

***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 Excluir a los BRIC: Al menos del debate sobre educación superior
Philip G. Altbach y Roberta Malee Bassett
- 5 Iniciativas de acción afirmativa alrededor del mundo
Laura Dudley Jenkins y Michele S. Moses
- 7 Beneficios económicos y no económicos en países de bajos ingresos
Rebecca Schendel, Tristan McCowan y Moses Oketch

Movilidad e internacionalización

- 9 Economías mundiales y la distribución de campus filiales
Li Zhang, Kevin Kinser y Yunyu Shi
- 11 Investigadores visitantes internacionales: Circulación de cerebros e internacionalización
Yukiko Shimmi
- 13 Movilidad global estudiantil: El panorama cambiante
Philip G. Altbach y David Engberg
- 16 Estudiantes de postgrado aprendiendo en el extranjero: ¿Una nueva tendencia?
John M. Dirks, Kristin Janka Millar, Brett Berquist y Gina Vizvary

Historia y universidades contemporáneas

- 18 Introducción: Perspectiva histórica sobre asuntos contemporáneos
- 19 Universidades de investigación en Brasil: 1930 y 2030
Renato H. L. Pedrosa
- 20 Un largo camino por recorrer: La modernización de las universidades chinas
Yang Rui
- 22 Influencia extranjera, nacionalismo y las universidades chinas modernas
Shen Wenqin

Países y Regiones

- 25 El problema con los salarios en la universidad pública en Kenia
Ishmael Munene
- 26 Privatización de la educación superior australiana
Anthony Welch
- 29 Universidades en Chile: Las razones del éxito
Juan Ugarte
- 30 Universidades experimentales en China
Qiang Zha and Quibo Yang
- 32 Israel: Acceso a la educación superior
Iris Ben-David and Yaakov Iram

Departamentos

- 35 Nuevas Publicaciones
- 37 Noticias sobre el Centro

Excluir a los BRIC – Al menos del debate sobre educación superior

PHILIP G. ALTBACH Y ROBERTA MALEE BASSETT

Philip G. Altbach es profesor investigador y director del Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College, Estados Unidos. Roberta Malee Bassett es Especialista Senior en Educación para las regiones de Europa y Asia Central del Banco Mundial. Correo electrónico: rbassett@worldbank.org Este artículo también aparece en el número de octubre de 2014 de la revista Change.

Aunque el concepto BRIC se ha vuelto casi trillado al referirse a los nuevos agentes de poder económico (que Brasil, Rusia, India y China parecen representar), el concepto de este bloque en realidad tiene poca relevancia al tratar de comprender el complejo escenario de la educación superior en éstas u otras potencias económicas emergentes. De hecho, el conjunto BRIC por sí mismo es un artificio de marketing, acuñado hace doce años por el ex economista de Goldman Sachs, Jim O’Neill, tanto por su clara y básica imaginación como por cualquiera de los puntos en común reales entre estos determinados países. Aquí planteamos que la investigación en educación superior, por lo menos, necesita dar un paso atrás y mirar a los BRIC desde una perspectiva nueva y diferente. Nosotros en realidad no creemos que estos cuatro países tengan mucho en común y tiene poco sentido analítico discutirlos como un solo conjunto. De hecho, en un artículo del Times Higher Education (5 de diciembre, 2013), O’Neil ha redirigido su atención hacia los MINT (México, Indonesia, Nigeria y Turquía). Él considera que los MINT están demográficamente listos para el éxito económico por una serie de razones, lo que ahora contrasta con las experiencias de los BRIC, incluyendo el envejecimiento de la población. Las poblaciones de los MINT están creciendo relativamente equilibradas, mientras que los BRIC, con la excepción de India, tienen poblaciones envejecidas menos adecuadas para la rápida expansión económica de las próximas décadas.

Nuestro argumento aquí es simple. Observar a los países BRIC, Brasil, Rusia, China e India, puede tener algo de sentido discutible en términos de desarrollo económico, pero agruparlos para propósitos analíticos en educación superior simplemente no es relevante. Además, se agregó una “S” mayúscula a los BRIC originales en el 2010 para incorporar a Sudáfrica al grupo, lo que más adelante debilitaría los vínculos dentro este bloque multinacional, a

pesar de que O’Neill no incluyó a este país. Sudáfrica es un país mucho más pequeño que las otras naciones BRIC, con una economía significativamente más pequeña que las otras cuatro.

VARIACIONES PERO POCOS TEMAS

En sentidos relevantes y comparativos fundamentales, las cuatro naciones BRIC se diferencian enormemente entre ellas a lo largo del espectro de las normas de medida de la educación superior. Las cuatro naciones usan diferentes idiomas, vienen de diferentes tradiciones académicas (con algunas similitudes entre China y Rusia), han tenido estrategias académicas bastante diferentes y no tienen historia de cooperación o competencia académica. Los estudiantes y profesores de estos países no se mezclan mucho. Dos de los cuatro, China y Rusia, se enfocan en incorporarse a las tablas de clasificación de “clase mundial” y Rusia sólo ahora está comenzando sus esfuerzos. India se encuentra muy detrás.

Dos de los cuatro, China e India, son países “emisores” considerables en términos de estudiantes internacionales, con China que por sí sola representa el 17 por ciento de la población estudiantil extranjera del mundo. Los estudiantes de estos dos países asisten principalmente a las universidades anglo-parlantes más importantes. Brasil, que sólo recientemente comenzó un importante programa de becas al extranjero, se concentra más en Europa; y Rusia no es un actor relevante.

China es el único de los cuatro países que cuenta con una estrategia nacional significativa para construir universidades de investigación de élite y de clase mundial y que ha invertido fuertemente y con un éxito considerable. Ha sido efectiva en construir un sistema académico diferenciado eficaz que atiende una variedad de necesidades nacionales y poblaciones estudiantiles. Es de particular importancia en este momento, el hecho de que China tenga la población estudiantil más grande del mundo, con el 24 por ciento de su cohorte de edad matriculado en educación postsecundaria, similar a la tasa de matriculación bruta de Brasil, lo que es aproximadamente un 25 por ciento. A diferencia de China, con su estrategia para la expansión de la educación superior integrada y políticamente potente,

Aquí planteamos que la investigación en educación superior, por lo menos, necesita dar un paso atrás y mirar a los

BRIC desde una perspectiva nueva y diferente.

India en sí no ha tenido una estrategia para la educación superior, aunque el 12° Plan Quinquenal recientemente promulgado articula elementos de una política. El país no cuenta con universidades altamente posicionadas en los rankings y existe un consenso general en India de que la calidad de todo el sistema es precaria.

Rusia ha permitido que su sistema de educación superior se deteriore dramáticamente en la década siguiente al colapso de la Unión Soviética y sólo ahora está comenzando a reconstruir el sistema y a concentrarse en el sector de universidades de investigación. Brasil también carece de una estrategia coherente y, aparentemente, el gobierno nacional tiene poco interés en mejorar la calidad del sistema en su totalidad. Un estado brasileño, São Paulo, ha invertido fuertemente en su sector de educación superior y, como resultado, tiene varias de las mejores universidades de Latino América, aunque ninguna se posiciona todavía dentro de las mejores del mundo.

CHINA Y RUSIA: DESAFÍOS SIMILARES

Si bien ni Rusia ni China se observan con atención para buscar modelos de buenas prácticas, o problemas en común, de hecho ambos países comparten muchas características similares. El sistema de educación superior de China posterior a 1949 se copió en gran parte del modelo soviético. Así, surgieron muchas instituciones pequeñas y especializadas, ligadas a los ministerios del gobierno y se separó la investigación de la docencia, definiendo así la investigación principalmente como una actividad para las instituciones de la Academia de Ciencias y no para las universidades. En gran parte, el modelo soviético no benefició a ninguno de los países que conformaban la URSS al dividir la investigación entre todos sus estudiantes y profesores. Por lo menos, antes de su disolución, la Unión Soviética pudo atribuirse algunas instituciones académicas y universidades de gran prestigio.

Sin embargo, inmediatamente después del colapso del sistema soviético en 1991, la investigación y educación superior sufrieron una drástica desvinculación y reducción de financiamiento, lo que llevó a que muchos de los mejores científicos dejaran el país y a que el sistema académico se debilitara severamente. El desarrollo de la educación superior de China después de 1949 fue igualmente insignificante. La Revolución Cultural, que comenzó en 1966 bajo las órdenes de Mao Tse-tung,

cerró toda la educación superior durante una década y básicamente destruyó el sistema, así como también a los intelectuales que se necesitan para sostener la viabilidad académica de cualquier país.

China comenzó a reconstruir su sistema de educación superior e infraestructura de investigación en los 80, en gran medida observando los modelos occidentales, especialmente el de Estados Unidos. Se inyectaron, y aún se inyectan, recursos masivos al sistema que dieron como resultado el desarrollo de unas 100 universidades de investigación, con alrededor de una docena de ellas alcanzando el estatus de clase mundial. Rusia no promovió tales niveles de inversión en su sector de educación superior durante este mismo periodo y causó una marcada diferenciación en el estatus global de su sector de educación superior en comparación al de China. No obstante, en la década pasada, el gobierno ruso ha desarrollado varias iniciativas claves tales como la creación de universidades “emblemáticas” federales y, más recientemente, un programa para proporcionar apoyo adicional a un grupo de 17 universidades seleccionadas de manera competitiva, todo esto con la meta de posicionar algunas de ellas dentro de las mejores 100 universidades en los rankings mundiales para el año 2020.

