista Time (septiembre, 2013) y publicados en la revista Carnegie Reporter (Invierno, 2014):
<http://higheredreporter.carnegie.org/>

UNA PARADOJA

A nivel nacional, la educación superior de Estados Unidos está sujeta a un nivel de críticas sin precedentes. La conclusión común es que es “demasiado costosa, ineficiente y, en definitiva, una mala inversión”. Además, se cree que los estudiantes no salen preparados para el mercado laboral. También se considera que la educación superior es demasiado permisiva al tolerar la baja productividad académica y al resistirse a la revolución tecnológica. En general, el actual “modelo comercial” se considera insostenible. Algunos estiman incluso que Estados Unidos va camino a la autodestrucción.

Sin embargo, en discusiones y evaluaciones internacionales sobre la educación superior, las universidades estadounidenses se consideran con frecuencia como “la envidia del mundo”. En Estados Unidos no tiene sentido hablar sobre la “educación superior” o sobre las “universidades” en general. La etiqueta de “universidades

estadounidenses” tiene poco significado cuando el país acoge a más de 4.000 instituciones terciarias, desde instituciones que efectivamente pueden ser la envidia del mundo hasta otras que casi no se diferencian de los colegios, con una amplia variedad entre medio.

En la parte superior de la pirámide educativa (mi único enfoque aquí), se encuentran las universidades de investigación públicas y privadas, las que tienen como rol principal crear y mantener el conocimiento, formar la práctica docente en artes, ciencias y en escuelas profesionales y ofrecer educación liberal a los estudiantes de pregrado. En el libro “La Gran Universidad Americana” (en inglés, *The Great American University*), el autor Jonathan Cole indica que existen 125 universidades que encajan con esta descripción y que son “capaces de generar gran parte del conocimiento fundamental y de los descubrimientos prácticos en investigación a nivel mundial. Lo que las distingue del resto y las hace la envidia del mundo son la calidad de la investigación que realizan y el sistema que invierte en los jóvenes y que forma a los futuros científicos y académicos prominentes”.

Todas las instituciones que se encuentran en la parte superior de la pirámide educativa estadounidense, y también algunas otras, comparten 6 características que están estrechamente relacionadas con la alta calidad. Su ausencia podría impedir o dificultar que las universidades de investigación alcancen estándares altos de calidad, no sólo en Estados Unidos sino que en el resto del mundo. De hecho, su ausencia total o parcial en universidades extranjeras ayuda a explicar por qué existen tan pocas instituciones extranjeras, en especial no occidentales, liderando en las encuestas reconocidas. Si bien ninguna de las seis características es completamente inequívoca, no es difícil detectar su presencia o ausencia.

SEIS CARACTERÍSTICAS DE CALIDAD

Gobernanza compartida. En primer lugar, todas estas instituciones practican una gobernanza compartida. Los administradores y el presidente delegan condicionalmente la política educativa a los académicos. Esto incluye principalmente el plan de estudio y la selección inicial de los académicos, estudiantes e investigadores. El estilo administrativo es colegiado más que descendente, los académicos comparten la autoridad en áreas específicas con los administradores y agentes nombrados, estos últimos son los que tienen la autoridad final. Esta es una forma clásica de gobernanza compartida estadounidense, la cual se basa en un fuerte ejecutivo. Los presidentes, rectores y decanos poseen y ejercitan una autoridad considerable sobre los presupuestos, las prioridades institucionales y otros temas relevantes.

¿Qué hace que la gobernanza compartida sea tan importante? Existen varias respuestas a esta pregunta, pero

las que aparecen a continuación son las que se mencionan con más frecuencia. En primer lugar, las universidades son organizaciones complejas donde las decisiones centralizadas no alcanzan los mejores resultados. En segundo lugar, la proporción de gente automotivada en las universidades es importante y para captar en plena medida su “vena creativa” se necesita un sentido de propiedad. Susan Hockfield, ex presidenta del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) indica, muy certeramente, que “los académicos se desplazan por las fronteras de sus disciplinas y, desde esa posición ventajosa, pueden determinar las futuras direcciones de sus campos y diseñar planes de estudios que guíen a los estudiantes en esa dirección. Ningún líder académico puede trazar el curso de la disciplina universitaria independiente del cuerpo académico.”

La gobernanza compartida puede frustrar las intenciones de los administradores de implementar cambios rápidos; sin embargo, un ritmo más lento también puede llevar a decisiones más sabias y, a la luz de la historia de las universidades, ciertamente no impide los cambios fundamentales.

Libertad Académica. En segundo lugar, a pesar de los cambios periódicos, las universidades de investigación estadounidenses disfrutaron de una libertad académica, “el derecho de los académicos a investigar, enseñar y publicar sin ser controlados o restringidos por las instituciones que les dan empleo”. Además, disfrutaron de todos los derechos que poseen los habitantes del país, en especial aquellos derechos asociados con la Primera Enmienda de la Constitución de los Estados Unidos (que prohíbe la creación de cualquier ley con respecto al establecimiento oficial de una religión, o que impida la práctica libre de la misma, o que reduzca la libertad de expresión, o que vulnere la libertad de prensa, o que interfiera con el derecho de reunión pacífica o que prohíba el solicitar una compensación por agravios gubernamentales, Nota del Editor).

Selección por Mérito En tercer lugar, la admisión de los estudiantes, la selección y el progreso de los académicos se basan en los méritos, los que se miden a partir de estándares institucionales reconocidos y aceptados. Algunas formas de logros anteriores definen el mérito, aunque claramente no es un tema que esté libre de numerosas ambigüedades. No se pueden ignorar los legados, acciones positivas, becas deportivas y casos similares que se desvían de las nociones más simples de mérito estudiantil, como lo son las notas obtenidas en una prueba nacional estandarizada. De manera similar, el género, la raza y las redes de contacto pueden desviar la selección y promoción estándar y directa de los académicos. No obstante, las medidas objetivas de mérito siguen siendo centrales.

Contacto presencial. Hoy en día, en contraposición con los encuentros virtuales, un elemento significativo de la educación es el contacto presencial entre estudiantes y académicos para incentivar la participación y el pensamiento

crítico. En sus Tanner Lectures (cátedras) del 2012, William Bowen denomina esto como “mentes que se incentivan entre sí”. Las proporciones cambian con el tiempo, pero el principio básico se mantiene, debe ser parte de la educación liberal de los estudiantes de pregrado que necesitan ser guiados y tener este contacto para tomar decisiones, y es evidentemente necesario en la relación entre el tutor y su tutorado para aquellos que aspiren a un doctorado. Pocos negarán el valor de la digitalización, los materiales virtuales del curso o las clases invertidas, aunque siguen siendo complementarios y no primordiales.

Sin embargo, en discusiones y evaluaciones internacionales sobre la educación superior, las universidades estadounidenses son consideradas con frecuencia como “la envidia del mundo”.

Mantención de la cultura. Todas estas universidades consideran la mantención y transmisión de la cultura como parte de su misión. Esto incluye la inclusión de las humanidades en los planes de estudio (obligatori para las artes liberales a nivel de pregrado), al igual que para algunos, actividades más especializadas como la investigación, el estudio del idioma y la mantención de las librerías y museos.

Estatus sin fin de lucro. Todas las universidades de investigación funcionan sin ánimo de lucro. Si el objetivo fuera maximizar las ganancias o aumentar el valor de los accionistas, todas las condiciones mencionadas anteriormente serían ineficiencias y obstáculos no bienvenidos, que no serían tolerados por una administración competente. Sin embargo, esta condición no es tan común como parece. Las decisiones en las universidades sin fines de lucro pueden estar influenciadas y, posiblemente, distorsionadas por consideraciones sobre los ingresos. Por ejemplo, las actividades que generan investigación o financiamiento a cambio de ciertos privilegios obtenidos por un financiador pueden requerir acceso a resultados científicos específicos por un período de tiempo limitado. En este sentido, hoy en día ninguna universidad de investigación es cien por ciento sin fines de lucro. No obstante, ninguna es dirigida por los fines comerciales de partidarios externos.

Las seis características no son una ley ni una prueba matemática estricta. Se basan en mi propia lectura (creo que no controversial) de nuestra experiencia histórica.

COMPRENDER Y NO COMPRENDER LOS REQUISITOS DE CALIDAD

Varios académicos considerarán esta lista de

características familiares, obvias y de poco interés. Por otra parte, los no académicos tendrán una reacción distinta. La lista puede ser fácilmente interpretada como una súplica al estatus quo, típica de un establecimiento académico que se resiste obstinadamente a todos los cambios.

Sin embargo, ambas perspectivas están equivocadas. Las características de la calidad casi nunca se consideran como un sistema, aun cuando la ausencia de alguna de ellas afectará la integridad y calidad de la investigación universitaria.

En cuanto a la perspectiva no académica, ninguna de estas características, ya sean solas o en grupo, hacen imposible el cambio disruptivo (término favorito de los críticos). Personalmente, considero que este es un punto importante porque contradice las opiniones existentes.

Por ejemplo, los académicos permanentes (tenure) se perciben como un obstáculo para el cambio. Es probable que sea más deseable adoptar un sistema de contratos a largo plazo, especialmente debido a que la ley federal de los Estados Unidos prohíbe la adopción de jubilaciones obligatorias, lo cual termina penalizando a los académicos más jóvenes. Sin embargo, no son estas características las que obstaculizan el cambio. Los académicos no determinan sus salarios o condiciones de empleo, esto está en las manos de la administración y no son parte de la gobernanza compartida. No obstante, el cambio se dificulta debido a la competencia entre universidades y el sistema legal estadounidense que está diseñado para prevenir la colusión (¿cooperación?) de instituciones con fines de lucro.

La idea de que las universidades de investigación “no cambian” siempre me ha parecido extraña. Nuestros productos son la educación y la investigación, y el elemento principal no es la forma, sino el fondo y eso siempre está en constante cambio.

ABORDAR EL PRESENTE

Para cumplir con su rol en la sociedad, es decir, crear conocimiento y formar estudiantes, la comunidad universitaria puede realizar suposiciones que pueden no ser, y que de hecho no son, evidentes para el público general o para sus propios administradores. Por ejemplo, las características asociadas con la calidad pueden ser consideradas como una petición de privilegios especiales.

Otra realidad que se debe tener en consideración es que las universidades estadounidenses rara vez tienen constituciones escritas o tradiciones de derecho común duraderas. Los que garantizan sus privilegios y prácticas son los administradores, cuyas experiencias de vida están concentradas, en su mayoría, en negocios privados. Más aún, en el caso de universidades estatales, los nombramientos de posiciones de gobernanza pueden ser políticos, frecuentemente dependen de los gobernantes y a veces están sujetos a elecciones estatales.

En un período crítico, las prácticas actuales plantean las siguientes dudas: ¿aquellas personas que son la última instancia comprenden la entidad de la que están a cargo?, ¿cuándo es necesaria y apropiada su iniciativa?, ¿hemos hecho lo suficiente para prepararlos en cuanto a sus responsabilidades?, ¿acaso aquellos que realizan los nombramientos están más concentrados en la habilidad de leer los balances que de apreciar los valores universitarios?, o ¿nos fijamos principalmente en la capacidad de los administradores potenciales de realizar grandes donaciones?, ¿acaso están los encargados de los nombramientos interesados en la afiliación política de los candidatos?

Los mismos argumentos se pueden realizar acerca del cuerpo académico. Hoy en día, nos concentramos más en verificar las credenciales de investigación y en las capacidades de enseñanza, lo cual es un cambio importante y bienvenido. Pero, ¿hacemos algo para que los académicos participen productivamente en la gobernanza compartida? La urgencia de estas tareas aumentará a medida que las universidades de investigación estadounidenses, “la envidia del mundo”, comiencen a navegar por agua tormentosas como han predicho casi todos los observadores. ■

La importancia de la demografía para explicar los patrones de obtención de títulos universitarios

ARTHUR M. HAUPTMAN

Arthur M. Hauptman es un asesor político independiente que se especializa en los aspectos financieros de la educación superior. E-mail: Art.hauptman@yahoo.com

En las últimas décadas, el tema de cómo Estados Unidos se compara con otros países en cuanto a su tasa de obtención de títulos, es decir, la proporción de adultos con un título universitario, se ha vuelto muy relevante en los debates estadounidenses sobre la educación superior.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha publicado una serie de informes que indican que Estados Unidos ha quedado atrás de otros países miembros en cuanto a sus tasas de obtención de títulos universitarios, especialmente en el grupo de los adultos jóvenes. Preocupado por esta disminución, el Presidente Obama incluyó dentro de su agenda política nacional las

tasas de obtención de títulos universitarios y las tasas de finalización de carreras. Asimismo, los últimos informes han indicado que se deberán titular varios millones de estudiantes universitarios durante la próxima década para que la economía estadounidense siga siendo competitiva a nivel mundial.

Sin embargo, perdido en estas expresiones de preocupación, se encuentra el hecho supuestamente contradictorio de que el número de licenciaturas y títulos técnicos conferidos en Estados Unidos ha aumentado consistentemente durante varias décadas, incluyendo la última, a tasas que exceden el crecimiento en los grupos en edad universitaria. Las personas de un cierto grupo etario con títulos académicos, divididas por la edad de la población relevante, determinan la tasa de obtención de títulos, lo que significa que, con el tiempo, la tasa de Estados Unidos ha aumentado consistentemente.

Cómo se comprende, entonces, que el número de títulos emitidos anualmente y la tasa de obtención de la población adulta estadounidense hayan aumentado, incluso cuando el país ha quedado aún más atrás que varios de sus competidores en cuanto a la proporción de la población que posee títulos universitarios. La respuesta simple es que la tasa de obtención en otros países ha crecido más que en Estados Unidos y que, por lo tanto, el ranking relativo del país ha declinado, particularmente en el grupo de adultos jóvenes.

No obstante, basados en este puzzle, una respuesta importante yace en las diferencias demográficas y el impacto que las tendencias demográficas tienen en el número de titulados que un país produce y en su tasa de obtención de títulos universitarios. Lo que se ha olvidado o ignorado mencionar en los debates recientes es que el número de graduados en un país es, en realidad, una función que posee dos componentes: el tamaño del grupo de edad y la proporción de títulos que posee ese grupo. Lo que no se comprende a cabalidad es que, de estos dos factores, las tendencias demográficas pueden ser un determinante aún más importante del tamaño total de la fuerza laboral educada que cambia con el tiempo en la tasa de obtención.

LA SITUACIÓN ESTADOUNIDENSE

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, el número de licenciaturas otorgadas en Estados Unidos ha aumentado más rápido que la población. Como resultado, las tasas de obtención de títulos en Estados Unidos, por lo menos para las licenciaturas, han aumentado considerablemente durante la última mitad del siglo, para todos los grupos etarios. Incluso en las últimas décadas, la tasa para cada grupo etario aumentó al menos un 10%. En cada grupo de edad, la tasa de obtención para aquellos con una licenciatura u otro título se ha triplicado desde 1960 y duplicado desde 1970. Este patrón de crecimiento sostenido en la tasa de obtención también aplica, en las últimas dos décadas, para

adultos de la clase trabajadora que tienen al menos un título técnico. El lapso de tiempo examinado es menor debido a que el gobierno estadounidense sólo comenzó a registrar a los adultos con títulos técnicos desde 1990.