Al usar el modelo soviético, ambos países dependían predominantemente de los institutos de la Academia de Ciencias para gran parte de sus investigaciones. De esta forma, las universidades fueron en gran medida excluidas de la misión investigativa. Por varias razones, que incluyen la integración de la investigación en la enseñanza y aprendizaje y economías de escala para el mejor uso del personal académico más talentoso, este modelo ya no funciona bien. Pero ambos países han encontrado difícil lograr reformas en esta área, con frecuencia debido a la naturaleza conservadora del personal académico y la capacidad limitada de las instalaciones de la universidad para absorber las iniciativas de investigación. Además, los salarios de los académicos son bastante bajos en ambos países, situándolos al final de un grupo de 28 países que se analizaron recientemente. Estos bajos salarios dificultan el reclutamiento de gente joven para la profesión docente y provoca que muchos deban buscar más de un trabajo.

Tanto Rusia como China han puesto poca atención a los segmentos no elitistas de sus sistemas de educación superior, lo que provoca que la calidad tienda a ser baja. Ambos países dependen de un dudoso sistema para admitir a los mejores estudiantes, determinado a través de exámenes de alta exigencia en las universidades estatales y que reciben matrícula baja o gratuita, para luego completar las aulas con estudiantes que no son igualmente calificados pero que pagan una matrícula mucho más

alta, lo que ayuda a equilibrar el presupuesto aunque crea variaciones en la calidad y otras ineficiencias en el sistema.

Si bien ni Rusia ni China se observan con atención para buscar modelos de buenas prácticas, o problemas en común, de hecho, ambos países comparten muchas características similares.

BRASIL: CON FINES DE LUCRO Y PROVINCIALISMO

Como en gran parte de Latino América, más del 80 por ciento de los estudiantes postsecundarios brasileños asiste a instituciones privadas, que en su mayoría son con fines de lucro y de calidad variable. Similar a las casi regresivas políticas de admisión y financiamiento de China y Rusia, los mejores estudiantes de Brasil eligen ir a las universidades públicas, donde los aranceles son gratuitos y los estándares de ingreso frecuentemente son bastante altos. De esta forma, los estudiantes de familias acomodadas, los que pueden costear escuelas secundarias privadas y clases complementarias, logran el acceso a la mejor y más barata educación superior, mientras que los estudiantes de menores ingresos pagan más por menos calidad. Es más, Brasil ha prestado poca atención a la creación de universidades de alta calidad o a la competencia a nivel global, con frecuencia atribuyendo este vacío al reconocimiento global o regional de las barreras idiomáticas causadas por trabajar (enseñar, llevar a cabo investigaciones y publicar) en portugués. En este aspecto, la falta de publicaciones en idioma inglés en particular es una barrera para China y Rusia también. El estado más rico de Brasil, São Paulo, es una excepción a esta generalización, con varias de las mejores universidades de investigación de Latino América.

INDIA: SURGIENDO LENTAMENTE

Hay mucho debate en India en relación al “dividendo demográfico” del país, una gran población de gente joven, con potencial para ser altamente productiva a la que no se le está educando o preparando apropiadamente para una economía del siglo XXI comprometida globalmente, debido a un estado de la educación superior inadecuado y de baja calidad. Se acepta universalmente que la calidad general de las universidades e instituciones de educación superior en India es precaria y esto se refleja por el hecho

de que pocas instituciones indias aparecen en alguna de las tablas de calificación y ninguna está altamente posicionada en los rankings internacionales. Las autoridades de India, a nivel central y estatal, han invertido comparativamente poco en educación superior y no ha habido ninguna estrategia para aprovechar la educación superior a favor de los objetivos de desarrollo. India tiene la ventaja potencial de usar el inglés como medio de instrucción para más de la mitad del sistema de educación superior, pero el país no tiene ninguna estrategia de internacionalización.

LAS REALIDADES DE LOS BRIC

Hay algunas realidades compartidas por al menos algunas de las naciones BRIC, aunque los detalles varían y existen pocas, de haberlas, estrategias en común implementadas o sugeridas. Dentro de éstas están:

- Todos los países BRIC tienen serios problemas de gobernanza y administración universitaria interna. Ninguno tiene un modelo de gobernanza compartida que la mayoría considere necesaria para el éxito académico, particularmente para universidades de investigación. La gobernanza interna tiende a ser sumamente burocrática y con frecuencia ineficiente.

- Las universidades públicas en los países BRIC con frecuencia están bajo control gubernamental riguroso, lo cual deja pocas posibilidades para la creatividad o autonomía institucional. La política frecuentemente se suma a las decisiones académicas, en China a menudo es ideológica por naturaleza, mientras que la política en India, Rusia y Brasil pueden vincularse a los asuntos locales o a programas políticos particulares.

- La profesión académica enfrenta desafíos significativos. En China y Rusia, los sueldos son extraordinariamente bajos para la mayoría, mientras que sólo algunos investigadores de alta categoría son capaces de obtener una remuneración decente. El plagio y otras faltas a la ética profesional siguen siendo motivo de preocupación.

- La equidad en el acceso y éxito en estos países es problemático ya que pocos recursos se centran en otorgar vías para el éxito en educación superior a estudiantes de grupos socioeconómicos más vulnerables, zonas rurales o a otro grupo con baja representación. Además, la naturaleza regresiva de los programas de matrícula doble y los exámenes de alto riesgo aseguran que sean las élites las que continúen obteniendo los beneficios del sector de educación superior, a bajo o sin costo, mientras que obligan a los estudiantes de menos recursos y a aquellos con menos acceso a una educación secundaria de calidad a subsidiar a las élites a través de los impuestos y el pago de aranceles y otros gastos en educación.

UNA DISCUSIÓN DE REALIDADES

Sin duda, los cuatro países BRIC son actores importantes a nivel global. Todos son países grandes con una capacidad considerable para la educación superior. China ha logrado mucho y los otros tres tienen un potencial considerable y algunos logros importantes. Todos, con excepción de Rusia, tienen sistemas de educación superior que se expanden rápidamente y enfrentan los desafíos de educar a una mayor proporción de sus jóvenes.

No obstante, hay poco en común entre ellos. De hecho, cada uno de estos cuatro países ha surgido de pasados significativamente diferentes y (política, social y económicamente,) enfrentan realidades actuales más bien distintas. No es evidente que sus desafíos sean comunes de manera significativa. Es más, es posible que al agrupar estos países les estemos haciendo un desmedro al concebir realidades en común que son poco realistas y que no ayudan a resolver los desafíos genuinos y diferentes que enfrenta cada uno. Hasta ahora, estos países han buscado perspectivas en direcciones diferentes y están desarrollando respuestas distintas a los desafíos que enfrentan actualmente. Quizás con la excepción de Brasil, todos tienen un denominador en común: todos se han inspirado principalmente en los sistemas académicos de habla inglesa más importantes.

Cuestionamos entonces la utilidad y validez al hablar de los BRIC para comprender las realidades comparativas de la educación superior global. ¿Este concepto arroja luz sobre la experiencia de educación superior de otras economías emergentes? No realmente. ¿Ofrecen alguna perspectiva colectiva exclusiva de lo que se puede aprender en otros contextos de país?

Las autoridades de India, a nivel central y estatal, han invertido comparativamente poco en educación superior y no ha habido ninguna estrategia para aprovechar la educación superior a favor de los objetivos de desarrollo.

Una vez más, no realmente. Chile, México, Corea, Nigeria, Polonia y otros son todos países con historias importantes en reformas a la educación superior que otorgan contextos comparativos relevantes para entender lo que se ha hecho y lo que podría funcionar para otros.

Nos preguntamos si este enfoque en los BRIC da crédito a una idea de experiencia de bloque que no es apoyada por la realidad individual de cada país. De esta manera, aquí planteamos que quizás es hora de dejar de hablar del bloque BRIC como si hubiese algo en común entre ellos. Deberíamos comenzar de nuevo a pensar sobre experiencias compartidas y enfoques distintos de la educación superior que puedan ampliar nuestra forma de pensar sobre las posibilidades que tiene la educación

superior para servir lo mejor posible a las economías emergentes y en desarrollo a la medida de sus posibilidades.

(Este artículo ha aparecido en la revista *Change* y se ha reimpresso aquí con autorización). ■

Iniciativas de discriminación positiva en todo el mundo

Laura Dudley Jenkins y Michele S. Moses

Laura Dudley Jenkins es profesora adjunta de Ciencias Políticas en la Universidad de Cincinnati. Correo electrónico: Laura.Jenkins@uc.edu
Michele S. Moses es profesora de Principios, Políticas y Prácticas de la Educación en la Universidad de Colorado en Boulder. Correo electrónico: michele.moses@colorado.edu Para mayor discusión sobre el tema vea L.D. Jenkins y M.S. Moses, eds. *Affirmative Action Matters: Creating Opportunities for Students Around the World* (New York: Routledge, 2014).

¿Están en retirada los programas de admisión especial en la educación superior? Desde una perspectiva global, la respuesta es “no”. En abril de 2014, la decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos, *Schuette v. Coalition to Defend Affirmative Action*, reforzó la percepción general de que la discriminación positiva (o “acción afirmativa”, traducida del inglés) no existirá por mucho más tiempo. *Schuette* dificultó aún más la participación de algunas universidades e instituciones de educación superior estadounidenses en este tipo de decisiones al ratificar la constitucionalidad de las iniciativas electorales estatales que prohíben los programas de discriminación positiva. Sin embargo, alrededor de un cuarto de los países del mundo tienen alguna forma de este tipo de admisión para estudiantes en la educación superior y muchos de estos programas han surgido en los últimos 25 años.

Esta es sólo una de las conclusiones de una nueva base de datos por país sobre discriminación positiva para estudiantes de educación superior a nivel mundial. Tres patrones significativos surgieron de los datos. Primero, como se señaló anteriormente, este tipo de políticas se han expandido globalmente en el último cuarto de siglo. Una segunda conclusión es la importancia del género. El género es la categoría demográfica más prominente que se usa para la elección del estudiante beneficiado,

y compite con origen racial, origen étnico, clase social e ingreso. Una tercera tendencia es que las instituciones de educación superior y gobiernos han estado experimentando con políticas de discriminación positiva en relación a la raza o nociones multifacéticas de grupos en desventaja, en respuesta a la crítica social, amenazas legislativas o cambios legales.

PAÍSES CON POLÍTICAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA

Alrededor de un cuarto de las naciones del mundo usa algún tipo de discriminación positiva en la admisión de estudiantes en la educación superior. Si bien estas políticas tienen muchos nombres, acción positiva, reserva de cuotas, admisión especial, discriminación positiva, todos son esfuerzos para incrementar el número de estudiantes de grupos minoritarios en la educación superior.

Varias instituciones y gobiernos en seis continentes (África, Asia, Australia/Oceanía, Europa, América del Norte y América del Sur) tienen programas para expandir la admisión de grupos no dominantes en base al origen racial, género, origen étnico, clase social, ubicación geográfica o tipo de establecimiento secundario el cual proviene el estudiante.

Muchos combinan estas categorías. Estas combinaciones muestran que las políticas para contrarrestar el racismo u otros tipos de xenofobia pueden complementar las políticas para combatir las desventajas económicas. Si bien algunas naciones como India, Tanzania y los Estados Unidos han tenido políticas y programas de este tipo por un período de tiempo más largo, la mayoría de los programas de admisión especial para estudiantes de educación superior comenzaron en los 90 o después del 2000.

EL GÉNERO: UN OBJETIVO POLÍTICO POPULAR

Otra conclusión es la popularidad de las políticas de reclutamiento que se dirigen hacia las mujeres. En algunos casos, quizás estas políticas reciben menos atención que aquellas que apuntan hacia grupos étnicos o raciales, pero éstas dominan cada vez más el panorama mundial de estas políticas. Es más probable que los programas que han comenzado recientemente incluyan a las mujeres, por ejemplo. Incluso más países tienen programas para apoyar la escolaridad de las niñas. Más países tienen acción afirmativa consciente del género que cualquier otro tipo de objetivo de política.

Cuando las mujeres están sobrerrepresentadas en universidades e institutos de educación superior, algunas de estas políticas son específicas para ciertos campos en los cuales las mujeres aún permanecen con baja representatividad.

Alrededor de un cuarto de los países del mundo tienen alguna forma de discriminación positiva en la admisión de estudiantes a la educación superior y muchos de estos programas han surgido en los últimos 25 años.

Los enfoques más populares en la admisión especial son el origen étnico (que incluye políticas organizadas por regiones étnicas) y la clase social (la que a veces también es conceptualizada a través de la residencia, concretamente a través de áreas que se consideran desfavorecidas). Las políticas basadas en origen racial o discapacidad son menos prevalentes y las más excepcionales son las políticas basadas en castas, aunque su implementación en India significa que la población elegible para este tipo de discriminación positiva basada en casta es substancial.

MÁS ALLÁ DEL ORIGEN RACIAL

En diversos países, los programas apuntan a formas múltiples de desigualdad social y eluden las políticas exclusivas sobre conciencia de raza. La política brasileña es consciente sobre la raza, pero además incluye a otros estudiantes que son considerados desfavorecidos, tales como estudiantes graduados de escuelas secundarias públicas o estudiantes de familias de bajos ingresos. Incluso Sudáfrica, libre del apartheid hace sólo dos décadas, tiene algunos programas de acceso alternativo que han comenzado a admitir a estudiantes blancos desfavorecidos y otros programas de admisión que consideran un rango de indicadores socioeconómicos relacionados a vivienda, escolarización y circunstancias familiares.

Algunas políticas de admisión especial intentan combinar la pobreza con otros indicadores para seleccionar estudiantes de grupos desfavorecidos, tal como lo hacen las políticas francesas que dan prioridad y reclutan en barrios o escuelas de bajos ingresos, basado en las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP por sus siglas en francés). Una estrategia distinta para lograr resultados similares consiste en excluir a los ricos, como en la política india que retira el “estrato cremoso” económico de individuos más prósperos de la elegibilidad de los cupos reservados para los grupos oficialmente designados como “Otros Grupos Atrasados”, una categoría que ya combina un criterio consciente de casta y clase. Israel ha integrado

exitosamente el origen étnico/nacionalidad y nivel socioeconómico dentro de los objetivos de los programas de selección prioritaria que apuntan a diversificar instituciones de educación superior selectas. Las categorías de ingreso se concentran en los desafíos estructurales que enfrentan los estudiantes basados en la vida en barrios desfavorecidos y en la asistencia a escuelas secundarias de baja calidad.

REPERCUSIONES

¿Cuáles son las repercusiones de estos ejemplos de políticas internacionales para contrarrestar la desigualdad social en la educación superior? La discriminación positiva no es una solución integral para la pobreza o la exclusión, pero los sistemas de educación superior pueden otorgar oportunidades más equitativas para que los estudiantes de escasos recursos o de grupos minoritarios asistan a universidades e institutos de educación superior selectos. Los índices, zonas y otras medidas no están reemplazando el rol del origen racial, étnico o el género en los programas de admisión especial bien diseñados, sino que se están combinando cada vez más con estas categorías.

Mientras que en el pasado o presente, el racismo, el sistema de castas, el género u otras barreras conciben oportunidades en una sociedad en particular, las políticas de igualdad se pueden diseñar de mejor manera para reflexionar y contrarrestar la manera en que las diversas formas de desventaja se cruzan en las vidas de los estudiantes.

Ya sea por el deseo de aumentar el acceso, expandir la diversidad o simplemente por recalibrar las políticas existentes en respuesta a sentencias judiciales o referendos estatales, los administradores y responsables de formulación de políticas en la educación superior deberían buscar ideas en el extranjero. La selección especial de estudiantes está viva y sana, y de hecho creciendo, en todo el mundo. ■

Los beneficios económicos y no económicos de la educación terciaria en contextos de bajos ingresos

REBECCA SCHENDEL, TRISTAN MCCOWAN Y MOSES OKETCH

*Rebecca Schendel es profesora en Educación y Desarrollo Internacional, Tristan McCowan es profesor titular en Educación y Desarrollo Internacional y Moses Oketch es profesor adjunto en Educación y Desarrollo Internacional, en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Correos electrónicos: r.schendel@ioe.ac.uk; t.mccowan@ioe.ac.uk; m.oketch@ioe.ac.uk El material de este artículo se puede encontrar en Oketch, McCowan y Schendel, *The Impact of Tertiary Education on Development: A Rigorous Literature Review*. Baje la reseña completa en <http://r4d.dfid.gov.uk/Output/195887/>*

Por décadas, ha habido debates con respecto al impacto social de la educación terciaria en países en vías de desarrollo. A finales de los 80, una serie de estudios encargados por el Banco Mundial parecían indicar que, en contextos en desarrollo, la inversión en educación terciaria produciría un beneficio social mucho más bajo que el de los niveles inferiores de educación. En contextos donde la educación primaria era escasa y el analfabetismo era descontrolado, había un claro argumento para darle prioridad a la educación básica para impulsar el desarrollo económico. Estos argumentos económicos también fueron apoyados por las preocupaciones sobre la justicia social que destacaron las formas en que la admisión a la universidad procesa a los grupos desfavorecidos y marginados.

En contextos donde sólo una pequeña parte de la población llega a la universidad, los defensores de otorgar prioridad al financiamiento de la educación primaria han indicado por mucho tiempo que el apoyo público a la educación superior probablemente perpetúe las divisiones socioeconómicas dentro de la sociedad. Si bien estas preocupaciones fueron válidas en muchos contextos, el resultado fue desafortunado ya que se redujo la ayuda internacional y el financiamiento nacional para la educación terciaria en muchos contextos de bajos ingresos, lo que desató una “crisis de calidad” en todo el sector.