La descripción anterior, en relación con las tendencias de la tasa de obtención, contradice la declaración frecuentemente realizada que indica que las tasas estadounidenses se han paralizado o estancado durante un período prolongado. Esta afirmación surge de una observación correcta: las tasas de obtención de los grupos más antiguos de adultos que trabajan y de los más jóvenes en Estados Unidos son aproximadamente las mismas, esto conlleva a que varios concluyan que la obtención de títulos no ha aumentado en el tiempo. Sin embargo, el hecho es que la igualdad que existe en las tasas de ambos grupos se ha logrado mediante aumentos rápidos en las tasas de obtención de los grupos más viejos y no debido a una caída o desaceleración de la tasa en los grupos más jóvenes.

Las tendencias demográficas que dictan el tamaño de la población son la parte de la ecuación que menos se discute y que determina el número de personas que poseen títulos. Sin embargo, a diferencia de la tasa de obtención que ha aumentado de manera consistente, el tamaño del grupo etario universitario tradicional ha cambiado con el tiempo. El número de escolares graduados en Estados Unidos alcanzó su máximo a mediados de los años setenta como resultado del aumento de la natalidad.

La tasa de obtención en otros países ha aumentado más rápido que en Estados Unidos y, por lo tanto, el ranking relativo estadounidense ha disminuido, especialmente para el grupo de adulto más joven.

Luego, el número bajó hasta comienzos de los noventa para aumentar nuevamente. Entre el 2008 y el 2009 nuevamente alcanzó su máximo. Se proyecta que este número nuevamente caiga entre el período 2014-2015 antes de subir a finales de la década.

Aunque, a pesar de la acentuada disminución en el número de escolares graduados durante varias décadas, el número de estudiantes universitarios y títulos otorgados en Estados Unidos ha aumentado consistentemente durante los últimos 50 años. ¿Cómo se explica esto? La respuesta básica es que la educación superior estadounidense ha logrado, de manera exitosa, aumentar el número de estudiantes mayores en comparación con la edad universitaria tradicional. Como resultado, las tasas de participación y obtención para cada grupo etario adulto han aumentado consistentemente durante los últimos 50 años, al igual que el número de

títulos otorgados.

LA EXPERIENCIA EN LOS PAÍSES CON UNA ALTA TASA DE OBTENCIÓN DE TÍTULOS

Como se ha descrito anteriormente, los patrones de las tasas de crecimiento demográfico y obtención de títulos en Estados Unidos determinan el tamaño de la fuerza laboral actual y futura, con respecto a los graduados universitarios. Sin embargo, no permiten responder por qué el ranking estadounidense en los gráficos de las tasas de obtención ha descendido tanto en comparación con varios otros países de la OCDE. Para esto, se deben analizar la demografía y las tasas de titulación de aquellos países.

Varios países de la OCDE tienen mejores tasas de obtención que Estados Unidos, con importantes descensos en el número de adultos jóvenes, debido a las bajas tasas de natalidad y patrones de emigración netos. Para algunos países con las tasas de obtención más altas, como Corea del Sur y Japón, el número de estudiantes de entre 15-24 años y 25-34 ha disminuido en dos dígitos porcentuales entre el 2000 y el 2010. La caída en grupos etarios jóvenes fue similar en varios otros países con tasas de titulación altas. Además, para varios de estos países, especialmente en Asia, la disminución de los alumnos en este grupo etario ha sido crónica y persistente.

Esto significa que varios países que aparecen mejor posicionados que Estados Unidos en cuanto a la obtención de títulos de los adultos jóvenes, han logrado esta hazaña al educar a una parte creciente de un número cada vez menor de adultos jóvenes. En la actualidad y a futuro, este hecho podría tener serias consecuencias en el mercado laboral para estos países. Para muchos de estos países con tasas de obtención altas, el número de adultos jóvenes con títulos es muy superior al número de personas que está por jubilar, lo que podría añadir a la tasa de desempleo de los estudiantes recién graduados en dichos países.

En conclusión, los últimos debates sobre la posición en que Estados Unidos se encuentra con respecto a los países de la OCDE en cuanto a la obtención de títulos, no se han enfocado lo suficiente en el rol que juegan estas diferencias demográficas en las tendencias de titulación o en las repercusiones que tienen para alcanzar los requisitos futuros de la fuerza laboral. ■

Internacionalización de la educación superior: ¿Tendencias convergentes o divergentes?

EVA EGRON-POLAK

Eva Egron-Polak es secretaria general de la Asociación Internacional de Universidades, París. E-mail: e.egronpolak@iau-aiu.net El informe completo se puede solicitar en el sitio web: www.iau-aiu.net

¿Cuál es la conclusión principal de la 4ta Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (AIU)? Esta es la pregunta que con más frecuencia se realiza en cuanto a esta encuesta sobre Internacionalización de la Educación Superior: Expectativas crecientes, valores fundamentales.

Esta encuesta informa sobre 1.336 instituciones de 131 países, la cual posee una tasa de respuesta de casi 20%. Escribir los “encabezados” para una encuesta que abarca tanto, no sólo es desafiante sino que potencialmente engañoso. Puesto que, un análisis detallado de las significativas variaciones regionales y de la diversidad de los resultados, evidencia un número mayor aún de matices en cuanto a la realidad. De todas formas, se pueden destacar algunos resultados generales.

IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

La encuesta confirma lo importante que es la internacionalización para las instituciones de educación superior. El 69% de los encuestados indicó que la internacionalización es muy importante, un 27% indicó que su importancia se ha mantenido en los últimos 3 años y un 30% informó que su relevancia había aumentado sustancialmente durante el mismo período. Estos resultados dejan en evidencia la trascendencia del proceso de internacionalización en la educación superior. Los resultados también demuestran que el 75% de las

Un análisis detallado de las significativas variaciones regionales y de la diversidad de los resultados, evidencia un número mayor aún de matices en cuanto a la realidad. De todas formas, se pueden destacar algunos resultados generales.

instituciones de educación superior que participó en la encuesta ya tienen o están preparando una estrategia o política de internacionalización. Mientras que un 16% indicó que los objetivos de internacionalización estaban incorporados en la estrategia general de sus instituciones. Las instituciones europeas son las que más han desarrollado una política o estrategia de internacionalización; un 61% de las instituciones de educación superior de la región indicó que ya tenían una estrategia implementada.

LIDERAZGO Y BENEFICIOS

La 4ta Encuesta Global continúa demostrando que la internacionalización es impulsada, en gran medida, por los principales líderes institucionales. Los presidentes, vicerrectores o rectores aparecen como los impulsores internos más importantes de este proceso según un 46% de los encuestados. Los resultados con respecto a los beneficios esperados también muestran una continuidad en el tiempo, al identificar la conciencia y el compromiso estudiantil con los temas internacionales como el beneficio más importante de este proceso.

VALORES Y PRINCIPIOS SUBYACENTES

Relacionado con la última declaración de política de la Asociación Internacional de Universidades “Afirmar los Valores Académicos en la Internacionalización de la Educación Superior: Un llamado a la acción”, se incluyeron nuevas preguntas en esta última encuesta para determinar qué valores o principios consideran importantes las instituciones de educación superior en lo que respecta a la internacionalización. Aunque algunas preguntas sobre los valores probablemente solicitaban, de cierta manera, respuestas “políticamente correctas”, es interesante destacar que, en todas las regiones del mundo excepto una, un importante número de encuestados informó que la política de internacionalización de sus respectivas instituciones implicaba “situar las metas académicas en el centro de los esfuerzos de internacionalización”. Sin embargo, este no es el caso del Medio Oriente, donde las instituciones de educación superior informaron que sus políticas están, frecuentemente, relacionadas con la integridad científica y la ética en investigación. Las instituciones en África también informan esto, aunque es el segundo valor que con más frecuencia se indica en sus políticas. Resulta interesante que ninguna de las instituciones en las otras regiones haya identificado este valor dentro de los tres principios o valores principales de su estrategia.

Los valores también se destacan en otras preguntas de la encuesta, incluso más importante aún en las respuestas de los encuestados. La equidad en la internacionalización nos entrega un ejemplo. A nivel mundial y en todas las regiones menos en Europa, las instituciones de educación superior indicaron que les preocupaba que el acceso a las

oportunidades internacionales estuviera reducido para algunos cuantos privilegiados. De hecho, que el “acceso a las oportunidades internacionales estuviera disponible sólo para los estudiantes con recursos financieros” se clasificó como uno de los mayores riesgos.

RIESGOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Los resultados relacionados con los riesgos muestran tanto las diferencias como las similitudes que existen en los puntos de vista de las instituciones, en las distintas regiones. Como se menciona anteriormente, existe el consenso casi global de que el riesgo institucional más importante de la internacionalización de las instituciones de educación superior es que no todos los estudiantes se beneficien con las oportunidades. Sin embargo, este consenso se divide cuando observamos los riesgos establecidos en segundo y tercer lugar. La diferencias regionales se hacen evidentes cuando revisamos sus respuestas: las instituciones de África y del Medio Oriente africano indicaron la fuga de cerebros; las de América del Norte señalaron mucho énfasis en la búsqueda de estudiantes no subvencionados; las de Latinoamérica y el Caribe identificaron temas relacionados con la regulación de la calidad de los programas extranjeros; las de Asia y el Pacífico indicaron excesiva competencia entre las instituciones de educación superior como el segundo riesgo más importante.

Cuando se les preguntó sobre los riesgos sociales, las respuestas de los encuestados son tan diferentes incluso en cuanto a cuál es el mayor riesgo. A nivel global y al menos en tres regiones, incluyendo Europa, la que posee el mayor número de encuestados, el mayor riesgo que supone la internacionalización es la comercialización de la educación. Sin embargo, la desigual distribución de los beneficios de África, América Latina y el Caribe identifican la distribución desigual de los beneficios de la internacionalización como el mayor riesgo social. En el Medio Oriente, los encuestados identificaron como riesgos sociales, en primer lugar, la fuga de cerebros y, en segundo lugar, la pérdida de la identidad cultural.

La 4ta Encuesta Global continúa demostrando que la internacionalización es impulsada, en gran medida, por los principales líderes institucionales. Los presidentes, vicerrectores o rectores.

NIVELES DE FINANCIAMIENTO Y LAS DECISIONES DE ASIGNACIÓN

Son poco comunes las respuestas donde existe un consenso absoluto, pero los encuestados de todas las regiones concuerdan,

casi de manera unánime, en que la falta de financiamiento es una de las barreras más importantes para el progreso de la internacionalización. Esta opinión se mantiene en el tiempo, pues la 3era Encuesta Global registró una respuesta similar. Sin embargo, las preguntas que apuntan a este tema presentan una visión más diversa sobre la disponibilidad de fondos para la internacionalización. Cuando se les preguntó sobre cómo ha cambiado en su institución el nivel de financiamiento para respaldar actividades internacionales específicas en los últimos tres años, una cantidad importante de encuestados de todas las regiones indicó que sus instituciones han aumentado el financiamiento para la movilidad estudiantil. De manera similar, una cantidad importante de encuestados en cada región, excepto en América del Norte, indicó que sus instituciones han aumentado el financiamiento para la colaboración en investigación.

Además, las instituciones en Medio Oriente y África han aumentado el financiamiento en casi la mitad de las áreas de internacionalización que propone la encuesta, la que incluye una decena de actividades específicas como opciones. Esto contrasta fuertemente con instituciones en Europa o América del Norte. La mayoría de los encuestados en estas regiones informaron aumentos en el financiamiento en el caso de sólo dos actividades de internacionalización de las 12 posibilidades.

Las decisiones estratégicas que realizan las instituciones en las distintas regiones también se pueden analizar al observar la asignación de fondos para actividades específicas de internacionalización y, en particular, al examinar qué actividades han experimentado un aumento en su financiamiento. Por ejemplo, en el Medio Oriente, África, y Asia y el Pacífico, las instituciones están invirtiendo más en marketing y publicidad para sus instituciones a nivel internacional, mientras que en el caso de Latinoamérica y el Caribe existe un fuerte enfoque en la movilidad de los académicos y el personal. Estos resultados coinciden con las actividades y desafíos prioritarios identificados por las instituciones en otras partes de la encuesta.

UN PANORAMA COMPLEJO

Es importante recordar que los resultados de una encuesta tan exhaustiva revelan mucho más que sólo unos hallazgos. Al igual que los primeros informes de la encuesta de la Asociación Internacional de Universidades, esta encuesta presenta información sobre las distintas dimensiones de la internacionalización y compara los resultados dentro de todas las regiones y a través del tiempo. Este informe cubre una amplia variedad de aspectos de internacionalización, tales como: soportes estructurales que las instituciones deben hacer funcionar; beneficios esperados y riesgos de internacionalización percibidos; impulsores y obstáculos; patrones de movilidad institucional y objetivos y; temas relativos al cambio curricular y los resultados de aprendizaje.

Estudiantes internacionales: El Reino Unido pierde su oportunidad

SIMON MARGINSON

Simon Marginson es profesor de Educación Superior Internacional en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Reino Unido. E-mail: S.Marginson@ioe.ac.uk (Este artículo apareció en The Australian).

El Reino Unido ha sido, durante mucho tiempo, uno de los países que más estudiantes internacionales atrae. Su educación superior, desde institutos locales a prestigiosas universidades mundiales, se ha vuelto casi tan dependiente de estudiantes internacionales como las instituciones australianas.

Entre el 2011 y 2012, se inscribieron en la Universidad de Manchester 8.875 estudiantes no pertenecientes a la Unión Europea, la mayoría provenientes de Asia. Estos estudiantes internacionales son los que pagan los aranceles más altos y quienes generan excedentes (los estudiantes de la UE pagan sólo el costo de las matrículas locales). En el mismo periodo, en la University College London se inscribieron 7.765 estudiantes de países no comunitarios, en Edinburgh 6.045 y en Oxford 4.685. En el Reino Unido, 81 instituciones obtuvieron más del 10% de sus ingresos a partir de esta fuente. El sector exportador genera casi 20 mil millones de libras al año en aranceles y otros gastos.

TENDENCIA DESCENDENTE

No obstante, después de un largo periodo de crecimiento, el número de estudiantes a tiempo completo tanto de países de la UE como de países no comunitarios disminuyó en un 1,4% en el periodo 2012-2013. En los programas de postgrado, como el Master en Negocios del Reino Unido, un programa anual con poco contenido pero muy lucrativo, el número de candidatos de la UE cayó un 8% y el de candidatos no comunitarios cayó un 1%.

El número de estudiantes de la UE cayó, como se esperaba, debido al costo de la colegiatura de 9.000 libras. La tendencia en los estudiantes que pagan mayores aranceles y no provienen de países de la UE, es la que está generando problemas. El número de estudiantes de la India, Pakistán y Bangladesh sufrió una fuerte caída, aunque esto se equilibró parcialmente gracias al aumento de estudiantes de China y Hong Kong.

El descenso ocurrido en el número de estudiantes que

entran al Reino Unido desde el subcontinente, contrasta con una recuperación parcial del número de estudiantes indios en Australia y un aumento del número de estudiantes indios que entran a Estados Unidos.

VISA Y COSTOS

El costo de las visas en el Reino Unido es muy elevado (520 dólares), en comparación con las visas de Estados Unidos y Canadá, las que cuestan 360 y 124 dólares respectivamente. Los estudiantes que no pertenecen a la Unión Europea pasan por un proceso de entrevistas individuales que está diseñado para establecer la “integridad del estudiante”. Los académicos deben informar sobre estos estudiantes mensualmente.

Varias universidades describen la situación actual de las visas como un régimen inoportuno, discriminatorio, agobiante e intrusivo. Las universidades británicas estiman el costo del cumplimiento institucional en 70 millones de libras por año.

En 2012, se suprimieron las visas de trabajo postestudio, las que le permitían a los graduados buscar trabajo durante dos años para cubrir el costo de su educación. Actualmente, si los graduados quieren permanecer y trabajar en el Reino Unido, deben encontrar un trabajo que pague 20.600 libras al año en un plazo de cuatro meses. Esto, comparado con las visas de trabajo postestudio de 2 a 4 años en Australia y de 3 años en Canadá, países que se han posicionado como competencia del Reino Unido.

En resumen, la educación internacional en el Reino Unido se ve socavada por un conjunto de medidas políticas diseñadas para disminuir el ingreso de estudiantes y retrasar la evolución de los estudiantes a migrantes. Su objetivo principal es reducir la inmigración, puesto que el gobierno está preocupado porque el electorado se resiste a ella.

POLÍTICAS E INMIGRACIÓN

El burdo y caótico debate británico sobre la inmigración no muestra señales de acabar. Es muy similar a la reacción contra la inmigración que surgió en Australia el 2010, la que provocó un estancamiento en las visas de los estudiantes internacionales, aunque el sentimiento contra los inmigrantes en el Reino Unido es aún más extenso.

Uno de los políticos en contra de la inmigración es Nigel Farage, del Partido Independiente, quien actualmente se posiciona en las encuestas con un 10 a 20% de aprobación. Farage es un comunicador folklórico que alega contra los idiomas extranjeros en las calles y predica que los “hombres de la clase trabajadora blanca” son expulsados del mercado laboral por los inmigrantes de Europa Oriental y abandonados por el gobierno.

La posición del Partido Independiente se está fortaleciendo en la antesala de las elecciones europeas (2014) y las elecciones nacionales (2015). Los partidos principales están a la defensiva en cuanto a temas como la membresía

en la UE y la migración.

El gobierno de David Cameron ha prometido realizar un referéndum sobre la membresía en la UE y disminuir la cuota de migración desde 213.000 en 2013 a menos de 100.000. Los estudiantes internacionales representan casi el 40% de los inmigrantes.

Las encuestas muestran que la preocupación pública se centra más en los solicitantes de asilo y en las personas que se encuentran ilegalmente en el país que en los estudiantes internacionales, aunque disminuir el número de estudiantes no comunitarios es la manera más rápida de reducir la migración.

Existe mucha preocupación con respecto a los efectos que tendría sobre los ingresos de exportación, la viabilidad financiera de las universidades y el flujo de ingreso de talento mundial, por ejemplo, en los campos de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM). A principios de este mes, en un informe pesimista sobre la tendencia del número de estudiantes internacionales, el Consejo Financiero de la Educación Superior de Inglaterra (HEFCE, por sus siglas en inglés) concluyó que “la reciente disminución apunta a una creciente dificultad de reclutar después de un período prolongado de crecimiento. A medida que la educación continúa volviéndose más globalizada, es probable que la competencia entre los varios países sólo siga aumentando...”.

El Consejo indica que “la existencia de un ambiente de colaboración con otros países en investigación, enseñanza e intercambio de conocimiento” determinará si la “educación superior de Inglaterra seguirá siendo un jugador clave a nivel mundial”.

En otras palabras, abran las puertas completamente o el daño será permanente. Sin embargo, actualmente el Partido Independiente es quien tiene el impulso político. En el ambiente actual, la mejor opción es sacar a los estudiantes internacionales de la estadística de inmigración neta. De hecho, no menos de siete comités de la Cámara de los Comunes y de los Lores han llamado a tomar esta decisión. ■

Educación superior privada en el Reino Unido: Mitos y realidades

STEVE WOODFIELD

Steve Woodfield es investigador principal de la Vicerrectoría de la Kingston University London, Reino Unido. E-mail: s.woodfield@kingston.ac.uk

El sector independiente del Reino Unido se mantiene relativamente pequeño.

Desde el año 2011 al 2012, alrededor de 160.000 estudiantes estaban cursando una carrera en instituciones independientes, en comparación con los 2,3 millones de alumnos del sector con financiamiento público. Una investigación reciente identificó 674 instituciones de educación superior independientes; la mayoría de los estudiantes está concentrado en un grupo reducido de grandes proveedores en Inglaterra (dentro y alrededor de Londres, principalmente). Varias instituciones privadas son relativamente nuevas o han sido reestructuradas en respuesta a los cambios en la política, lo que ha incentivado la expansión y, por ende, el rápido aumento del número de matriculados.

MITO 1: POCOS PROVEEDORES PRIVADOS

Todas las instituciones de educación superior en el Reino Unido son, en términos técnicos, privadas (como lo define la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos), aunque el sistema está dominado por universidades e institutos que reciben fondos gubernamentales. El gobierno indica que los proveedores de educación superior funcionan de manera privada y que no reciben financiamiento público continuo para enseñanza o investigación como los “proveedores alternativos” y las instituciones privadas que se autodenominan como “el sector independiente”. La educación superior es una política autónoma del Reino Unido y los fondos públicos son distribuidos por los consejos de financiación independientes en los cuatro países del Reino Unido, quienes adjuntan ciertas condiciones y controles regulatorios a este financiamiento.

MITO 2: LOS PROVEEDORES PRIVADOS SON UN GRUPO

HOMOGÉNEO

El sector independiente del Reino Unido es sumamente diverso en términos de misión, propiedad, tamaño, materias especializadas, perfil estudiantil, aranceles y títulos que ofrece. Las instituciones de educación superior independientes se pueden agrupar en cuatro grupos: aquellas que pueden otorgar sus propios títulos (organismos reconocidos); aquellas en que los estudiantes pertenecientes al Reino Unido o la Unión Europea pueden acceder al apoyo financiero del gobierno (a través de la designación específica de curso); aquellas que pueden ofrecer títulos en colaboración con organismos reconocidos (organismos asociados); e instituciones extranjeras, de las que se sabe muy poco, que ofrecen títulos no británicos. Las instituciones independientes también ofrecen programas vocacionales de diplomas examinados por empresas privadas (por ejemplo, Pearson, EdExcel). El grupo más grande corresponde a los organismos asociados, la mayoría son instituciones pequeñas (con y sin fines de lucro) que ofrecen programas de orientación profesional

(por ejemplo, negocios, artes creativas/diseño, derecho, contabilidad o tecnología de la información).

No existen universidades privadas de “élite” en el Reino Unido, aunque los organismos reconocidos son menos regulados y tienden a tener más matriculados (hasta 5.000 estudiantes), reclutan a más estudiantes del Reino Unido, ofrecen una gran variedad de programas y están involucrados en investigación básica y aplicada. Actualmente, existen seis organismos independientes reconocidos, cuatro organizaciones benéficas (la Regent’s University London, la Universidad de Buckingham, IFS University College, y Ashridge Business School), y dos empresas con fines de lucro (Universidad BPP y la University of Law). El estatus de organismo con fines de lucro es importante sólo por motivos fiscales, aunque la misión (y diferencias relacionadas con las estructuras de gobernanza) puede transformarse en un importante diferenciador bajo cualquier nueva legislación.

Desde el año 2011 al 2012, alrededor de 160.000 estudiantes estaban cursando una carrera en instituciones independientes, en comparación con los 2,3 millones de alumnos del sector con financiamiento público.

MITO 3: LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA DEL REINO UNIDO ES IRRELEVANTE

A pesar de su tamaño reducido, el sector independiente también otorga un nicho flexible y una prestación orientada por la demanda (incluidos los estudios de postgrado) a los estudiantes domiciliados en el Reino Unido, una prestación complementaria en el sector financiado con fondos públicos y, por lo general, a menor costo. Alrededor de dos tercios de los estudiantes en el sector son mayores de 25 años, la misma proporción estudia y trabaja y varios tienen responsabilidades familiares. El sector independiente también actúa como un importante canal de reclutamiento para los estudiantes internacionales, muchos de los cuales permanecen en el Reino Unido después de titularse, ya sea desempeñándose en trabajos altamente calificados o buscando realizar estudios adicionales en el sector con financiamiento público.

Los recientes cambios en la política inglesa han generado las condiciones óptimas para que el sector independiente crezca rápidamente y prospere. Las instituciones independientes se están volviendo cada vez más atractivas porque pueden ganar estatus universitario y patrocinar estudiantes de países fuera de la UE. Además, los estudiantes británicos y de la Unión Europea que estudian en Inglaterra en cursos designados pueden acceder a préstamos gubernamentales para la mantención de las matrículas, aunque a un nivel máximo

más bajo (6.000 libras al año) que los estudiantes del sector público (9.000 libras). Varios proveedores independientes están rápidamente incrementando su reclutamiento (el cual se verá reducido entre el 2015 y 2016), lo que intensifica la presión sobre financiamiento de la educación superior pública debido al aumento asociado, en la demanda de matrículas y préstamos para financiar los gastos de vida. Este aumento tendrá un impacto importante en los proveedores con financiamiento público que compiten para reclutar a los mismos estudiantes que los proveedores independientes, pero que cobran aranceles mayores y reciben un menor financiamiento del gobierno.

MITO 4: LAS INSTITUCIONES PRIVADAS ENTREGAN

EDUCACIÓN DE BAJA CALIDAD

Una característica clave en este contexto es que se espera que todas las instituciones de educación superior que entregan formación que lleva a la obtención de un título británico (en el país o exterior), sigan el Código de Calidad para la Educación Superior del Reino Unido. La Agencia de Aseguramiento de la Calidad (QAA, por sus siglas en inglés) está encargada de controlar y asegurar la educación y calidad, mientras que los programas profesionales son regulados por organismos profesionales, legales y regulatorios. Un estudio de investigación del 2013 informó que el 82% de los estudiantes en el sector independiente estaba satisfecho con sus proveedores, una cifra comparable con la encuesta nacional de estudiantes del sector público.

El sistema de regulación de la educación superior protege la calidad mediante fuertes controles sobre la entrega de “títulos universitarios” y la facultad de otorgar grados académicos, la habilidad de conferir grados en colaboración con organismos reconocidos y facultados para otorgar grados, y cualquier expansión no planificada en el reclutamiento de estudiantes. Las instituciones independientes también se someten a un riguroso proceso de designación de curso que cubre el aseguramiento de la calidad, la sustentabilidad y gestión financiera y las disposiciones de gobernanza.

A diferencia de los proveedores con financiamiento público, los independientes no están obligados a entregar información para efectos de contabilidad, medir la satisfacción de los estudiantes (a través de la Encuesta Nacional de Estudiantes) u ofrecer información acerca de su institución para apoyar el proceso de decisión del estudiante (Key Information Set). Sin embargo, a medida que el sistema de regulación evoluciona, es probable que la responsabilidad de la contabilidad de los proveedores independientes se incremente.

Una pequeña parte de la prestación privada opera “bajo el radar” y ofrece calificaciones no británicas o provisiones no acreditadas. Algunos institutos privados también son “fábricas de títulos” que ofrecen calificaciones fraudulentas o reclutan estudiantes ficticios, aunque la rigurosidad de la

normativa de visados está gradualmente erradicando este problema.

MITO 5: EL SECTOR PRIVADO Y EL SECTOR PÚBLICO ESTÁN SEPARADOS

El sector independiente tiene un conjunto de características únicas, principalmente debido a su compromiso irregular con la situación actual del Reino Unido en cuanto a la normativa, el financiamiento y la garantía de calidad. Sin embargo, en términos de políticas, las diferencias de estado entre estas instituciones y aquellos proveedores más tradicionales están disminuyendo, a medida que el panorama regulatorio y la garantía de la calidad se adaptan lentamente para incluir a estas instituciones.

El gobierno británico busca crear “igualdad de condiciones” para todos los proveedores y promover la competencia justa.

La publicación del 2011 del libro *Students at the Heart of the System* señala las intenciones del gobierno británico de abrir el sector a “proveedores alternativos”. Esta maniobra política forma parte de un plan más amplio de privatización y comercialización de la educación superior británica, el que se centra en aumentar el acceso a ese sistema, mientras reduce el financiamiento público, se enfoca en los beneficios de empleabilidad, aumenta la exportación de educación, mejora la efectividad y comercializa actividades educativas. Sin embargo, los otros gobiernos descentralizados en el Reino Unido no comparten la dirección de esta política y los sectores independientes en estos países permanecen reducidos y separados.

A diferencia de los proveedores con financiamiento público, los independientes no están obligados a entregar información para efectos de contabilidad, medir la satisfacción de los estudiantes (a través de la Encuesta Nacional de Estudiantes) u ofrecer información acerca de su institución para apoyar el proceso de decisión del estudiante.

La educación superior con financiamiento público también participa en varios tipos de alianzas con organismos independientes, a través de concesiones y otros tipos de prestaciones colaborativas. Alrededor de 30 instituciones con financiamiento público también colaboran con organizaciones educativas del sector privado, basándose en la entrega de

programas británicos diseñados para preparar estudiantes internacionales para ingresar a estudios de grado en el sector público.