Sin embargo, los cambios en la naturaleza de la producción asociada a la globalización y el surgimiento de la “economía del conocimiento”, así como el aumento de la demanda como resultado de la expansión de la

matrícula a nivel primario y secundario, han redirigido la atención internacional hacia la importancia de la educación terciaria para el desarrollo. Las agencias de desarrollo y los gobiernos nacionales ahora están considerando renovar su compromiso financiero con la educación terciaria. Como resultado, la controversia sobre las implicancias ha vuelto a la conversación. En línea con estos avances, el Departamento Británico para el Desarrollo Internacional le encargó recientemente al Instituto de Educación de la Universidad de Londres que completara una rigurosa evaluación de la evidencia de cómo la educación terciaria impacta el desarrollo en contextos de menores ingresos.

Aun cuando los resultados de la evaluación quizás no siempre sorprendan a todos aquellos que trabajan en el área de educación superior internacional, se ha puesto en relieve que un número importante de funciones sociales de la universidad no han sido suficientemente destacadas en los debates sobre financiamiento público para la educación terciaria en países en vías de desarrollo.

BENEFICIOS ECONÓMICOS

En términos de los beneficios económicos en la educación terciaria, la evaluación arrojó resultados significativos y, de alguna manera, inesperados. El resultado más sólido fue el claro impacto que la educación terciaria parece tener en los ingresos individuales de los egresados. Aunque esto pareciera un punto evidente, no siempre ha habido una fuerte relación entre educación superior y mayores ingresos en contextos de bajos ingresos.

Sin embargo, los resultados de la evaluación sugieren que, a medida que crece el número de jóvenes que ingresa a los niveles inferiores de educación, los ingresos de los egresados de educación superior también se incrementan. La evaluación también reveló evidencia importante sobre el impacto de la educación superior en el crecimiento económico (normalmente medido a través del producto interno bruto per cápita). Dada la evidencia contradictoria en la literatura en torno a la contribución respectiva de los diferentes niveles de educación al crecimiento económico, hay una clara conexión entre la proporción de individuos con educación superior y el crecimiento. Incluso algunos estudios sugieren que la educación terciaria podría tener un impacto mayor en el crecimiento que el exhibido por los niveles inferiores de educación.

BENEFICIOS NO ECONÓMICOS

Además de los beneficios económicos, la evaluación también destacó los beneficios no económicos substanciales que la educación terciaria aporta a la sociedad. Si bien la evidencia es limitada, la que existe claramente demuestra

que la educación terciaria tiene un efecto positivo en las capacidades individuales de los egresados en una gama de diferentes áreas, que incluyen la participación política, salud y nutrición y el empoderamiento de las mujeres.

Una serie de estudios demuestran cómo la educación terciaria fortalece las instituciones (tales como las organizaciones de la sociedad civil, gobiernos y servicios públicos) e impacta positivamente en las normas sociales y posturas hacia conceptos como democracia y protección del medio ambiente.

VACÍOS EN LA EVIDENCIA

En general, la evaluación reveló una importante ausencia de evidencia sobre el impacto en contextos de menos recursos. Si bien hay mucha literatura que analiza el impacto, gran parte de ella es normativa. De una lista inicial de cerca de 7.000 títulos, sólo se incluyeron 99 estudios en la síntesis final. Dentro de la literatura existente, el conjunto de evidencias relacionado con los beneficios económicos de la educación terciaria es substancialmente mayor que el relacionado con los beneficios no económicos. Claramente, se necesita investigar más sobre las maneras en que la educación terciaria contribuye al desarrollo humano en contextos de bajos ingresos, más allá de las medidas de crecimiento económico.

También hay un claro vacío en la evidencia en torno a las formas en que las diferentes condiciones afectan. Mientras que algunos estudios indagan la forma en que funcionan los sistemas e instituciones terciarias, sólo algunos consideran cómo la manera en que las instituciones funcionan impacta en el desarrollo. Por ejemplo, hay poca evidencia de cómo la oferta pública versus la oferta privada, o cómo modelos en particular de currículum

Estos argumentos económicos también fueron apoyados por las preocupaciones sobre la justicia social que destacaron las formas en que la admisión a la universidad procesa a los grupos desfavorecidos y marginados.

o modalidades de enseñanza (por ejemplo, educación a distancia versus educación presencial), influyen en los resultados en materia de desarrollo. Sin la evidencia de cómo las diferentes condiciones afectan los resultados del desarrollo, las agencias externas y gobiernos nacionales

corren el riesgo de apoyar intervenciones y reformas que a fin de cuentas quizás no produzcan un impacto positivo. Dentro de las condiciones que pueden actuar como barreras se incluyen las siguientes: educación primaria y secundaria insuficiente; baja calidad en la docencia e investigación; libertad académica limitada y desigualdad en acceso y oportunidades dentro del sector terciario. Como estas condiciones con frecuencia son normales en contextos de bajos ingresos, la falta de impacto que se observó en algunos de los estudios considerados puede deberse al resultado de tales barreras. Algunos estudios de evaluación de las intervenciones financiadas por agencias externas sugieren que los modelos de intervención más frecuentes no abordan directamente las principales barreras para el impacto. Este resultado tiene implicancias importantes para los esfuerzos de hacer una reforma en los países en vías de desarrollo.

En los últimos años, ha existido un amplio interés en revitalizar las instituciones terciarias en contextos de bajos ingresos. Este interés en gran parte se ha inspirado en la idea de que la educación terciaria puede ser un “motor de desarrollo” y refleja una comprensión de que las circunstancias están cambiando en muchos contextos de menores ingresos. Debido al creciente número de jóvenes que completa la educación primaria y secundaria, y debido a que la población joven surge en todo el mundo, la educación terciaria se considera fundamental para el desarrollo económico. Esta evaluación respalda tales afirmaciones. No obstante, también destaca los diversos beneficios económicos que deberían ser reconocidos y considerados en el desarrollo de políticas. ■

Economías mundiales y la distribución de campus universitarios en filiales internacionales

LI ZHANG, KEVIN KINSER Y YUNYU SHI

Li Zhang es estudiante de doctorado en el Departamento de Administración Educativa y Estudio de Política y ayudante de investigación para el Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT, por sus siglas en inglés) en la Universidad del Estado de Nueva York en Albany. Correo electrónico: lzhang6@albany.edu Kevin Kinser es profesor asociado y presidente del Departamento

de Administración Educativa y Estudio de Política y co-director del Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza en la Universidad del Estado de Nueva York en Albany. Correo electrónico: kkinser@albany.edu Yunyu (Stephanie) Shi es profesora visitante en el Departamento de Administración Educativa y Estudio de Política e investigadora en C-BERT en la Universidad del Estado de Nueva York en Albany. Correo electrónico: stephaniesy@hotmail.com

En los últimos años, el campus universitario que se instala con una filial internacional se ha transformado en un símbolo de la internacionalización de la educación superior. Quizás debido a que los países exportadores dominantes han sido el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia, mucha gente asume que la exportación de educación superior fluye desde los países desarrollados hacia los países en vías de desarrollo, en una tendencia de Occidente a Oriente.

Sin embargo, observamos la distribución de las filiales internacionales de los campus universitarios de todo el mundo, utilizando datos del Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT, por sus siglas en inglés) de la Universidad del Estado de Nueva York en Albany, junto a un marco económico proporcionado por el Foro Económico Mundial (WFE, por sus siglas en inglés). Existen patrones evidentes entre los países anfitriones y los países de origen y los intereses que los países tienen para establecer filiales internacionales de sus universidades, y que se relacionan con la competitividad económica.

ÍNDICE DE COMPETITIVIDAD GLOBAL DEL FORO ECONÓMICO MUNDIAL

Desde su desarrollo en el 2004, el índice de competitividad global del Foro Económico Mundial se ha usado ampliamente para medir y comparar la productividad y prosperidad económica de los países. Éste contempla doce factores de la competitividad para clasificar a los países en tres tipos de economías. Los factores del índice están diseñados para describir la competitividad económica en un país de forma más precisa que las controversiales categorías de países emergentes o en vías de desarrollo. Los primeros cuatro factores (instituciones, infraestructura, estabilidad macroeconómica y salud y educación primaria) crean economías orientadas por factores. Cincuenta y ocho países pertenecen a esta categoría donde la ventaja competitiva se basa en su dotación de recursos naturales y salarios bajos. Una segunda categoría que incluye 53 economías orientadas por eficiencia se determina a través de seis factores diferentes: educación superior y capacitación; mercado de bienes, financieros y laborales eficientes; preparación tecnológica y tamaño de mercado.

Estos países compiten a través del desarrollo de mano de obra calificada y en la mejora de la calidad del producto. Finalmente, las economías orientadas por innovación se basan en los factores de sofisticación empresarial e innovación para potenciar su desarrollo económico. Treinta y seis países tienen economías orientadas por innovación que han avanzado en los procesos productivos y en la capacidad de crear productos únicos.