Los negocios privados también se han involucrado en la prestación de educación superior más allá de la entrega de programas directos, a medida que el sistema se vuelve cada vez más “desagrupado”, por ejemplo, al entregar materiales para programas de estudio, apoyo al estudiante e infraestructura tecnológica para apoyar el aprendizaje en línea (por ejemplo, la alianza entre la Universidad de Liverpool y Laureate Education). Los proveedores financiados con fondos públicos también están externalizando, cada vez más, servicios claves de apoyo (por ejemplo, la tecnología de la información) y participando en acuerdos de servicios compartidos con organizaciones privadas. A medida que la privatización y comercialización se intensifican y los cambios en la política de Inglaterra entran en vigor, es probable que los límites entre las distintas instituciones de educación superior se vuelvan difusos, siendo la misión institucional (con o sin fines de lucro) el único diferenciador entre las distintas partes del sector. ■

Políticas y patrones en la educación superior con fines de lucro en Estados Unidos

ELIZABETH MEZA Y WILLIAM ZUMETA

Elizabeth Meza es investigadora y candidata a doctorado en educación superior del Instituto de Educación de la Universidad de Washington. William Zumeta es académico de Asuntos Públicos y Educación Superior en la Universidad de Washington. E-mail: zumeta@uw.edu and bapple@uw.edu

En cada edición de IHE se publica un artículo de educación superior privada extraído de PROPHE, Programa de Investigación en Educación Superior Privada, con sede en la Universidad en Albany. Vea <http://www.albany.edu/>

Las instituciones de educación superior con fines de lucro se han convertido en un componente considerable del mercado de la educación superior estadounidense, sin embargo, todavía existen aspectos que no se han estudiado ni documentado correctamente. En las últimas décadas, el crecimiento en este sector ha sido impresionante. Hasta 1995, la proporción de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior con fines de lucro era

inferior al 2%. De acuerdo con la información federal, en el sector privado con fines de lucro se matriculó el 2010 alrededor de 2,1 millones de alumnos, es decir, el 10% de todos los estudiantes. Según el gobierno, esta cifra es conservadora y contempla sólo los estudiantes matriculados en instituciones que ofrecen títulos. Desde mediados de los noventa, las tasas de crecimiento en este sector se han disparado, desde 304.000 estudiantes en 1996 a 2.110.000 en 2010 y su proporción en el mercado subió de 2,1% a 10%. En general, la política federal es complaciente, pues los alumnos en un régimen con fines de lucro son elegibles para postular a créditos estudiantiles federales y las escuelas se aprovechan agresivamente de aquello.

Algunas instituciones con fines de lucro todavía dejan vislumbrar su origen: empresas locales, enfocadas a la vocación y generalmente administradas por familias. Otras se transformaron en monstruos corporativos, que abarcan casi todas las credenciales universitarias en amplios portafolios de servicios educativos (incluidos los títulos de grado) que, en algunos casos, trascienden las fronteras de Estados Unidos. El sector experimentó una reciente contracción debido al escándalo relacionado con las prácticas de reclutamiento de los estudiantes y con la percepción pública que existe en cuanto a la baja calidad y a las altas tasas de deserción universitaria. Varios titulados han sufrido una baja rentabilidad en el mercado laboral (por no mencionar el endeudamiento de los titulados y los desertores) durante el extenso período de lentitud del mercado laboral. Además, estas preocupaciones han llevado a que el gobierno federal aumente la presión regulatoria.

No obstante, se puede argumentar que este sector sigue siendo importante para el interés público, quizás como nunca antes. En todo el mundo se puede observar un notable crecimiento en la prestación privada, pues los gobiernos son incapaces de satisfacer la demanda de educación superior únicamente con instituciones públicas. En este contexto, Estados Unidos tampoco es diferente. Los sectores con fines de lucro matriculan una cuota desproporcionada de grupos de estudiantes, por ejemplo, minorías, estudiantes con medios financieros modestos y estudiantes que superan la edad promedio del universitario, los que se ven infrarrepresentados en otros lugares.

EL ROL DE LAS POLÍTICAS ESTATALES

Recientemente hemos investigado las políticas estatales que están dirigidas a la educación superior con fines de lucro, debido a que las tasas de aumento de las matrículas del sector varían mucho en cada estado. Tradicionalmente, en Estados Unidos los principales responsables de las políticas de educación superior son los propios estados. Actualmente, la mayoría de los estados entregan alguna forma de ayuda estudiantil u otros recursos al sector con fines de lucro. Además, los estados ofrecen una protección

básica al consumidor y/o tienen responsabilidades en cuanto a garantizar la calidad, esto forma parte de su trabajo de supervisión de la educación superior al interior del sistema federal estadounidense. Más aún, en este mundo moderno y competitivo, los estados tienen una buena razón para prestarle atención a todas las fuentes que disponen para educar a sus ciudadanos y la calidad que proporcionan.

Las instituciones con fines de lucro se han convertido en un componente considerable del mercado de la educación superior estadounidense, sin embargo, todavía existen aspectos que no se han estudiado ni documentado correctamente.

Las variaciones en cómo los estados tratan a la industria con fines de lucro no han sido registradas exhaustivamente, por lo tanto, se desconoce si las diferencias están relacionadas con los resultados, en particular con el aumento de matrículas en establecimientos con fines de lucro. Es un aspecto interesante para comprender el drástico crecimiento desde el 2000 al 2010. A partir de una variedad de fuentes, documentamos las políticas estatales dirigidas a las instituciones con fines de lucro en varias dimensiones y en la medida de lo posible, debido a las limitaciones de los datos. Estas dimensiones son: la política estatal de ayuda estudiantil; subvenciones financieras estatales dirigidas a instituciones para otros fines; tasas de cambio en la matrícula de instituciones públicas (se asume que son institutos públicos con carreras de dos años); participación del sector con fines de lucro en la gobernanza y planificación estatal de la educación superior; naturaleza y extensión de la información recolectada y difundida sobre el sector; y la intensidad de la supervisión regulatoria estatal y el esfuerzo de la garantía de calidad. Si comenzamos con el modelo conceptual de enfoques de políticas estatales o posturas de Zumeta (1996) hacia el sector privado sin fines de lucro, encontramos pruebas de que existen diferencias importantes en cómo los estados perciben los sectores con fines de lucro en términos de política de información, regulación, política de ayuda financiera y nivel de participación en la planificación estatal de la educación superior.

A pesar de que no se logró recabar suficiente información para validar modelos matizados de posturas sobre las políticas, se pudo determinar que los estados se pueden clasificar en dos categorías amplias, los que muestran políticas de no interferencia y los que muestran políticas activas en cuanto al grado de atención que le dan a la educación superior con fines de lucro. Existen graves

problemas de medición y, gran parte de nuestra investigación debió confiar en información incompleta o a veces subjetiva extraída de sitios web, entrevistas telefónicas seleccionadas e información nacional recabada con otros fines. Se utilizaron definiciones y distinciones que se consideraron plausibles dada la información de la que se disponía, en vez de variables estrictamente definidas y completamente medidas. Después de estimar el número de matriculados en instituciones con fines de lucro que residen en los estados en el 2000 y 2010 (no incluye los matriculados en línea en los casos donde no se puede determinar el estado donde reside el estudiante), se concluyó que

A partir de una variedad de fuentes, se documentaron las políticas estatales dirigidas a las instituciones con fines de lucro en varias dimensiones y en la medida de lo posible debido a las limitaciones de los datos.

los estados que muestran una política activa tienden a ser más poblados, tener una mayor proporción de matriculados en el sector con fines de lucro y una mayor capacidad de política. Estos estados también muestran un mayor porcentaje de matriculados en instituciones con fines de lucro en relación con los estados que aplican políticas de no interferencia. Al menos en el período de auge de 2000-2010, dichas tasas de matriculados parecieran no haberse visto afectadas por las variables contextuales que influyen en el crecimiento del sector público y no lucrativo, es decir, el crecimiento de la población del estado o las tasas de desempleo.

ESTAS RELACIONES

Una posible conclusión es que, como se planteó inicialmente, las políticas estatales explican algunas de las variaciones en el crecimiento de matrículas en el sector con fines de lucro en todos los estados. No obstante, también existe otra posibilidad. Quizás la causa apunta hacia otra dirección, el crecimiento ocurre en primer lugar y luego provoca lo que Daniel C. Levy denomina “regulación reactiva” (en otras palabras, política activa). Ciertamente, a medida que el sector crece, los responsables de las políticas pueden sentir la responsabilidad (y presión política) de tener que supervisarlos, regularlos (para garantizar la calidad o al menos para proteger al consumidor) o utilizarlos para ampliar la limitada capacidad educativa estatal de manera barata y para extender las metas estatales en cuanto al desarrollo de la fuerza laboral. Las instituciones privadas, ya sean con o sin fines de lucro, sin duda juegan un papel en alcanzar las necesidades estatales y nacionales de más personas

educadas, si entregan un producto de calidad. Por lo que, se necesita comprender de mejor manera cómo funcionan los sistemas de políticas en su esfera y las relaciones de estos mecanismos para que resulten. Por supuesto, las matrículas son sólo un resultado de interés que ya está documentado y, probablemente, no es el más importante. ■

Dentro de la educación superior privada en África: Contradicciones y cambios

LOUISE MORLEY

Louise Morley es profesor del Centro para la Educación Superior e Investigación bursátil, Universidad de Sussex, Reino Unido E-mail: l.morley@sussex.ac.uk/education

Sería un error sugerir que todos los problemas de calidad residen en el sector de la educación superior privada en los países de bajos ingresos. La expansión sin financiamiento y la falta de recursos materiales y humanos también son enemigos de la calidad y los estándares dentro del sector público. No obstante, es pertinente enfocarse en el sector privado, el que se expande rápidamente en todo el mundo. El creciente deseo social por tener una educación superior y las restricciones fiscales han implicado que el estado, en varias localidades, no pueda suplir la demanda, y que el sector privado se considere como la respuesta a los desafíos de capacidad tanto en países desarrollados como en desarrollo.

Por lo general, la ideología de mercado del sector privado se percibe como una contradicción con los valores fundamentales de la educación para todos. Además, los críticos temen que contribuya a la formación de elites y a la exclusión social. Los temores se han centrado en la mercantilización del conocimiento, la cambiante filosofía, los planes de estudio y los valores de la educación superior, una posible abdicación de la responsabilidad del estado, y la creencia de que los nuevos proveedores están comprometiendo la calidad y los estándares, al generar fábricas de títulos que no están bien reguladas. El sector privado también se conceptualiza como una amenaza a la diversidad social y a la igualdad de oportunidades, con el potencial de excluir a estudiantes con mala situación socioeconómica.

AMPLIAR LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE

GHANA Y TANZANIA

En un estudio empírico reciente sobre Ampliar la Participación en Educación Superior de Ghana y Tanzania (<http://www.sussex.ac.uk/wphegt/>) se determinó que la educación superior privada jugaba un rol contradictorio en cuanto a ampliar el acceso y las oportunidades. El proyecto utilizó una metodología mixta y estudió dos universidades públicas y dos universidades privadas. Se realizaron 200 entrevistas de eventos de vida con estudiantes, en estas se exploraron sus experiencias en educación básica, media y superior, y sus planes y aspiraciones futuras. Se entrevistó a un total de 200 personas entre personal universitario y formuladores de políticas sobre las barreras y facilitadores para los estudiantes no tradicionales. El proyecto proporcionó información estadística sobre los patrones de participación en fichas de equidad (Equity Scorecards) y recopiló pruebas para establecer una teoría acerca de los aspectos socioculturales de la educación superior en Ghana y Tanzania. Los tres elementos de inequidad que se incluyeron en las fichas de equidad son: sexo, situación socioeconómica y edad.

Uno de los resultados más interesantes es la diferencia con la que el personal y los estudiantes de las universidades privadas representaron la calidad y los estándares. Por lo general, el personal destacó las instalaciones y los recursos de calidad, mientras que los estudiantes acusaron faltas y déficit, especialmente en cuanto a las tecnologías de la información y comunicación, y a las librerías. Los estudiantes también discutieron ampliamente el sentido de masificación; en algunos informes se indicaban entre 800 y 1.000 estudiantes en algunas clases. La injusticia espacial conlleva a la injusticia cognitiva, de acuerdo con los estudiantes la proporción entre académico-estudiante desnivelaba sus oportunidades de aprender y participar de alguna manera significativa en la clase.

La evaluación es el área que más generó preocupación y fue informada por los estudiantes mediante el uso de palabras como inestabilidad e injusticia. De hecho, la evaluación se consideró como una fuente de poder, con potencial para la corrupción, explotación y acoso sexual. Por ejemplo, la falta de procedimientos para garantizar la calidad, como es el caso de la corrección doble, posibilita que algunos académicos inescrupulosos ofrezcan mejorar las notas a cambio de dinero o favores sexuales. A pesar de pagar aranceles en el sector privado, a los estudiantes les faltan los derechos básicos del consumidor, incluyendo rúbricas de evaluación, acuerdos sobre el nivel de los servicios y el derecho a apelar. Los estudiantes se quejaban de que nunca sabían por qué recibían ciertas calificaciones y cuando buscaban explicaciones, se les indicaba que debían realizar una queja formal. Sin embargo, cuando intentaban quejarse, no existía ningún procedimiento o formulario para rellenar. También existen historias de topes de horario en que algunos estudiantes tenían dos pruebas calendarizadas para la misma hora. En dichos casos, los

resultados siempre eran los mismos, los estudiantes eran reprobados. La evaluación ejemplifica la tensión que existe cuando la parte educativa no coincide con las consideraciones financieras. En este contexto, varios estudiantes informaron sobre cómo habían sido expulsados de los exámenes o se les había negado el acceso a sus resultados por el no pago o el pago atrasado de las cuotas.

PÉRDIDAS Y GANANCIAS

Si bien algunos estudiantes se quejaron sobre sus universidades privadas en cuanto al estatus y a los servicios de segunda clase, otros consideraron a estas instituciones como una oportunidad para aquellos a los que el Estado les había fallado. Desde su perspectiva, cualquier acceso a la educación superior es mejor que nada, pues les permitiría “convertirse en alguien”, con una ventaja de posición y el potencial de recompensas materiales a largo plazo. Esta perspectiva se apreció más en los estudiantes de comunidades pobres y rurales, quienes tenían la motivación de acceder a la educación superior, porque representaba una manera de escapar de la pobreza. Una cantidad importante de mujeres y estudiantes mayores estaban ingresando a las dos universidades privadas, en comparación con las públicas. Nuevamente, esto plantea preguntas sobre si el sector privado está abriendo nuevas oportunidades a grupos sociales previamente excluidos. Aunque, también debemos preguntarnos si los estudiantes menos privilegiados están siendo dirigidos a instituciones menos prestigiosas.

Si bien algunos estudiantes se quejaron sobre sus universidades privadas en cuanto al estatus y a los servicios de segunda clase, otros consideraron estas instituciones como una oportunidad para aquellos a los que el Estado les había fallado.