Como la competitividad en la educación superior es uno de los indicadores de competitividad económica de un país, la primera generalmente refleja a esta última, pero este no siempre es el caso. Por ejemplo, Baréin figura en la lista como una economía orientada por innovación, pero su competitividad en educación superior está clasificada en el número 53 dentro de 147 países. Barbados, Estonia, Lituania, Costa Rica, Polonia, Chile y Letonia son economías orientadas por eficiencia, pero su competitividad en educación superior va a la par con la de las economías orientadas por la innovación. Del mismo modo, Arabia Saudita, Brunéi, Sri Lanka, Filipinas, Venezuela y Armenia son economías orientadas por factores con educación superior más competitiva que muchas de las economías orientadas por eficiencia.

FILIALES INTERNACIONALES DE LOS CAMPUS UNIVERSITARIOS

C-BERT ha identificado 201 filiales internacionales de campus universitarios operando en todo el mundo. Utilizando el marco del Foro Económico Mundial, agrupamos estos campus en 9 categorías en función de la clasificación de los países anfitriones y de origen, es decir, según si son economías orientadas por factores, eficiencia o innovación.

Hay un total de 12 filiales internacionales de campus establecidos en 5 economías orientadas por factores que incluyen a India, Irán, Paquistán, Filipinas y Venezuela. Todas las economías orientadas por factores establecieron sus campus filiales en economías orientadas por innovación, en lugar de hacerlo en economías orientadas por factores o eficiencia. Los Emiratos Árabes Unidos (EAU) es el principal importador, con ocho de las filiales internacionales de campus universitarios, mientras que India se transforma en la economía exportadora orientada por factores más grande, con 9 campus filiales alrededor del mundo, principalmente en los Emiratos Árabes Unidos.

Siete economías orientadas por eficiencia han abierto un total de 21 filiales internacionales de campus. Estos países son China, Malasia, Rusia, Chile, México, el Líbano y Estonia. A diferencia de las economías orientadas por factores, los campus de economías orientadas por eficiencia se distribuyen aproximadamente con

uniformidad dentro de los tres tipos de economías: hay 7 campus filiales establecidos en economías orientadas por factores, 8 en economías orientadas por eficiencia y 6 en economías orientadas por innovación. Cabe destacar que estas economías orientadas por eficiencia tienden a establecer los campus en sus países

Desde su desarrollo en el 2004, el índice de competitividad global del Foro Económico Mundial se ha usado ampliamente para medir y comparar la productividad y prosperidad económica de los países.

vecinos o dentro de la misma región. Por ejemplo, Rusia tiene campus filiales en Armenia, Ucrania, Uzbekistán, Azerbaiyán, Kazajistán y Tayikistán, ex miembros de la Unión Soviética. Cuando los países vecinos tienen un sector de educación superior menos competitivo y comparten cultura y lenguaje similares, son menos riesgosos como anfitriones en comparación con lugares más alejados.

Sin embargo, la mayoría de las filiales internacionales de universidades son establecidos por economías orientadas por innovación: 168 de un total de 201 campus en todo el mundo. Las economías orientadas por innovación de Estados Unidos, Reino Unido, Francia y Australia son las mayores exportadoras de educación superior. Sólo Estados Unidos tiene 77 filiales universitarias en todo el mundo, más de la mitad de los establecidos por el Reino Unido, Francia y Australia combinados. Sólo 11 de estas filiales universitarias internacionales están establecidas en economías orientadas por factores, mientras que 66 están establecidas en economías orientadas por eficiencia y 91 están establecidas dentro de las economías orientadas por innovación. Por lo tanto, dentro de estos campus filiales en todo el mundo, la forma más común de exportación es la que se produce dentro de las mismas economías de innovación.

Los Emiratos Árabes Unidos, Singapur y Qatar son las principales economías de innovación que albergan filiales universitarias internacionales. Estos tres países aspiran a convertirse en centros regionales, ofreciendo políticas preferenciales para instituciones extranjeras. China y Malasia son las principales economías orientadas por eficiencia que importan educación superior desde

países de innovación. El gobierno chino incentiva la “importación” de educación extranjera para mejorar la calidad de su propia educación superior y planea albergar entre 5 a 10 filiales de universidades internacionales más en la década siguiente. Malasia aspira a transformarse en un centro regional invitando instituciones extranjeras a abrir filiales en los centros de Iskandar y Kuala Lumpur Education City.

CONCLUSIÓN

Nuestra atención no está puesta en países específicos ni en sus intereses en el fenómeno de las filiales de las universidades internacionales, sino que en los patrones propuestos por esta distribución mundial bajo el marco del Foro Económico Mundial. El análisis presenta una imagen de la movilidad institucional diferente de aquel modelo obsoleto que presume que el flujo se mueve principalmente desde países desarrollados hacia países en vías de desarrollo. La mayoría de los filiales internacionales de las universidades han sido establecidas entre economías orientadas por innovación, así como algunas economías orientadas por factores y eficiencia que expanden su presencia dentro de economías orientadas por innovación. Es importante comprender las innumerables razones por las que las economías emergentes reciben estos campus y cómo esto puede reflejarse en los programas de desarrollo nacional. La demanda no cumplida en educación y un énfasis en construir una mano de obra competitiva frecuentemente se combinan con incentivos regulatorios que promueven la inversión extranjera en la prestación directa de educación. La universidad multinacional quizás refleja la respuesta empresarial dominante de la economía de innovación en este escenario. ■

Investigadores Visitantes Internacionales: Circulación de Cerebros e Internacionalización

YUKIKO SHIMMI

*Yukiko Shimmi es profesor adjunto de la Facultad de Leyes de la Universidad Hitotsubashi en Tokio, Japón.
Correo electrónico: yshimmi@gmail.com*

Los investigadores visitantes internacionales son científicos y profesores que asisten a universidades en otros países para dedicarse temporalmente a la investigación o enseñanza, aunque durante ese periodo también mantienen las afiliaciones y cargos en sus universidades de origen a las que regresan luego de finalizados los periodos de visita. En la mayoría de los casos, tienen doctorados o están profesionalmente capacitados.

A diferencia de los estudiantes internacionales, los investigadores visitantes pueden venir o irse según sus propios calendarios. El tiempo de visita varía, pueden ser varios meses o unos cuantos años. Mientras que algunos vienen solos, otros viajan con sus familias. Algunos son jóvenes académicos y otros son profesores experimentados. Sus experiencias académicas internacionales anteriores también pueden variar. Pese a que hay un amplio número de investigadores visitantes a nivel global, han recibido sólo atención limitada y sus trayectos migratorios no han sido suficientemente estudiados.

Dado que los investigadores visitantes internacionales normalmente no tienen obligaciones específicas en sus universidades anfitrionas, poseen mucha flexibilidad con respecto a sus actividades durante su permanencia.

Los procedimientos de postulación y los pagos para llegar a ser un investigador visitante varían en cada institución, departamento e incluso entre programas académicos. Algunas universidades ofrecen programas que incluyen eventos, seminarios y otros convenios para los investigadores visitantes internacionales, mientras que otras universidades ofrecen muy pocos o casi ningún servicio. Estos investigadores a menudo dependen de una o más fuentes de financiamiento, que incluyen su hogar e instituciones anfitrionas, subvenciones estatales o privadas, becas de investigación o de estudio; e incluso a veces utilizan sus propios ahorros para complementar sus ingresos mientras se encuentran en el extranjero. Debido a que las situaciones y contextos particulares de cada estudiante van variando, las experiencias de los investigadores visitantes internacionales pueden ser completamente distintas las unas de las otras.

Aunque en algunos países o programas individuales de becas de investigación sí informan el número de

investigadores visitantes, la mayoría de ellos no registra ningún tipo de información con respecto a la cantidad exacta de estos. De hecho, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE no entregan información con respecto al número de investigadores internacionales en sus informes anuales. Según muestra la tendencia sobre los investigadores visitantes internacionales en los Estados Unidos, es importante que se entiendan las diferencias y tendencias de las tres categorías de J-1 o visado para visitantes de intercambio en los Estados Unidos: tanto a profesores como a investigadores se les permite permanecer por seis meses y hasta cinco años, los investigadores a corto plazo tienen una estancia máxima de seis meses. Mientras que este grupo más amplio de investigadores con visas J-1 no precisamente cumple las características del grupo I –estudiado con pesar académico, esta información muestra una tendencia del grupo de personas que ampliamente coincide con la población de investigadores visitantes internacionales.

El Instituto Internacional de Educación informó en 2011 que hubo 1.369 profesores, 26.370 investigadores y 18.106 investigadores a corto plazo con visa J-1 durante el 2009 en Estados Unidos. Los investigadores visitantes chinos fueron el mayor grupo en las tres categorías y este número ha ido incrementado explosivamente en el último tiempo. De igual modo, India ha incrementado moderadamente la cantidad de investigadores durante el mismo periodo. Por otro lado, la mayoría de los otros países que lideran la nómina de investigadores con J-1 –incluyendo Corea del Sur, Japón, Alemania, Italia, Francia, Brasil y España– disminuyó el número de investigadores, mientras que incrementó el de investigadores a corto plazo. Aunque existen algunas diferencias entre los países de origen, la tendencia parece ser que la cantidad de visitas a corto plazo está aumentando en relación con aquellas a largo plazo.