El desarrollo de la educación privada propone preguntas sobre los valores, en cuanto al dinero y a cómo los estudiantes son valorados. ¿Acaso el sector privado representa mejores oportunidades? o ¿representa al oportunismo del mercado? o ¿una compleja combinación entre oportunidad y explotación? Al parecer, ser un estudiante universitario en países donde la tasa de participación es del 1%, compensa por todas las deficiencias de las universidades privadas. Varios de los estudiantes de estas universidades pertenecían a un estrato socioeconómico bajo y tenían un historial de haber sido reprobados por el sector educativo. Sin embargo, pareciera que varias universidades privadas están funcionando por debajo de los estándares mínimos de calidad, sin ningún

derecho estudiantil o acuerdos sobre el nivel de servicios. Esto debe cambiar con urgencia para detener el círculo vicioso de la pobreza, las bajas expectativas de las instituciones educativas y los bajos estándares de prestación. ■

La diáspora académica y la educación superior en África

KIM FOULDS Y PAUL TIYAMBE ZELEZA

Kim Foulds es coordinadora del programa de becas de investigación Carnegie African Diáspora. E-mail: kimberly.foulds@quinnipiac.edu Paul Tiyambe Zeleza es vicepresidente de asuntos académicos. Ambos de la Universidad Quinnipiac de Hamden, Connecticut. E-mail: paul.zeleza@quinnipiac.edu

El discurso dominante en torno a la diáspora académica africana repite el inconfundible patrón del déficit: el enorme costo de la pérdida de algunos de los mejores y más brillantes intelectuales del continente. Sin embargo, el enfoque en este déficit opaca las relaciones expansivas y a menudo innovadoras que la diáspora académica africana ha forjado con investigadores e instituciones de todo el continente, relaciones que construyen y refuerzan los compromisos personales y académicos. Estas relaciones que son principalmente informales, aunque existen muchos compromisos formales a nivel individual e institucional, frecuentemente quedan en el olvido durante los debates de internacionalización, debido a que las universidades africanas no son vistas como socios legítimos de vinculación institucional con universidades norteamericanas y europeas. Las universidades pasan por alto a las instituciones africanas en términos de valorar el emprendimiento y el compromiso académico para producir becas dinámicas e innovadoras, reproduciendo y reforzando las brechas actuales en la producción de conocimiento.

LA DIÁSPORA ACADÉMICA AFRICANA

Un estudio reciente realizado por Paul Tiyambe Zeleza titulado *Engagements between African Diáspora Academics in the U.S. and Canada and African Institutions of Higher Education: Perspectives from North American and África* (Corporación Carnegie de Nueva York, Febrero 2013) arroja una luz muy esclarecedora sobre cómo son los académicos africanos emigrados que se encuentran en los Estados Unidos y Canadá, así como la existencia de vínculos entre su diáspora y la educación superior africana. De acuerdo

al estudio, la diáspora académica nacida en África que se encuentra en Norteamérica creció rápidamente en las últimas tres décadas. Esto se debe en parte a los graves problemas económicos y la represión política que padecieron los países y universidades africanas durante las décadas de 1980 y 1990. Muchos académicos de la diáspora africana han establecido compromisos enérgicos, aunque en gran medida informales, con las personas y/o instituciones a lo largo del continente Africano. Estos van desde la colaboración en la investigación hasta el desarrollo del plan de estudios y supervisión de los estudiantes de postgrado. Muchas veces estos compromisos son frustrados por las barreras institucionales y psicológicas desde ambos lados del Atlántico. Algunos de los obstáculos más importantes incluyen las diferencias entre los recursos e instalaciones, las expectativas, el estatus académico, las cargas académicas, prioridades institucionales y los conflictos de cronograma basados en periodos académicos incompatibles entre las instituciones de envío y de acogida. El estudio revela que las estructuras tradicionales y los sistemas de intercambio de personal académico son inadecuados para mitigar estos obstáculos.

DESARROLLOS RECIENTES

Recientemente se realizaron esfuerzos para tratar estas brechas y apoyar a las universidades africanas para los efectos de los compromisos internacionales. Muchas de estas iniciativas han sido lideradas por fundaciones filantrópicas. El ejemplo más conocido es Partnership for Higher Education in África que reunió a siete fundaciones (Carnegie Corporation de Nueva York, Ford, Rockefeller, MacArthur, Hewlett, Mellon, y Kresge) e invirtió US\$440 millones en la revitalización de las universidades de África entre el 2000 y 2010. Lo que a menudo falta en estos esfuerzos y en la internacionalización de la educación superior Norteamericana es el rol crítico y transformador que pueden representar las diásporas académicas. En comparación con la voluminosa literatura sobre el papel de las diásporas en el desarrollo económico de sus países de origen mediante remesas de fondos e inversiones, no se conoce mucho acerca de su rol en el desarrollo de sistemas de producción de conocimiento incluyendo a las universidades. La diáspora académica es una rica fuente de remesas intelectuales.”

Muchos académicos de la diáspora africana han establecido compromisos enérgicos, aunque en gran medida informales, con las personas y/o instituciones a lo largo del continente Africano.

PROGRAMA DE BECAS DE INVESTIGACIÓN CARNEGIE PARA LAS DIÁSPORAS AFRICANAS

Los modelos actuales de intercambio de personal académico siguen relativamente estáticos, operando dentro de un sistema de dos a tres niveles: una organización financiera, la(s) institución(es) remitente(s) y la(s) institución(es) receptora(s). Del estudio de Zeleza se desprende un nuevo modelo mediante el Carnegie African Diáspora Fellowship Program. Este programa establece una innovadora alianza entre cuatro partes: Carnegie Corporation de Nueva York que provee el financiamiento, el International Institute for Education que brinda el apoyo logístico, la universidad Quinnipiac que suministra el apoyo administrativo y un Consejo Consultivo integrado por los principales académicos africanos y administradores de universidades de Norteamérica y África que fija la dirección estratégica. El programa servirá como trampolín para una mayor cantidad de afiliaciones institucionales entre las universidades estadounidenses y canadienses e instituciones de toda África. Esto demostraría que a pesar que durante mucho tiempo África ha sido abandonada como sitio de investigación avanzada y producción de conocimiento en todas las disciplinas, el continente, sus instituciones, académicos y estudiantes, ya no pueden ser ignorados si las universidades de Estados Unidos y Canadá están comprometidas con crear becas y alumnos de clase mundial.

El programa se centrará en tres áreas claves: una mayor colaboración en investigación; el codesarrollo entre los académicos emigrantes, sus instituciones de origen y las instituciones y cuerpo académico africano; y la tutoría y enseñanza de los estudiantes africanos. A diferencia de los programas de intercambio, en este programa las instituciones africanas van a conducir la estructura de los intercambios y a involucrar a los deseos de la diáspora académica de contribuir a la educación superior de toda África. A través del programa, las instituciones africanas en Ghana, Kenya, Nigeria, Sudáfrica, Tanzania y Uganda presentan una propuesta que solicita un académico diáspora experto en las tres áreas o un emigrante académico experto que esté interesado en la disciplina apropiada.

El objetivo de este programa y modelo es asegurar que las instituciones africanas sean la fuerza impulsora en la identificación de las necesidades y oportunidades de participación, así como el proveer a los académicos diáspora y a las instituciones africanas del espacio para construir y ampliar sus alianzas académicas. Mientras que la fuga de cerebros es un fenómeno muy real, el involucrar a la diáspora académica africana y el establecer programas para promover intercambios y colaboraciones académicas, potencia la internacionalización y fomento de capacidades de las universidades africanas. ■

China: Reforma del Gaokao

GERARD A. POSTIGLIONE

Gerard A. Postiglione es Profesor de Cátedra de Sociología y Políticas Educativas, Decano Asociado de Investigación y Director del Centro de Investigaciones sobre la Educación en China de la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, China. E-mail: postiglione@hku.hk

Hay otra reforma que se efectuará prontamente al gaokao, el examen de admisión de la educación superior de China que sigue siendo el mayor factor determinante para lograr las oportunidades de vida de los estudiantes chinos. Junto a la reforma del componente de inglés (véase Yang Rui en IHE No. 75: 12-13), existe una nueva iniciativa para alinear la prueba con la moderación del crecimiento económico de China. En este sentido, el gaokao también es un barómetro de los desafíos que enfrenta China después de su auge económico y su vertiginosa expansión de la educación superior.

EL DICTAMEN DE CHINA: BUSCAR LA VERDAD EN LOS

HECHOS

Hecho uno: Antes de la graduación en mayo del año 2013, solamente alrededor de la mitad de los casi 7 millones de egresados habían firmado contratos de empleo. Muchos universitarios titulados se encontraron subempleados y con un problema de incompatibilidad de competencias. En un país que aún tiene más zonas rurales que urbanas y donde las familias deben realizar grandes sacrificios para pagar la educación superior de sus hijos, es desconcertante para el promedio de los padres que el estudiante pase un difícil examen de admisión nacional, vaya a la universidad y después no pueda encontrar un buen empleo.

Hecho dos: Cada año 17 Millones de estudiantes egresados de la educación secundaria y de la educación superior ingresan al mercado laboral, pero los planificadores estatales están preocupados de que el país sufra una escasez de talento, especialmente en los ámbitos técnicos. A pesar de que China tendrá casi 200 millones de titulados de educación superior en el año 2020, va a necesitar mucho más conocimiento experto para elevar la cadena de valor de fabricación de equipos, tecnología de la información, biotecnología, nuevos materiales, aeronáutica y astronáutica, oceanografía, finanzas y contabilidad, negocios internacionales, protección medioambiental, recursos energéticos, tecnología agrícola y tráfico y transporte moderno. Esto significa que el país debe poner fin a su dependencia de la fabricación a bajos sueldos de productos ensamblados para la exportación, para sostener su crecimiento económico. Si bien tiene científicos de primera categoría,

no podrá actualizar su sector de fabricación sin un mayor número de técnicos bien capacitados. Aunque todavía existe la preocupación de que el sistema educativo no fomente la innovación y la creatividad, también hay una demanda de técnicos de educación superior que puedan apoyar el aceleramiento de la producción.

Hecho tres: Los estudiantes y sus familias siguen considerando a la educación superior técnica como de segunda clase. Este es un punto de vista muy arraigado, debido a que tradicionalmente la educación superior académica significa obtener un empleo estable con alguna agencia gubernamental.

REFORMAS PENDIENTES

Por lo tanto, China pronto revelará un plan de reforma para el gaokao, que lo va a dividir en dos modos de prueba separados, uno para los estudiantes que prefieren la educación técnica y el otro para los estudiantes orientados a la educación superior tradicional. El gaokao técnico conduce a una educación superior técnica profesional, específicamente orientada a la admisión de 600 universidades e institutos técnicos superiores.

El primer modo, dirigidos hacia estudiantes con inclinaciones técnicas, está hecho para apelar a aquellos que quieren ser ingenieros, mecánicos superiores y los llamados trabajadores de alta calidad. Esto evaluará las competencias técnicas y los conocimientos de los estudiantes. El segundo modo aún está dirigido a los estudiantes universitarios tradicionales y examina principalmente el conocimiento académico.

Las 600 instituciones de educación superior que serán identificadas por el Ministerio de Educación representan la mitad del total de las universidades públicas. Se les ha pedido reestructurar sus programas de enseñanza académica desde la educación académica a la educación técnica y profesional superior.

MÁS OPCIONES PARA LOS ESTUDIANTES PUEDEN

SIGNIFICAR ESTABILIDAD SOCIAL

El gobierno espera que esta nueva reforma al gaokao ayudará a impulsar el Plan de Desarrollo de Talento Nacional y la Reforma y Plan de Desarrollo Educativo a mediano y largo plazo. Si bien esta reforma al gaokao va a influir sobre el desarrollo del futuro de la enseñanza superior en China, son los estudiantes quienes serán los que van a tomar la decisión.

Por lo tanto, China pronto revelará un plan de reforma para el gaokao, que lo va a dividir en dos modos de prueba separados, uno para los estudiantes

que prefieren la educación técnica y otro para los estudiantes orientados a la educación superior tradicional.

Su decisión, de tomar el gaokao en el primer o segundo modo, significará que sus oportunidades en la vida se van a fijar alrededor de los 16 años de edad, cuando aún están en la escuela secundaria. De hecho, hay algunas razones para creer que muchos más van a considerar ingresar al modelo uno del gaokao. Incluso antes de la reforma algunas familias notaron los cambios en el mercado laboral, vieron que los egresados de institutos de educación superior técnico profesional encontraban trabajos fácilmente y que los egresados universitarios estaban luchando por obtener una estabilidad laboral.

Este es un punto crítico para un país que valora una sociedad armoniosa y que mira con preocupación la inestabilidad de los países cercanos como Tailandia, Myanmar, y Ucrania (para no hablar del movimiento estudiantil de Taiwán). Una gran población de universitarios titulados desempleados puede significar problemas y transformarse en un elemento desestabilizante de la noche a la mañana.

DIFERENTES MODELOS

Después de años de interés en el modelo de institutos de educación superior comunitarios de EE.UU. como una forma de calibrar la veloz expansión de la educación superior, ahora hay una creciente preferencia por algo que se asemeja más al modelo alemán de educación técnico profesional. Solamente las mejores universidades de China siguen mirando hacia las universidades líderes de Estados Unidos buscando ideas acerca de cómo construir universidades de investigación de clase mundial. En cuanto al resto, buscan en otros lugares. China desea que los trabajadores talentosos de ingeniería, mecánica y campos relacionados obtengan una educación que vaya más allá de la mera capacitación de competencias y que exija un mayor conocimiento especializado, en pocas palabras, que trabajadores especializados estén mejor equipados con conocimientos académicos.

Hay varios obstáculos por vencer para que esta reforma funcione tal como fue planificada. En primer lugar, transformar 600 universidades públicas de nivel local en las más altas universidades vocacionales técnico superiores va a alterar de forma significativa la diferenciación y la estratificación del sistema público de la educación superior. Esta no es una pequeña reforma y su éxito depende de la eficiencia externa, el alineamiento con el ambiente laboral variable, entre otras cosas. En resumen, la reforma tiene que proporcionar puestos de trabajo y fomentar una mayor calidad de producción industrial y de fabricación.

En segundo lugar, la reforma tiene que romper la profunda aversión a cualquier cosa que no sea el aprendizaje

académico en la educación superior. Esto es difícil en cualquier lugar, incluyendo China donde existe el muy conocido valor Confuciano sobre la educación, que no va acorde con la educación vocacional. Sin embargo, hay razón para tener un ligero optimismo. El año 2013, 1,4 millones de egresados de la educación secundaria buscaron a la educación superior vocacional según el Ministerio de Educación. En Shanghai llegó al 15 % de los egresados de educación secundaria ese mismo año.

La única preocupación acerca de esta reforma no es solamente su capacidad de cambiar la idea popular de que la educación académica es mejor, sino de cómo revalorizar el capital cultural de un grado no académico en relación al empleo y al estatus social. Si los títulos no académicos se transforman en el ámbito de los estudiantes rurales, podrían estratificar e institucionalizar la sociedad aún más, fomentando la expansión de la brecha entre el sector urbano y rural. Las zonas rurales empobrecidas representan un porcentaje cada vez menor de estudiantes en las mejores universidades. Hay motivos para anticipar que los funcionarios educacionales y los profesores van a motivar a estos alumnos a escoger el modo uno del gaokao. Para contrarrestar su escasa representación en las mejores universidades, el Ministerio de Educación ya tomó la decisión de aumentar los cupos desde 30.000 el 2013 a 50.000 para estos estudiantes que provienen de 10 provincias centrales y occidentales. Del mismo modo que las mejores universidades han logrado una mayor autonomía, se les pide a los estudiantes que logren lo mismo.

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

Cambios sistemáticos en China

QIANG ZHA Y CHUANYI WANG

Qiang Zha es profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universidad York, Toronto, Canadá. E-mail: qzha@edu.yorku. ca Chuanyi Wang es un miembro postdoctoral en el Instituto de Educación de la Universidad de Tsinghua en Beijing China.

La educación superior en China sorprendió al mundo con su gran velocidad de expansión hacia fines de los 90. Mientras que a su vez, el sistema se ha vuelto cada vez más jerarquizado, lo que levanta una serie de preocupaciones acerca de si la educación superior puede o no facilitar la movilidad social. Entre bambalinas, no es secreto que más

del 30% de los estudiantes titulados de instituciones de un escalafón más bajo, presenta dificultades para encontrar trabajo luego de haber recibido su título, mientras que las universidades prestigiosas y de elite son acusadas de crear “egoístas refinados” entre sus estudiantes. En la era de la post-expansión, el sistema chino claramente necesita abordar la problemática relacionada a ensanchar el camino hacia la movilidad social (de manera práctica y perceptible) y de aumentar la relevancia de la participación en la educación superior. Cambios que, de hecho, se están dando en la educación superior china.

CAMBIOS QUE ESTÁN SUCEDIENDO EN EL SISTEMA CHINO

Paradójicamente, en lo más alto de la jerarquía parece haber una tendencia hacia la “recentralización”. La educación superior china, claramente estuvo sometida a un proceso de descentralización en los años 90’s, proceso en el cual alrededor de 250 universidades que pertenecieron a la administración proporcionada por el ministerio central, fueron puestas bajo la jurisdicción de los gobiernos provinciales. Mientras tanto, la educación superior local aumentó rápidamente dominando la expansión de la educación superior desde fines de la década del 90. De este modo, se conformaron 500 nuevas universidades, ya sea por la fusión o por el aumento de categoría de algunos institutos locales, al mismo tiempo que se conformaron más institutos vocacionales e instituciones privadas. Como consecuencia de ello, las universidades del estado representan una pequeña parte de todo el sistema, un 6,6 % en términos de la proporción de todas las casas de estudio y un 8,7% de todas la matrículas en el año 2010 (mucho menor a la representatividad de 32.8% y 43.9% en 1989) mientras que el sector local en la actualidad representa el grueso del sistema, con un 93,4 % y un 91,2% respectivamente en el año 2010. Estos cambios, junto con los esquemas de las universidades de elite como son los Proyectos 985 y 211, sirven, a la vez, para profundizar la jerarquización del sistema chino.

Comenzando en el año 2004, El ministerio de educación chino lanzó una iniciativa de copatrocinar con los gobiernos provinciales a un grupo seleccionado de universidades locales, particularmente en aquellas provincias que no cuentan con ninguna universidad nacional. Las universidades locales seleccionadas en este esquema contarían con un estatus similar al de las universidades nacionales afiliadas al Ministerio de Educación, gozando de mayor apoyo (fundamentalmente, en términos de recursos y estrategias de planificación). Hasta ahora, 35 de estas universidades locales han “subido de rango” en el ranking nacional. Otros ministerios centrales (como son, por ejemplo, los Ministerios de Agricultura, Industria y Tecnologías de la información, Transporte, Cultura y Recursos Acuíferos, etc.) se han sumado y gradualmente han comenzado a copatrocinar alrededor

de 100 universidades e institutos a través de los gobiernos provinciales. La mayoría de estas instituciones estaba en manos de los ministerios centrales y, posteriormente, descentralizadas hacia la administración local. En la actualidad, están – de alguna forma – “re-centralizadas”. Esto último, pone el tamaño de las universidades nacionales y seminacionales casi al mismo nivel en que se encontraban antes de la descentralización.

Entre bambalinas, no es secreto que más de 30% de los egresados de instituciones de menor rango tienen dificultades en encontrar trabajos después de su titulación.

Asimismo, han ocurrido cambios a nivel local. Cientos de las universidades locales fundadas emergieron en medio de una expansión en el número de matrículas. Inicialmente, éstas emulaban a las universidades más experimentadas en cuanto a su oferta académica y curricular, además de que, junto con los sectores de rápido crecimiento, como son los institutos superiores vocacionales y otras instituciones privadas, jugaron un rol fundamental en la absorción de un gran número de las nuevas matrículas. No obstante, pronto comenzaron a experimentar una serie de dificultades; a fin de asegurar la calidad de la oferta académica y curricular, el Ministerio de Educación sometió a estas nuevas universidades a un régimen de evaluación periódica y, esencialmente, las comparó con universidades más experimentadas. Esto no sólo significó una presión enorme sobre ellas, sino que también las puso en una posición de desventaja en relación a otras instituciones con una historia más consistente. Lo que es peor, esta competencia pronto se trasladó a los que se titulaban de esas universidades y al mercado laboral, es decir, quienes se graduaban de estas instituciones perdían oportunidades laborales si se les ponía a competir con otros graduados de universidades con más tradición y mejor reputación, sin mencionar, la calidad de los programas académicos, siendo medidos incluso contra aquellos graduados de institutos vocacionales superiores u otras instituciones privadas, lo que pone de relieve las concentraciones de los programas de estudio y las capacidades adquiridas. Actualmente, como consecuencia de esto, muchas de las universidades nuevas buscan transformar su oferta académica y curricular y se muestran abiertos a ser catalogados como Fachhochschule–o universidades de ciencias aplicadas.

Para facilitar dicha transformación, el Ministerio de Educación inició un proyecto en el año 2013 cuyo objetivo era introducir al sistema chino la estructura institucional de las universidades técnicas europeas y apoyar al financiamiento

de una alianza nacional de este tipo de instituciones. Dado a que este tipo de institución es nueva para quienes desarrollan las políticas y quienes las aplican, esta alianza sirve para nutrir el proyecto con la experiencia europea y explorar sus nichos en suelo chino. Su membresía rápidamente creció a más de 150 universidades locales. Este tipo de “acciones colectivas” se había dado con anterioridad en un nivel más bien local. Por ejemplo, en la provincia de Anhui, en el territorio central de China, 16 universidades (de un total de 33 dentro de la provincia) formaron un consorcio similar en 2008, con lo que se ayudaban unas a otras respecto a ideas, experiencias, y el funcionamiento de los institutos técnicos superiores en Alemania, incorporándolas a sus propias operaciones. En la actualidad se ha llegado a un conceso entre las universidades locales formadas recientemente; esto significa que como instituciones deben seguir un camino alternativo a las universidades convencionales y enfocarse en los programas académicos y curriculares ofrecidos en las áreas más técnicas. Ellos ven ese camino como la solución para abordar sus deficiencias en cuanto a la competitividad, a la forma de atraer estudiantes y la preparación de estos en relación a la empleabilidad.

UNIVERSIDADES TÉCNICAS: UN SECTOR EMERGENTE EN CHINA

Al parecer, China está en la búsqueda de un cambio hacia un sistema de educación superior binario que se extienda a nivel universitario, en vez del actual sistema unitario y estratificado, donde las instituciones son dirigidas y evaluadas de acuerdo a sólo un conjunto de criterios. Aunque es muy prematuro, la adquisición de un sistema binario ya ha tomado forma en la educación superior china; y hay mucha evidencia que apoya esa especulación. El Ministerio de Educación estipula que las nuevas universidades están facultadas a ofrecer programas de grado avanzados, después haber pasado ocho años operando bajo la modalidad de programas de pregrado. En la actualidad, una docena de universidades locales están comenzando a ofrecer programas de magister – todos con una clara relevancia a las necesidades locales – o incluso, programas de doctorado profesional. En el último tiempo, el Ministerio de Educación lanzó un proyecto piloto asignado desde 2012 a 2017 que permite a las nuevas universidades ofrecer programas de grados de magister y doctorados aún antes de completar una cantidad mínima de años bajo el sistema de programas de pregrado – siempre y cuando puedan probar que sus programas de grados avanzados estén explícitamente orientados a abordar necesidades específicas del área, la región y el desarrollo nacional. Hace poco, el vice ministro del Ministerio de Educación anunció el 22 de marzo del año 2014 que China pronto adoptaría un sistema de selección dual para aquellos postulantes a las universidades: el primero, enfocado en las universidades de corte más académico y, el otro, para

universidades más bien técnicas. Además, reveló que el Ministerio de Educación está preparado para convertir alrededor de 600 universidades locales en universidades técnicas para las ciencias aplicadas.

De este modo, es muy probable que la educación superior china tenga dos sectores paralelos separados. Uno consistirá en las universidades nacionales, seminacionales y locales que estén incluidas en el Proyecto 211, así como también, una parte de las universidades locales tradicionales. No hay más de 500 en total y proporcionan un amplio rango de programas en las disciplinas y profesiones establecidas y, un número cada vez mayor, de artes liberales y educación general. Estas instituciones son académicas y cosmopolitas en su apariencia y, como tal, apoyan a su personal académico para que desarrollen investigaciones extensas y que entrenen nuevas generaciones de investigadores. El otro sector, comprenderá instituciones menos selectivas que incluyan a las universidades nuevas, institutos profesionales e instituciones privadas. Este es un grupo de gran tamaño que incorpora cerca de 20 universidades e institutos locales, que están orientados al servicio y a la enseñanza. De realizar alguna investigación, esta es en base a algo que exista en el campo de la investigación aplicada. Dentro de ésta, ahora existe la posibilidad de movilidad ascendente. Cierta proporción de los alumnos graduados tienen la posibilidad de continuar sus estudios en universidades locales, luego de participar en un proceso de selección bastante competitivo. Dada la disminución de cohorte de edad en la población china, se espera que la movilidad sea ampliada y mejorada en la próxima década. No obstante, a partir de 2008, y en base a los Proyectos 985 y 211, las universidades no están autorizadas a aceptar titulados a través de este tipo de articulación.

Este cambio, ayuda a diversificar la interpretación de la calidad de la educación superior y contribuye a su relevancia, en tanto mejora la equidad al proporcionar caminos alternativos. Esto es particularmente significativo en un sistema como el chino, que tiene una fuerte tradición de meritocracia y elitismo en la educación superior enfatizando una sola dimensión de la evaluación al mérito, lo que tiende a dividir verticalmente a todas las instituciones de educación superior. Por otro lado, queda por probar si la misma tradición de meritocracia y elitismo podría, en última instancia, conducir a cambios en la dirección académica (es decir, la dispersión académica). Sin embargo, desde inicios de los años 50's hasta comienzos de los 80's, cuando la educación superior en china fue soviétizada, las universidades politécnicas adquirieron estatus más alto en el sistema. ■

Educación de posgrado en Malasia y Tailandia

CHIAO-LING CHIEN Y DAVID W. CHAPMAN

Chiao-Ling Chien es un investigador en el Instituto de Estadística de la UNESCO, en Montreal, Canadá. E-mail: cl.chien@unesco.org
David W. Chapman es profesor Birkmaier de Liderazgo Educativo en la Universidad de Minnesota. E-mail: chapm026@umn.edu
El informe completo está disponible en el Instituto de Estadística de la UNESCO Biblioteca de documentos: www.uis.unesco.org

En Asia, la tasa de matrícula en educación superior ha experimentado un crecimiento explosivo en las últimas dos décadas, de 20 millones en 1980 a 84 millones de estudiantes en el 2011. Para responder al crecimiento en el número de matrículas, se debieron expandir los programas de grado, tanto para ofrecer más instructores como para mejorar las calificaciones de los ya existentes, en los casos en que se debió contratar profesores menos calificados para hacer frente al creciente número de estudiantes. La expansión en la educación superior se ha traducido en resultados muy positivos. En Filipinas, en el 2002, por ejemplo, sólo cerca de 8% de los académicos miembros en las instituciones de educación superior contaba con grados de doctorado, mientras que el 26%, contaba con grado de magister. Para el año 2012, la relación ha cambiado y aumentado a 13% y 41% respectivamente.

En Malasia y Tailandia, los gobiernos creen que invertir en la educación superior contribuye al desarrollo económico de la nación.

Desde las perspectivas de muchos gobiernos, esto conlleva un beneficio secundario bastante atractivo. Muchos ven a las universidades como centros de investigación que podrían reportar ganancias económicas positivas para el país. La investigación universitaria, típicamente, se lleva a cabo a nivel de posgrado, por lo tanto, el expandir la educación en este nivel es visto como medio de mejorar la competitividad económica del país.

El artículo Educación superior en Asia: expansión y ampliación (Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up), publicado hace un tiempo por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, explora las dinámicas asociadas a la expansión de la educación de posgrado, con un foco particular en los países de mediano ingreso del Sudeste asiático. En aquel informe, se incluye como caso de estudio a Malasia y Tailandia, conducido a explicar las

razones por las que los gobiernos y las universidades han expandido los programas de posgrado y cuál es el impacto de dicha expansión. El caso de estudio está basado en entrevistas con administrativos de alto rango y académicos de un grupo seleccionado de universidades públicas para la investigación, funcionarios del Ministerio de Educación y organizaciones internacionales en la región.

RESULTADOS ESPERADOS

En Malasia y Tailandia, los gobiernos creen que invertir en la educación superior contribuye al desarrollo económico de la nación. Las dinámicas de los entrevistados en Malasia se refieren a que una inversión sustancial en la educación contribuiría al desarrollo de una fuerza laboral educada. La evidencia de una fuerza laboral educada atraería inversiones internacionales, lo que impulsaría el desarrollo económico nacional. Para que la inversión en materia de educación de posgrado traiga los resultados esperados, las universidades mejor posicionadas en los rankings no solo necesitan ser buenas, sino que también deben ser eficazmente reconocidas internacionalmente. Los rankings de universidades internacionales son percibidos por los entrevistados como una forma de obtener atención y respeto.

UNIVERSIDADES DESIGNADAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Algunas políticas formuladas recientemente que designan a universidades prestigiosas como universidades de investigación, junto con un aumento en el financiamiento para el desarrollo de dichas actividades, ejemplifican el valor que los gobiernos le dan a expandir la educación de posgrado. En Malasia, por ejemplo, la matrícula en programas de posgrado ha aumentado en 400% en la última década, lo que refleja la importancia de este tema entre las prioridades del gobierno, al ofrecer la posibilidad de optar a la educación de posgrado. El objetivo del gobierno es mejorar la capacidad de investigación local y reducir la dependencia en investigación industrial realizada por empresas extranjeras. Para ayudar a esta prioridad, el gobierno ha sido generoso en proporcionar financiamiento para la educación de posgrado. En el 2008 y 2009, los gobiernos designaron cinco universidades para la investigación, lo que les significó un incremento de 70% en el financiamiento público, comparado con el año anterior.

Del mismo modo, en Tailandia, la matrícula en programas de posgrado ha aumentado en 300 % desde hace una década. Una de las razones de esto es que el gobierno tailandés cree que su competitividad en el campo de la investigación es un indicador significativo del nivel de producción y la calidad de los recursos humanos del país. Para este fin, en el año 2009, el Ministerio de Educación inició el Proyecto Nacional para la Investigación Universitaria con un adicional de 12 mil millones de baht (lo que equivale

a 370 millones de dólares). Actualmente, dentro de este proyecto hay nueve universidades seleccionadas; se espera que éstas logren posicionarse mejor en los rankings de universidades internacionales.