FLEXIBILIDAD: ¿OPORTUNIDADES O DESAFÍOS?

Dado que los investigadores visitantes internacionales normalmente no tienen obligaciones específicas en sus universidades anfitrionas, tienen mucha flexibilidad con respecto a sus actividades durante su permanencia. Pueden aprovechar las oportunidades en las universidades anfitrionas haciendo uso de los recursos bibliotecarios, asistiendo a cursos, participando en seminarios e interactuando con otros investigadores y estudiantes. Mientras que muchos de ellos usan el tiempo para dedicarse a sus investigaciones individuales, algunos pueden llegar a participar en proyectos de investigación colaborativos con investigadores de las universidades anfitrionas. También

pueden formar parte de actividades de enseñanza en las casas de estudio o fomentar las relaciones institucionales entre sus universidades de origen y las anfitrionas.

Si bien en gran parte los investigadores pueden decidir en qué actividades se concentrarán durante su visita, la falta de estructura podría ser un problema para algunos. Los investigadores deben tomar la iniciativa en la búsqueda activa de oportunidades en las universidades anfitrionas; de otra manera, es posible que no utilicen las oportunidades como se espera. Pueden ser aislados con facilidad de la comunidad en estas universidades, a menos que intenten conscientemente interactuar con otros investigadores. Aunque existe apoyo institucional para los investigadores visitantes internacionales para promover interacciones con otros investigadores y estudiantes en algunas universidades, estos acuerdos a menudo dependen de cada investigador. Encontrar oportunidades para la interacción puede ser especialmente desafiante para aquellos investigadores que no han tenido experiencias académicas internacionales o redes existentes con otros investigadores en las universidades anfitrionas, así como también para quienes no se sienten seguros hablando el idioma del país de estancia. Este tema puede ser relevante sobre todo para los investigadores en humanidades y ciencias sociales quienes no se desempeñan en laboratorios que les permitan observar a otros miembros a diario.

CIRCULACIÓN DE CEREBROS E INTERNACIONALIZACIÓN

La importancia de estudiar y entregar apoyo a esta población puede ser discutida desde la perspectiva de la circulación de cerebros y la internacionalización. Los investigadores visitantes internacionales que vienen temporalmente a los países anfitriones y después vuelven a sus países de origen son considerados como una forma de circulación de cerebros de corto plazo. A diferencia del éxodo intelectual y la recuperación intelectual (lo que en Latino América se conoce como la “fuga de cerebros” N. del E.) , la circulación de cerebros destaca los beneficios potenciales de los países que envían y los que reciben como resultado de los movimientos continuos y circulares de los investigadores. Algunos estudios previos han señalado los beneficios de la circulación de cerebros de corto plazo, tales como el desarrollo de redes internacionales académicas, transferencia e intercambio de conocimiento y la suma de capital humano a través de movilidad de retorno. Con el fin de cumplir plenamente los beneficios potenciales de los movimientos circulares de los investigadores visitantes internacionales, es crucial que se lleven a cabo más estudios y se implementen más políticas en la población.

Desde la perspectiva de la internacionalización de la educación superior, los investigadores visitantes internacionales son figuras clave para este proceso. Como participantes de los intercambios académicos internacionales, pueden estimular potencialmente

Desde la perspectiva de la internacionalización de la educación superior, los investigadores visitantes internacionales son figuras clave para este proceso.

conexiones con investigadores de universidades de otros países. Podrían llegar también a formar parte de colaboraciones internacionales de investigación durante sus visitas. Adicionalmente, las experiencias internacionales crean importantes oportunidades de aprendizaje que expanden sus perspectivas profesionales y personales. Como miembros de la facultad, sus experiencias académicas internacionales pueden influir en la educación universitaria a través de su instrucción y currículo, lo que afecta directa o indirectamente la educación de los estudiantes. En aquellas universidades que reciben investigadores visitantes internacionales, ellos pueden transformarse en recursos para la internacionalización cuando se integran a sí mismos en la comunidad de forma efectiva.

Aunque la circulación de cerebros y la internacionalización destacan usos potenciales de los investigadores visitantes internacionales, las iniciativas institucionales y nacionales vigentes no han prestado la atención necesaria al intercambio académico internacional, en comparación con el intercambio internacional de estudiantes. Aunque existan algunas iniciativas gubernamentales para los investigadores visitantes internacionales, como por ejemplo los programas de investigadores visitantes Fulbright o el Consejo de Becas de China, muchos de ellos se trasladan individualmente y reciben poca atención de las políticas institucionales y nacionales sobre la internacionalización de la educación superior. El desarrollo de un sistema más coordinado de intercambio académico por medio de los investigadores visitantes internacionales sería significativo –no sólo para cada investigador, sino que también para las instituciones que incentivan las capacidades de investigación y enseñanza–, así como para la internacionalización completa de las universidades. ■

Movilidad Global Estudiantil: El Panorama Cambiante

PHILIP G. ALTBACH Y DAVID ENGBERG

Philip G. Altbach es profesor investigador y director del Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College. Correo electrónico: altbach@bc.edu David Engberg es director ejecutivo de Global Opportunities Group, una empresa de consultoría. Correo electrónico: dave@g-o-group.com Este artículo se encuentra publicado en New Statesman, Londres.

La movilidad estudiantil se encuentra en el centro de la globalización de la educación superior. Mientras que los cursos masivos abiertos online (MOOCs por sus siglas en inglés), las sedes universitarias y los centros de educación pueden estar al día con esta tendencia, los estudiantes que cruzan las fronteras representan el último y más importante elemento de internacionalización. Más de 4.3 millones de estudiantes estudiaron en el extranjero durante el 2011 y más del doble de movilidad estudiantil se registró esta década en comparación con la anterior. A pesar de que la gran mayoría estudia en el extranjero por títulos, muchos estudiantes permanecen por un semestre o un año en el extranjero por la simple experiencia. El flujo de estudiantes internacionales ocurre principalmente de sur a norte y en particular desde Asia a los principales polos académicos de habla inglesa de los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Australia, aunque un elevado número también estudia en Francia y Alemania, entre otros países.

Al contrario de lo que se cree, la mayoría de estos estudiantes no tiene patrocinios –corren con todos los gastos de su educación– muchas veces aportando grandes cantidades de dinero a los principales países receptores y a sus universidades. A su vez, le cuestan grandes sumas al balance de pagos de sus familias y países.

Es un gran negocio estudiar en el extranjero, con los Estados Unidos y el Reino Unido cada uno con ganancias de alrededor de US\$24 mil millones anuales. La movilidad internacional genera un gasto significativo para los países emisores, principalmente para los estudiantes y sus familias y en cierto grado para los gobiernos.

¿Por qué estudian en el extranjero? Las razones son múltiples e incluyen obtener conocimiento –y credenciales– no disponibles en sus países, ganar el prestigio de un título internacional y, por supuesto, emigración. Por ejemplo, alrededor de un 80 por ciento de los estudiantes extranjeros obtiene doctorados en los Estados Unidos, y

tanto los de China como los de India no vuelven inmediatamente luego de graduarse.

TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS

Existe un número de tendencias visibles en el mundo de la movilidad global estudiantil. Entre estas se encuentran:

- La comercialización de la movilidad internacional:

La mayoría de los países anfitriones ven comúnmente a los estudiantes internacionales como fuentes de ingresos. El Reino Unido y Australia han sido los más agresivos en este sentido –cobrándoles cuotas más altas que a los estudiantes nacionales (a excepción de los estudiantes de los países de Bolonia en el caso de Gran Bretaña), con la esperanza de ganar ingresos para los sistemas de educación superior que carecen de recursos. Por lo menos dos estados norteamericanos, New York y Washington, y muchas universidades tienen estudiantes extranjeros identificados como generadores de ingresos. Algunos legisladores estatales de Washington han propuesto aumentar un 20 por ciento de recargo en derechos de matrícula para los estudiantes internacionales. En dos renombradas universidades en las regiones del centro de Estados Unidos, los estudiantes pagan cuotas adicionales además de la matrícula.

Al contrario de lo que se cree, la mayoría de estos estudiantes no tiene patrocinios –corren con todos los gastos de su educación– muchas veces aportando grandes cantidades de dinero a los principales países receptores y a sus universidades.

- La expansión de la movilidad de pregrado: Tradicionalmente, la mayoría de los estudiantes en el extranjero eran de postgrado o profesionales. Estos siguen constituyendo la gran colectividad, pero el área de mayor crecimiento se encuentra entre estudiantes de pregrado. En los Estados Unidos, las inscripciones internacionales de pregrado superaron por primera vez las de graduados en 2011, con una creciente diferencia aún en aumento.