LOS RANKINGS UNIVERSITARIOS

Tanto los funcionarios del gobierno como el personal universitario están preocupados por el posicionamiento de las universidades en los rankings internacionales. Este pensamiento es resumido en la siguiente analogía expresada por un entrevistado malayo: El rendimiento de la selección de fútbol de un país en una competencia internacional, tiende a ser la base sobre la cual los observadores juzgan las destrezas futbolísticas de todo el país. Si a la selección nacional le va bien, la presunción es que hay una gran potencia futbolística en el país. Sea justo o no, la imagen del país se basa, por lo general, en la percepción de unos pocos. Lo mismo sucede en el plano del sistema de educación superior. Por lo que, quienes observan a nivel internacional juzgan nuestro sistema de educación superior basados en las instituciones líderes del país.

En Tailandia, el personal universitario tomó una visión más benevolente, aun cuando también buscan mejorar la posición de sus universidades en los rankings internacionales. Sin embargo, el costo de subir puntos en los rankings podría interponerse en el camino de lograr otros objetivos que ellos valoran. Si bien los rankings son importantes, la figura de la universidad para la sociedad tailandesa es de gran relevancia.

Debido a que la tasa de publicaciones es un ingrediente fundamental para la mayoría de los sistemas internacionales de rankings universitarios, estimular a los académicos para que publiquen en revistas académicas es considerado una estrategia primordial para mejorar el posicionamiento en los rankings. En las universidades de investigación malayas, la presión para publicar en revistas académicas prestigiosas es intensa. Las universidades han buscado aumentar la tasa de publicación al modificar los sistemas de rendición de cuentas e incentivos. El gobierno, trabajando a través de las universidades ha introducido un sistema de indicadores de desempeño, apuntando a niveles específicos de productividad esperados para cada académico, como el número de publicaciones, la cantidad de estrategias de enseñanza, becas y servicios públicos.

Las universidades de investigación en Tailandia, también enfatizan las publicaciones en revistas académicas prestigiosas, pero con ciertos matices. Algunos académicos universitarios se preocupan por el hecho de que publicar en revistas prestigiosas en inglés, impediría que gran parte de la población tailandesa acceda a los resultados, ya que muchos de ellos no comprenden el idioma. En esa sociedad existe una importante visión de que las universidades deben retribuirle a la sociedad. Es más, una observación frecuente fue que algunos de los universitarios podrían

sentirse menos cómodos escribiendo en el nivel de inglés que requiere ese tipo de publicaciones académicas.

Los estudiantes de posgrado son considerados como grandes contribuyentes para el desarrollo de las publicaciones, ya sea porque asisten en las investigaciones llevadas a cabo por académicos universitarios, o porque publican como parte de los requisitos de titulación de los programas de posgrado. Tanto en Malasia como en Tailandia, los estudiantes de doctorado en universidades selectivas deben publicar sus investigaciones en revistas académicas como requisito para la obtención del grado de Doctor. Ya que es fundamental percibir a los estudiantes de posgrado que puedan ayudar a que las universidades puedan alcanzar más altos puestos en los rankings universitarios, las universidades que se dedican a la investigación involucradas en este estudio, están en proceso de reducir el número de matrículas para sus programas de pregrado – al mismo tiempo de aumentar el número de matrículas en sus programas de posgrado, en razón de 1:1 en relación a los alumnos de pregrado y posgrado.

En resumen, tanto en Malasia como Tailandia, la razón inicial para expandir la educación de postgrado fue proporcionar personal de instrucción calificado que sirva para aumentar el número de matrículas en programas de pregrado. En ambos países, esta razón fue eclipsada, en mayor medida, por la visión de que la educación de postgrado podría incentivar el desarrollo económico de los países. El foco en el desarrollo económico intensifica el énfasis en que las universidades mejoren su posicionamiento en los rankings internacionales, lo que conlleva a una presión para producir más investigaciones. El resultado de esta presión, es que algunos de los académicos emplean la mayor parte de su tiempo y energía en el desarrollo de sus investigaciones, en ocasiones, a expensas de la calidad de su enseñanza. En síntesis, esta “expansión” ha modificado drásticamente las dinámicas organizacionales y la naturaleza del trabajo de los académicos. ■

El Examen Estatal Unificado de Rusia: problemas y perspectivas

ELENA DENISOVA-SCHMIDT Y ELVIRA LEONTYEVA

Elena Denisova-Schmidt es profesora de la Universidad de St. Gallen, Suiza y Edmond J. Safra es miembro de la Red de la Universidad de Harvard, Estados Unidos. E-mail: elena.denisova-schmidt@unisg.ch. Elvira Leontyeva es profesora de la Universidad Pacific National de Khabarovsk, Rusia. E-mail: elvira.leontyeva@gmail.com.

Las universidades rusas han sufrido dos cambios importantes desde el colapso de la Unión Soviética: los drásticos cortes del financiamiento estatal que acompañaron la adopción de una economía de mercado y la integración en el sistema de educación superior europeo a través del proceso de Bolonia. Ambas reformas siguen inconclusas. Las universidades todavía dependen del Estado. Hay más universidades de lo que es necesario y a veces ofrecen un dudoso nivel de educación. El otro desafío con el cual tienen que lidiar muchas universidades es la corrupción. Esto viene en muchas formas y en grandes cantidades durante el proceso de admisión universitario y durante los estudios universitarios.

LA CORRUPCIÓN EN LOS EXÁMENES DE ADMISIÓN UNIVERSITARIOS

El proceso de admisión a la universidad ha sido uno de los temas más problemáticos en la educación superior rusa en términos de corrupción. Hasta el año 2009, cada universidad en Rusia utilizaba su propio examen de ingreso. El nivel de corrupción en esta área fue la más alta de todos los tipos de corrupción en educación. El 2004, había llegado a 10,7 mil millones de rublos (US\$455 millones) al año. Con el fin de resolver este problema, ahora la admisión a la universidad se logra en base a las pruebas EGE (Examen Estatal Unificado - Edinyi Gosudarstvennyi Eksamen) que sirve de examen final de la educación secundaria y como examen de ingreso a la universidad. El EGE les brinda a los potenciales estudiantes la oportunidad de postular a varias universidades simultáneamente, lo que no era posible con el sistema anterior. Con el reemplazo de los antiguos exámenes de admisión por el EGE, ya no es necesario visitar la universidad durante el proceso de postulación para pasar unas semanas en el campus. Esto representaba un gasto que no todas las familias podían permitirse. Sin embargo, ahora la corrupción se ha trasladado principalmente desde las universidades a otras áreas, incluyendo los procesos responsables de realizar el EGE en sí.

OPINIÓN PÚBLICA Y RESULTADOS EMPÍRICOS

Las encuestas sociológicas realizadas periódicamente por Levada Center, uno de los institutos de investigación de opiniones más conocidos en Rusia, muestran que la mayoría de los encuestados cree que con la introducción del EGE el número de los sobornos - blat (el uso de las redes informales para obtener bienes y servicios) y otros incumplimientos en el proceso de admisión universitaria siguen teniendo la misma frecuencia (34%) o incluso mayor (30%). Sólo un pequeño grupo de los participantes en la encuesta (13%), está convencido que el EGE ayudó a reducir dichos incumplimientos.

Nuestra propia investigación, realizada el 2013 en universidades del Lejano Oriente ruso muestra resultados

similares: 31% de quienes respondieron la encuesta observaron algunos incumplimientos durante el EGE; 14% de ellos observó esas violaciones personalmente, mientras que el 17% hizo referencia a la experiencia de sus familiares o amigos. Estos incumplimientos incluyen la diseminación de las preguntas antes del examen, el uso de teléfonos móviles (para uso de búsquedas en internet o mensajes SMS) el recibir ayuda de los supervisores del examen y la reapertura de los sobres sellados para corregir los errores.

Además del EGE, hay otra oportunidad de hacer trampa y corrupción en el proceso de admisión universitario. En nuestra encuesta, el 12% de los participantes se habían enterado de otros tipos de violaciones del proceso de admisión universitario relatado por sus amigos y sus familiares y sólo el 4% tenía alguna experiencia personal con ello. Estas violaciones incluyen sobornos monetarios y no monetarios, por ejemplo, para obtener la admisión a una institución mediante beca estatal. Otra posible violación involucra sobornos o trato preferencial, como en la recepción de un contrato especial con condiciones preferenciales para los estudiantes o un contrato entre la universidad y la industria.

Hay algunas tendencias recientes que vale la pena destacar: el número de huérfanos, estudiantes con discapacidades y estudiantes con diplomas por los logros obtenidos en olimpiadas académicas (olympiady) aumentaron significativamente. Estas tres categorías también reciben un trato preferencial durante el proceso de admisión universitaria. Sin embargo, el enfoque aquí es selectivo: uno de los encuestados en nuestro estudio mencionó que un huérfano real no se consideró y otros estudiantes reclamaron que no se contaron todos los resultados de las olympiady.

¿QUIÉN SE BENEFICIA CON LOS ALTOS PUNTAJES DEL EGE?

El primer grupo de beneficiarios son los egresados de la educación secundaria que son los potenciales estudiantes. Los puntajes más altos les podrían abrir las puertas a las universidades de élite y aumentar la posibilidad de obtener una beca completa del estado. El segundo grupo está compuesto por las universidades. La Escuela Superior de Economía supervisa casi todas las universidades del país, conforme a las puntuaciones promedio EGE de sus postulantes. Los estudiantes de primer año con más de 70 puntos (de 100) son considerados como estudiantes de alto rendimiento, mientras que los estudiantes con menos de 56 puntos son lo opuesto. Las universidades que aceptan estudiantes con un puntaje menor a 56 podrían ser sancionadas por el Ministerio de Educación e Investigación de Rusia. El tercer grupo de beneficiados son las escuelas de educación secundaria: mientras más egresados universitarios con alto puntaje EGE tengan, mejor la reputación de las escuelas. Esta interdependencia

entre todos los actores involucrados, los estudiantes, las universidades y las escuelas secundarias puede hacer que el remediar las distintas formas de corrupción en este nivel sea difícil. Estas formas de corrupción podría incluso no involucrar dinero: Durante el EGE, un profesor podría salir del aula durante unos minutos y darle la oportunidad a los jóvenes de sacar hojas ayuda memoria y resúmenes. Quizás el profesor esté únicamente preocupado por el futuro profesional de sus alumnos.

La pregunta para el futuro es si este nuevo sistema va a dificultar o facilitar la corrupción. En Rusia, donde la corrupción es endémica, es posible que no se erradique por completo. No obstante, la introducción de la EGE ha sido un paso muy importante para el sistema educativo ruso, motivando a las universidades a trabajar más transparentemente y en permitir un aumento significativo en la movilidad estudiantil desde su introducción. Los datos de Rosstat, el Servicio Estadístico Federal Ruso, muestra una alta afluencia de estudiantes provenientes de regiones (85 en total) tienen los estándares educativos más altos desde el año 2009. Por otra parte, las regiones con los estándares más bajos están sufriendo. Nuestros datos obtenidos de Rusia oriental demuestran esta tendencia, cada año las principales universidades de las zonas urbanas matriculan una mayor cantidad de estudiantes provenientes de pequeños pueblos y ciudades.

Encuesta de lectores de International Higher Education

ARIANE DE GAYARDON Y DAVID A. STANFIELD

Aricine de Gayardon y David A. Stanfield son ayudantes de postgrado en el Centro de Educación Superior Internacional de Boston College. E-mail: ariane.degayardon@bc.edu and david.stanfeld@bc.edu.

Por primera vez, llevamos a cabo una encuesta entre nuestros lectores buscando sus puntos de vista y perspectivas con el fin de mejorar esta publicación. Estamos muy satisfechos por las opiniones altamente positivas expresadas en la encuesta. Casi el 20 por ciento de los suscriptores de 86 países diferentes participó en la encuesta. De estos, la gran mayoría expresó satisfacción con la extensión de los artículos y cobertura geográfica en International Higher Education. Los encuestados también indican muy claramente que sienten que nuestro contenido es consistente

en calidad y que entrega información fiable y precisa sobre la variedad de temas presentados.

La información demográfica proporcionada por los encuestados reveló varias tendencias notables: 55% de los encuestados son profesionales de alto nivel, mientras que 29 % están en el punto medio de su carrera. Sólo el 43 % de los encuestados residen en Australia, Canadá, Reino Unido y Estados Unidos. El restante 57 % tiene una dispersión pareja entre 82 países de todos los continentes, lo que se alinea bien con nuestra a nuestro objetivo de distribución global.

El 90 % de los encuestados indicó que la cobertura del contenido geográfico de IHE era aceptable o excelente, pero algunos comentarios de las encuestas destacan que todavía hay un margen de mejora. Algunos lectores especificaron un deseo de mayor cantidad de artículos acerca de países con baja representación en la literatura. Los suscriptores mencionaron específicamente que les gustaría cobertura adicional del Medio Oriente, Latinoamérica, África y en términos generales el hemisferio sur.

Entre los temas sugeridos para cobertura continua por IHE, los más populares fueron la internacionalización y la globalización, educación superior transfronteriza, iniciativas de reforma de educación superior, estudios comparativos y administración y gobernanza. Además a los encuestados les interesan informes específicos de países y un análisis regional. Curiosamente, la corrupción académica, reclutamiento de alumnos, libertad académica y los fondos y financiamiento son los temas de menor interés para nuestros lectores. Pero más en general, los participantes aprecian la naturaleza transnacional de nuestra cobertura que no está solamente enfocada en Estados Unidos, tal como se ve reflejado en la opinión de este lector, “IHE es verdaderamente internacional y comparativo, en vez de estar enfocado en la perspectiva de EE.UU. sobre el resto del mundo.”

La longitud manejable de los artículos de IHE fue un motivo de satisfacción para más del 80 % de los encuestados, lo que un lector resume de la siguiente forma: “los artículos son fáciles de leer, bien estructurados y directos al punto, dándole al lector una respuesta rápida y precisa de lo que él/ella busca”. La gran mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo en que debemos continuar ofreciendo un equilibrio de artículos de opinión/análisis y artículos orientados a los informes. Más del 90 % de los encuestados estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo que IHE produce los artículos de calidad consistente y 94% estaba de acuerdo o muy de acuerdo que IHE proporciona información precisa y confiable.

Algunos lectores aprecian la vigencia de IHE; específicamente, nuestra capacidad de publicar artículos relacionados a acontecimientos actuales del mundo. Un lector dice, IHE es “una publicación oportuna [...] [y] esta es la característica más importante que busca distinguir

IHE de otras [publicaciones].” Solamente el 11 % de los encuestados reciben la versión impresa IHE; 53 % recibe sólo la versión electrónica mediante correo electrónico; y el 36% recibe ambos, la versión impresa y electrónica. Aunque la publicación por tirada es cada vez más costosa, reconocemos la importancia de la versión impresa y proyectamos seguir ofreciendo una copia impresa en la medida en que se mantengan suficientes los fondos provenientes de las subvenciones. Algunos lectores, como este, creen firmemente que debemos seguir ofreciendo ejemplares impresos, “Me encanta el hecho de que todavía esté en formato impreso. Guardo todas mis copias y vuelvo a consultarlas a lo largo del tiempo.”

Nuestros lectores están bastante satisfechos con IHE, y no proyectamos grandes cambios. Nos sentimos especialmente satisfechos por los comentarios positivos similares al siguiente:

“Creo que IHE es una contribución notable. Es obviamente bueno para aquellos formadores de políticas que consideran las fuentes de información, pero también es útil para los académicos más informados. Nadie es un experto en todos los asuntos geográficos o materias. Un académico puede suponer mucho incluso de los relatos meramente descriptivos”.

El Centro está sumamente agradecido por la retroalimentación considerada que resultó de la encuesta y espera con interés recibir los aportes de los lectores con nuevas ideas sobre temas que se puedan cubrir y nuevos autores que pueden agregar sus voces a estas conversaciones importantes. Vamos a continuar enfatizando el análisis crítico de los principales temas de educación superior relevantes para una audiencia global. Nos esforzaremos en enfocarnos en países y regiones que quizás no reciban atención en otras publicaciones. Tal vez el aspecto más importante es que haremos nuestro mejor esfuerzo para mantener una ventaja crítica y ofrecer perspectivas alternativas. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Carpenter, Joel, Perry L. Clanzar y Nicholas S. Lantinga, eds. Christian Higher Education: A Global Reconnaissance. Grand Rapids, MI: Eerdmans, 2014. 346 Págs. \$ 36 (edb). ISBN 978-0-8028-7105-3. Sitio web: www.Eerdmans.com.

Es una revisión analítica de las tendencias en educación superior Cristiana a escala mundial, este volumen incluye capítulos relativos a países y regiones claves. Entre las áreas tratadas se encuentran India, Corea, China, Kenya, Nigeria, Europa occidental, Europa poscomunista, los Estados Unidos, Canadá y otros países. Algunos de los capítulos analizan el desarrollo histórico de educación superior cristiana, mientras que otros sólo analizan la situación actual. Los autores apuntan a un importante crecimiento de educación superior cristiana en el mundo.

de Wit, Hans, Fiona Hunter, Linda Johnson y Hans-Ceorg van Liempd, eds. Possible Futures: The Next 25 Years of Internationalization of Higher Education. Amsterdam, Países Bajos: Asociación Europea para la Educación Superior, 2013. 238 páginas. (edb). ISBN 978-90-74741-34-9. Sitio web: www.eaie.org.

Un análisis multifacético de los temas centrales de la internacionalización de la educación superior hecho por los investigadores claves de este campo, este volumen también celebra el aniversario 25 de la Asociación Europea de Educación Internacional. Entre los temas tratados están las tendencias mundiales en la internacionalización, patrones de globalización, las relaciones entre Asia y Europa en la internacionalización, la regionalización de Asia, las tendencias de internacionalización, la movilidad de los estudiantes, los campus filiales, programas de titulación conjunta, asuntos de internacionalización en el hogar, entre otros.

Global University Network for Innovation. Higher Education in the World 5: Knowledge, Engagement,

and Higher Education: Contributing to Social Change. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave-Macmillan, 2014. 324 páginas. (edb). ISBN 978-0-230-53556-5. Sitio web: www.guninetwork.org.

El involucramiento social y comunitario de las instituciones de educación superior constituye un conjunto complejo de relaciones académicas y sociales. Este extenso volumen examina muchos de los factores involucrados. Temas como el uso social del conocimiento, el involucramiento de las universidades en actividades de servicio social, la participación en la comunidad por las universidades, entre otros. Hay una variedad de estudios de casos nacionales incluido también.

Mason, Colina, y Felicity Rawlings-Sanaei, eds. Academic Migration, Discipline Knowledge, and Pedagogical Practice: Voices from the Asia-Pacific. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 218 Págs. \$ 129 (etd). ISBN 978-981-4451-87-1. Sitio web: www.springer.com.

El tema de este libro es la migración de talento académico a nivel mundial. Todos los autores han experimentado una migración académica y los capítulos están basados en parte en la experiencia personal y en la investigación. Entre los temas de los capítulos está el impacto del patrimonio cultural chino sobre la educación universitaria, la identidad personal y cultura académica, transferencia cultural y enseñanza universitaria, entre otros.

Miller, Cary, et al. Leading the e-Learning Transformation of Higher Education: Meeting the Challenges of Technology and Distance Education. Sterling, VA: Stylus, 2014. 257 Págs. \$ 35 (edb). ISBN 978-1-57922-796-8. Sitio web: www.Styluspub.com.

Centrándose en el papel de liderazgo en el campo de e-learning, este libro incluye capítulos sobre cómo el e-learning está transformando la educación superior, el contexto organizacional, cómo apoyar el cuerpo académico en el aprendizaje en línea, el rol de los servicios de apoyo de

la tecnología y otros temas. Los autores están todos involucrados en el sector de la tecnología de educación superior en los Estados Unidos.

Paulsen, Michael B., ed. Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 29. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 585 Págs. \$ 239 (etd). ISBN 978-94-017-8004-9. Sitio web: www.springer.com.

Ahora en su 29º año, esta serie destaca investigaciones actuales sobre temas de educación superior. Enfocado principalmente en los Estados Unidos, los capítulos en general analizan sobre un tema específico y proporcionan un resumen de la literatura pertinente y la investigación del tema así como las tendencias actuales. Este volumen incluye capítulos relativos a la naturaleza cambiante del capital cultural, las evaluaciones de la instrucción por los alumnos, un análisis económico de la matrícula universitaria, la historia de las universidades con dotación de terreno estatal, asuntos de equidad, entre otros.

Shin, Jung Cheol, y Ulrich Teichler, eds., The Future of the Post-Massified University at the Crossroads: Restructuring Systems and Functions. Heidelberg, Alemania: Springer, 2014. 252 págs. ISBN: 978-3-319-01522-4. Sitio web: www.springer.com.

El enfoque de este libro está principalmente sobre cómo las universidades en los países industriales avanzados han reaccionado ante un sistema de educación superior masificado. Entre los temas tratados están las contribuciones sociales de la investigación universitaria, la beca de la enseñanza, investigación y servicio, la función del servicio en las universidades de investigación la evolución de las universidades, la internacionalización cómo respuesta a la globalización en Asia, la ética de las universidades, entre otros.

Smelser, Neil J. Dynamics of the Contemporary University: Growth, Accretion, and Conflict. Berkeley: University of California Press, 2013. 139 págs. (etd). ISBN 978-0-520-27581-2. Sitio web: www.ucpress.edu.

El sociólogo, Sr. Smelser examina la naturaleza de las universidades americanas contemporáneas. La atención se centra en la estructura de la educación superior y el tema de aumento de funciones y roles. Se incluyen consideraciones sobre los roles de la administración académica, la estratificación académica, la comercialización, entre otros. También se consideran factores económicos y políticos a la hora de explicar los asuntos y tendencias. Aunque el contexto es el de los Estados Unidos, en particular California, este debate es internacionalmente relevante.

Streitweiser, Bernhard, ed. Internationalization of Higher Education and Global Mobility. Oxford, UK: Symposium Books, 2014. 320 páginas. (edb). ISBN 978-1-873927-42-7. Sitio web: www.symposium-books.co.uk.

Este valioso volumen que se refiere generalmente a la movilidad estudiantil ofrece un trasfondo conceptual relacionado a la movilidad así como una variedad de estudios de casos. Se consideran asuntos

tales como el valor de la movilidad, educación superior transfronteriza y los retos que enfrentan la movilidad estudiantil. Se incluyen estudios de casos de patrones de movilidad, países y regiones tales como los patrones de movilidad europeos, movilidad en el mundo islámico, el papel del programa Erasmus, China, Cuba y otros varios.

Teichler, Ulrich y Ester Ava Hohle, eds. The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 290 páginas. (edb). ISBN 978-94-007-5976-3. Sitio web: www.springer.com.

Utilizando datos de la encuesta mundial acerca de los cambios de la profesión académica, este volumen informa sobre los resultados de 12 países europeos. Entre los temas están cómo los académicos perciben la gobernanza, las opiniones sobre la función de servicio de las universidades, opiniones acerca de la enseñanza, diferencias de género y

actitudes, las trayectorias de carrera de la profesión académica, internacionalización de las universidades y las opiniones de académicos, entre otros.

Xing Jun, Ng Pak Sheung y Cheng Chu-nyan, eds. General Education and the Development of Global Citizenship in Hong Kong, Taiwán, and Mainland China. Abingdon, UK: Routledge, 2013. 238 páginas. (edb). ISBN 978-0-415-62397-1. Sitio web: www.routledge.com.

La educación general es un concepto bastante nuevo en China, Hong Kong y Taiwán, pero en los últimos años se ha vuelto más importante. Este libro trata una variedad de temas referentes a la educación general en un contexto chino más amplio. Se incluye en el análisis cómo capacitar el cuerpo docente para la educación general, evaluación de resultados de educación general en China, el papel de la universidad en la construcción cultural, educación general y diseño curricular, entre otros.

VISTAZO A NOTICIAS INTERNACIONALES IMPORTANTES EN FACEBOOK Y TWITTER

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

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

Al contrario de la mayoría de los sitios de Facebook y Twitter, nuestras páginas no tratan de nosotros, sino más bien reparten noticias que se actualizan a diario con novedades de interés para educadores internacionales y profesionales de la educación, responsables de políticas y personal directivo. Piensen en un “mostrador de diarios” en Times Square, Nueva York. Aquí, de una mirada, pueden de la información y perspectiva que necesitan,

todas las mañanas, en unos pocos minutos.

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

“Síguenos” en Twitter en: https://twitter.com/#1/BC_CIHE

Esperamos que también consideren pinchar “Me gusta” en aquellas publicaciones en Facebook que les parezcan más útiles para ayudar a realzar nuestra presencia en este campo. Les rogamos que publiquen sus comentarios para estimular el debate en línea.

ALTBACH FESTSCHRIFT PUBLICADO

The Forefront of International Higher Education: Un Festschrift (ensayo que honra alguien) en Honor de Philip G. Altbach, editado por Alma Maldonado-Maldonado y Roberta Malee Bassett, ha sido publicada por Springer Editores de Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 333 Págs. \$ 129 (etd). Sitio web: www.springer.com. Este volumen que 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 cofinanciamiento, aseguramiento de calidad, la profesión académica y la movilidad académica, y distintos aspectos de la internacionalización.

NOTICIAS SOBRE EL CENTRO

La colaboración de investigación altamente productiva del Centro con la Universidad Nacional de Investigación y la Escuela Superior de Economía en Moscú continúa produciendo proyectos emocionantes. El proyecto más reciente se refiere a estudios de casos en torno al impacto del ranking de universidades de 10 países seleccionados. Los investigadores examinarán las políticas relativas a los rankings y cómo la "locura por el ranking" impacta las instituciones "en terreno". El resultado de nuestra colaboración reciente, relacionada al fenómeno endogamia académica en 8 países, se publicará en los próximos meses en un libro de Palgrave-Macmillan. Por último, un volumen independiente enfocado en las experiencias de los jóvenes profesores de diferentes países, coeditado por Masha Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley, debe ser publicado a finales de este año por State University of New York Press. Este es otro resultado de nuestras actividades de investigación conjuntas con la Escuela Superior de Economía de Moscú.

Philip G. Altbach continúa sus labores en la Comisión sobre la Competitividad de Educación Superior del Gobierno ruso. Este programa le otorgó recientemente más de US\$300 millones a un grupo selecto de universidades rusas con el propósito de reformar

e internacionalizar, mejorar la gobernanza y lograr una mayor competitividad en el escenario mundial.

El Centro completó la cuarta instalación de su serie continua con el Consejo Americano de Educación, "Escritos Internacionales para Líderes de Educación Superior." El número más reciente se basó en "Argentina, Brasil y Chile: Participación del "Cono Sur". El conjunto completo de escritos será publicado en un libro el año 2014. Se presentarán escritos adicionales en esta serie.

Philip G. Altbach representó al Centro en la conferencia "Going Global" del British Council en Miami, Florida. Entre otras actividades, él presentó los resultados de un estudio encargado conjuntamente por el Consejo Británico y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y realizado por el Centro y el Grupo de Oportunidades Globales, encabezado por David Enjerga, sobre los motivos y los resultados de los programas nacionales de becas para estudiar en el extranjero. Va a participar en la reunión del Consejo Internacional Asesor de la Escuela Superior de Economía en San Petersburgo, Rusia, a finales de mayo, y expondrá en la conferencia de la Asociación Europea de Educación Internacional en Praga.

MEJORAS DE INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Esta edición de International Higher Education marca un importante cambio en nuestra publicación. Nos hemos sumado al grupo de "Open Journal System", una red de publicaciones de la biblioteca de Boston College. Este nuevo acuerdo permite facilitar el acceso y búsquedas en IHE además de una mayor eficiencia en archivar nuestras ediciones. También proporciona una visibilidad significativamente mejorada en los motores de búsqueda de Internet. Mientras que puede significar un período de ajuste para algunos de nuestros lectores, este nuevo sistema mejora notablemente nuestro alcance.

Los invitamos a explorar nuestra nueva página de inicio de IHE (<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>), que actualmente destaca esta edición de IHE así como las dos ediciones anteriores. Todos los números anteriores de IHE, eventualmente van a ser trasladados al nuevo sitio y les informaremos a los suscriptores

de este desarrollo en el momento apropiado. Por ahora todas las ediciones previas de IHE se pueden encontrar en la ubicación conocida del sitio web del CIHE: <http://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe/issues.html>.

Una nueva iniciativa: Edición temática sobre la internacionalización de la educación superior.

A finales del 2014, IHE agregará una quinta publicación cada año, centrándose específicamente en cuestiones de internacionalización. Esta edición será editada por Hans de Wit, director del Centro de Internacionalización de Educación Superior en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, Italia. Esta edición llevará la perspectiva analítica de IHE a los temas generales de la internacionalización. Para obtener más información, por favor póngase en contacto con Hans de Wit. Su dirección de correo electrónico es: j.w.m.de.wit@hva.nl.

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

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

El Centro mantiene una relación estrecha con los programas de postgrado en educación superior de Boston College. Los programas comprenden los grados de magíster y doctorado, que comprenden un enfoque del estudio de la educación superior basado en las ciencias sociales. La iniciativa de Becarios Administrativos suministra ayuda financiera, además de experiencia laboral en diversos ambientes administrativos. Se ofrece especializaciones en administración de educación superior, asuntos y desarrollo estudiantiles, y educación internacional. Para obtener más información, rogamos contactar a 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

Daniela Véliz

Traducción

Sebastián Molina, English Teacher & Translator

Email: smolina86@gmail.com

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