- El compromiso constante de Europa con la movilidad estudiantil. La Unión Europea se destaca globalmente como una región donde la movilidad de estudiantes y profesorado es de alta prioridad para los legisladores. Prueba evidente

de esto es el programa de la Unión Europea recientemente lanzado “Erasmus”, con un presupuesto de €14.7 mil millones, el cual apunta a brindar oportunidades a más de 4 millones de europeos para estudiar, capacitarse, ganar experiencia de trabajo y realizar voluntariados en el extranjero, durante el periodo 2014-2020. No obstante, existen inmensas diferencias en toda Europa en términos de políticas de ámbito nacional, mecanismos de apoyo y resultados prácticos de iniciativas de movilidad estudiantil. Estas discrepancias han sido exacerbadas por la crisis económica de los años recientes a través de la región y han planteado desafíos particularmente difíciles para muchos países europeos que tratan de expandir e incluso sustentar las oportunidades de movilidad de la educación superior para sus ciudadanos.

- Más patrones geográficos diversos de movilidad: mientras que la movilidad global permanece prácticamente como un fenómeno de sur a norte, los flujos a nivel particular se han vuelto más variados y complejos. Varios países emisores también se han hecho países receptores. Un ejemplo de esto es Malasia que recibe aproximadamente 58.000 estudiantes internacionales y se ha posicionado como un “polo educativo”, al mismo tiempo 54.000 malasios estudian en el extranjero. Singapur y Hong Kong también son polos. Egipto recibe estudiantes de otros lugares del mundo islámico. China, el país emisor más grande del mundo, también hospeda a 77.000 estudiantes internacionales, una porción significativa de ellos se beneficia de las becas del gobierno para estudiar gratis.

PROGRAMAS DE BECAS NACIONALES

Nuestra reciente investigación, patrocinada por la British Council y el Deutsche Akademische Austauschdienst (Servicio Alemán de Intercambio Académico) ve directamente las becas de movilidad externa financiadas por el gobierno en 11 países –Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, Kazajistán, México, Pakistán, Rusia, Arabia Saudita y Vietnam-. Las preguntas claves incluyen: ¿Por qué se establecen las becas? ¿Cómo son administradas y financiadas? ¿Quién participa? Y ¿qué impacto están causando? Los resultados preliminares revelan tanto similitudes como diferencias en los planteamientos.

En términos de escala, Brasil, Arabia Saudita y China han hecho los mayores compromisos. El programa de Brasil Ciência sem Fronteiras (Ciencia sin Fronteras) puesto en marcha en 2011, tiene como objetivo enviar al extranjero un total de 101.000 estudiantes de pregrado y posgrado para la formación de títulos académicos completos y parciales para el 2015.

El programa de beca Rey Abdullah en Arabia Saudita

es aún más ambicioso, ya que entrega becas para títulos completos a más de 164.000 estudiantes que en su mayoría estudian en los Estados Unidos. Este programa está financiado hasta el 2020.

Desde el 2007, China ha creado becas de grado, máster y doctorados que envían cerca de 11.000 estudiantes al extranjero cada año. No se han anunciado fechas de término para estos programas, lo que quiere decir que estos números podrían empequeñecer los esquemas de Brasil y Arabia Saudita con el paso del tiempo.

En los países restantes, estamos estudiando los totales de becas de movilidad equivalentes aproximadamente a 1.000 por año. India fue la única excepción. A pesar de inscribir a más de 20 millones de estudiantes y ser el tercer sistema de educación superior más grande a nivel mundial –después de China y Estados Unidos– su gobierno nacional financia sólo un programa que envía al exterior cada año a 30 estudiantes de grupos minoritarios que buscan conseguir estudios de máster y doctorados.

Cuando examinamos por qué los países establecen becas de estudios para el extranjero, surgieron motivaciones similares. La más común de todas fue el interés por desarrollar pericia en campos claves, principalmente relacionados con ciencia y tecnología, que no estaban disponibles o tenían poca calidad en sus propias universidades nacionales. Esta motivación no es de sorprender dado que, en diferentes grados, todos los países en nuestro estudio están esforzándose por mejorar el crecimiento económico y la competencia global de sus economías.

Otra meta en común es la mejora en la infraestructura de gobierno y educación. Indonesia y Vietnam, por ejemplo, financian becas que envían al extranjero a actuales y futuros educadores universitarios para recibir formación doctoral y se debe a que en estos países pocos académicos tienen doctorados. Las becas SPIRIT de Indonesia entregan becas de estudio a funcionarios de gobierno en 11 agencias nacionales, con el objetivo de mejorar los reglamentos cívicos y los recursos humanos. Las nuevas becas de máster y doctorados en China fueron implementadas como un esfuerzo por aumentar la colaboración con universidades extranjeras, contribuir a la mejora de la enseñanza y la investigación e impulsar reformas administrativas. En cada país, las becas de gobierno también son anunciadas como una forma de apoyar a los estudiantes sobresalientes, desarrollar las perspectivas de sus carreras y mejorar sus habilidades comunicacionales, especialmente en inglés.

¿Quiénes están recibiendo estas becas de gobierno? Nuestro investigador no recopiló información demográfica que permitiese especificar un análisis más preciso de participación por género, edad, grupo étnico o status

socioeconómico. En general, no obstante, la participación se correlaciona directamente con los objetivos de un programa. En China, por ejemplo, los postulantes a becas, de quienes se pretende que contribuyan a cimentar universidades de elite, deben estar matriculados en las instituciones más destacadas del país. Sólo los actuales funcionarios de gobierno en Indonesia pueden postular a becas destinadas a promover la reforma cívica. En caso contrario, encontramos que los criterios de admisión son generalmente transparentes, no discriminatorios y basados en el mérito.

La manera como están administrados los programas de beca varía entre países y dentro de ellos. En algunos casos, son dirigidos por el ministerio de educación. En otros, son organizados conjuntamente entre una oficina de gobierno y una universidad o una organización, tal como la British Council afiliado a un gobierno extranjero. Un modelo más reciente y popular, en especial para programas extensos, está supervisado por una organización sin fines de lucro afiliada al gobierno. Por ejemplo, en el caso de Kazajistán, anteriormente al 2005, su Ministro de Educación y Ciencia dirigió Bolashak, un programa de becas de movilidad insignia del país orientado al extranjero, pero con contrato de agencias de otros países con el objetivo de identificar las instituciones receptoras y preparar becarios para sus experiencias de estudio. Luego de una auditoría que reveló ineficiencias en esta estrategia, se fundó el Centro para Programas Internacionales, una sociedad anónima kazaja, que hoy supervisa operaciones cotidianamente.

Nuestra investigación reveló que los gobiernos financian principalmente becas de movilidad al extranjero. Dos excepciones son Egipto y Pakistán. Estos países financian un número de concesiones a pequeña escala, esencialmente para apoyar estudios de posgrado, aunque a menudo en asociación con gobiernos extranjeros u organismos que cubren parcial o totalmente el costo de las becas.

Mientras que las becas de movilidad al exterior financiadas por los gobiernos respaldan sólo una pequeña parte de los estudiantes internacionales del mundo, éstas constituyen una fuente significativa de financiamiento. En un intento por maximizar su inversión y limitar el éxodo de profesionales, muchos países actualmente exigen que los becarios vuelvan para trabajar luego de terminados sus estudios. China, Indonesia, Kazajistán, Rusia y Vietnam, entre otros, han establecido requisitos de estudiar y volver a trabajar con considerables sanciones en caso de violación de contrato. ■

Cuando examinamos por qué los países establecen becas de estudios para el extranjero, surgieron motivaciones similares.

Con cientos –a veces miles– de ciudadanos mejor educados regresando a su país de origen cada año, las becas de movilidad al extranjero están claramente teniendo un impacto en los países que las financian. Sin embargo, evaluar el impacto es difícil de estimar –en parte porque pocos países han establecido procedimientos formales para medir resultados, más allá del conteo de ex becarios.

A pesar de ello, el hecho de que el número de estos programas se encuentra en aumento sugiere que los países creen que el impacto positivo excede el costo. De partida, representan una manera apropiada en aquellos países con oportunidades internas limitadas o precarias para invertir en áreas de necesidad de conocimiento crítico; promover reformas institucionales; mejorar las comunicaciones y conexiones con personas y organizaciones extranjeras; y apoyar lo mejor de ellos mismos. Pueden ser también simbólicamente importantes al representar públicamente el esfuerzo del país (con financiación fiscal) por comprometerse con la educación superior global y las comunidades del conocimiento. Esto puede ser visto como un aspecto minoritario pero crucial sobre las estrategias de desarrollo nacional actuales.

CONCLUSIÓN

Hoy en día, las becas para estudiar en el extranjero forman parte de un aspecto común del escenario complejo y creciente de globalización. Mientras que los beneficios de las becas de estudio internacionales afectan directamente a las personas favorecidas, un bien privado y un incremento en el número de naciones que están implementándolas implica que se consideran también como una buena inversión para el sector público.

Nuestra investigación indica que, por lo general, los esquemas de movilidad externa sí producen beneficios positivos en múltiples niveles: personales, institucionales y nacionales. Las experiencias de los países estudiados muestran también que es necesario el análisis minucioso previo para tomar decisiones inteligentes con respecto a metas y resultados, importantes precursores para la forma y función de un programa y que es fundamental ese administrador eficaz que preste atención a los asuntos de retorno y reingreso para el éxito definitivo de un programa.

En definitiva, un complejo conjunto de factores, único en cada país, debe ser considerado para desarrollar un programa que sea exitoso en alcanzar las metas propuestas. ■

Estudiantes de Posgrado Aprendiendo en el Extranjero: ¿Una Nueva Tendencia?

JOHN M. DIRKX, KRISTIN JANKA MILLAR, BRETT BERQUIST Y GINA VISZVARY

John M. Dirx es profesor del Departamento de Administración Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Michigan, East Lansing. Correo electrónico: dirkx@msu.edu Kristin Janka Millar, directora de compromiso internacional en Honors College de la Universidad Estatal de Michigan. Correo electrónico: kristin@msu.edu Brett Berquist, director ejecutivo en Oficina de Estudios en el Extranjero de la Universidad Estatal de Michigan. Correo electrónico: berquis6@msu.edu Gina Vizvary es asistente de investigación en el Departamento de Administración Educativa de la Universidad Estatal de Michigan. Correo electrónico: vizvaryg@msu.edu

Los avances en la tecnología, la inmensa diversidad de nuestra población y las influencias de la globalización están provocando cambios dramáticos particularmente en la política y práctica de la educación superior y estudios de postgrado. En los últimos años, ha habido un aumento sostenido en el número de estudiantes de postgrado dedicados a estudiar en el exterior y de programas y disciplinas que ofrecen estas oportunidades. Las instituciones de educación superior cada vez más consideran estudiar en el extranjero como un medio importante para la internacionalización. En los Estados Unidos, muchos programas de postgrado y escuelas profesionales están creando experiencias internacionales que comprenden desde programas a corto plazo, dirigidos por la facultad, estudios independientes y de investigación, programas de titulación conjunta y de doble titulación. En otros países, los estudios de postgrado en el extranjero ponen más énfasis en las estrategias individuales. A pesar de la creciente actividad, no sabemos mucho sobre la naturaleza de estas experiencias ni de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

DIFERENCIAS EN ESTUDIOS DE PREGRADO Y POSTGRADO EN EL EXTRANJERO

Aunque en muchos aspectos los estudios de pregrado en el extranjero son similares, los estudios a nivel de postgrado en el exterior deberían representar fundamentalmente una experiencia diferente. Como adultos educandos, los estudiantes de postgrado a menudo llevan años de labor profesional y experiencia de vida a sus estudios y tienden a ser más maduros que los estudiantes de pregrado. La edad promedio de un estudiante de postgrado en los Estados Unidos es de 34 años, por lo menos 10 años mayores que los estudiantes tradicionales de pregrado. Los programas de postgrado están típicamente más especializados y enfocados en disciplinas profesionales –tales como educación, derecho, medicina, comercio o trabajo social-. Estas diferencias tienen importantes implicancias para el diseño, facilitación y evaluación de experiencias internacionales para estudiantes de postgrado. Así que ¿cómo es estudiar un postgrado en el extranjero?

NUEVA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL EXTRANJERO

Un nuevo proyecto –El estudio de Experiencias de Aprendizaje y Resultados de Postgrado, dirigido por la Universidad Estatal de Michigan– está enfocado en comprender el escenario de oportunidades internacionales de aprendizaje que son ofrecidas en los postgrados. El año pasado, se llevó a cabo una encuesta on-line en 15 instituciones de investigación norteamericanas del centro del país y en la Universidad de Nueva York, entregando información de experiencias de estudiantes de postgrados de 172 grupos liderados por facultades. Las conclusiones del estudio indican que los estudiantes profesionales y de postgrado participan en un conjunto de experiencias diversas, para una amplia gama de disciplinas. Los programas incluyen una mezcla de estudiantes con niveles diferentes de preparación educacional, aunque cerca de la mitad están destinadas a estudiantes de postgrado. Estos programas tienden también a durar menos de cuatro semanas y son diseñados para entre 6 a 20 estudiantes. Muy pocos programas tienen el requisito de manejar el idioma extranjero para su subscripción. La mayoría son ofrecidos por créditos académicos y reciben apoyo de la oficina de estudios en el extranjero correspondiente a la institución. En general, se espera que los estudiantes contribuyan con parte o con el total del costo del programa; y aunque es escaso el apoyo financiero brindado por una organización en el país anfitrión, muchos programas sí se asocian con organizaciones en el país receptor, tales como clínicas y hospitales, universidades, comercios y entidades locales

sin fines de lucro.

Los estudiantes que forman parte de estos programas se dirigen a 59 países diferentes, aunque, por lejos, China es el destino más frecuente, seguido por Francia, Brasil, Alemania, Italia, Inglaterra, Argentina, Sudáfrica, Japón, Ghana e India. Ya en el país, los estudiantes se hospedan en hoteles u otros alojamientos turísticos, como en lugares de bed & breakfast. Participan en una gran variedad de actividades que incluyen conferencias y ponencias así como un rango de actividades experimentales, incluyendo participación comunitaria, viajes de ámbito académico y cultural, investigación, servicio, trabajo de voluntariado, discusiones de grupo y observaciones guiadas, a menudo acrecentados con “tiempo a solas” y actividades de reflexión a nivel de grupo o individual. La facultad informó que encabezan programas para que puedan colaborar con otras facultades en el exterior, ayudar a los estudiantes a prepararse en sus carreras internacionales, generar presencia mundial para la universidad, desarrollar alianzas mundiales e impulsar a que los estudiantes desafíen sus percepciones. La elección del país refleja su pasión por una región o nación en particular.

TENDENCIAS Y APERTURAS

Los estudios de posgrado en el extranjero se están haciendo cada vez más comunes y significan un medio importante de internacionalización de la educación superior. Como es evidente del estudio de Experiencias de Aprendizaje y Resultados de Postgrado, en los Estados Unidos, estudiar en el extranjero a nivel de postgrado tiende a ser realizado por pequeños grupos dirigidos por la facultad por no más de tres o cuatro semanas. El corto periodo en el país receptor determina el tipo de oportunidades de aprendizaje que se pueden llevar a cabo. Cuando los programas se estructuran de tal manera que el grupo siempre viaja junto y se hospeda en hoteles o alojamientos turísticos, las oportunidades para desafiar las perspectivas propias pueden verse limitadas. Aunque esta disposición puede coartar la inmersión de los participantes en la cultura del país anfitrión, sí provee una experiencia 24/7 “dentro del grupo” que puede ser muy poderosa tanto profesional como personalmente, y que se ve magnificada cuando estos representan diferentes nacionalidades y disciplinas.

En los Estados Unidos, muchos programas de postgrado y escuelas profesionales están creando experiencias internacionales que

comprenden desde programas a corto plazo, dirigidos por la facultad, hasta estudios independientes y de investigación, programas de titulación conjunta y de doble titulación.

INVESTIGACIÓN FUTURA

¿Qué hace estudiar en el extranjero una experiencia a nivel de postgrado? ¿Por qué los programas de postgrado deberían tomarse la molestia en crear e implementar tales experiencias para los estudiantes? Mientras el desarrollo profesional y el aprendizaje global parezcan resultados loables para estos programas, por sí solos no parecen instaurar estudios de postgrado en el extranjero aparte de los estudios de pregrado en el exterior. Dado el número de programas y estudiantes participantes, necesitamos saber más sobre lo que distingue a estas actividades como experiencias a nivel de postgrado. Se necesita investigación para entender cómo estas experiencias contribuyen a la preparación de postgrado y cómo el contenido académico y las disciplinas pueden influir en los resultados de aprendizaje asociados a estas experiencias. Necesitamos saber más sobre cómo el creciente número de estudiantes internacionales que participan en estos programas está influyendo en la naturaleza del aprendizaje derivado por todos los estudiantes. Finalmente, necesitamos saber más sobre las experiencias individuales (frente a las de grupo) y los estudios internacionales de postgrado, comparativamente, alrededor del mundo. El planteamiento de investigación individual es prominente en muchos sistemas educacionales y podríamos obtener información valiosa aprendiendo cómo opera la estructura de otros países tales como postgrados.

CONCLUSIÓN

Las experiencias de estudios de postgrado en el extranjero deberían favorecer y profundizar el aprendizaje que se obtiene dentro del programa de postgrado de un estudiante. ¿Pero cuáles son los indicadores de tales experiencias? ¿Cómo podríamos llegar a saber si estos programas están realmente logrando tales resultados o si son simplemente extensiones de programas de estudio a corto plazo liderados por la facultad en el exterior a nivel de pregrado? Dado los cambios dramáticos en el horizonte de la educación de postgrado ¿Cómo estos programas podrían usar las experiencias internacionales para abordar las necesidades que surgen de estos cambios? Nuestro trabajo surge

con más preguntas que respuestas, pero esperamos que estos resultados nos entreguen la base para una exploración enfocada en los objetivos y alcances de estudiar en el extranjero a nivel de postgrado ■

Introducción: Perspectiva histórica sobre asuntos contemporáneos

ADAM NELSON, COORDINADOR

Adam Nelson es profesor de Política Educativa e Historia en la Universidad de Wisconsin-Madison. Correo electrónico: anelson@education.wisc.edu

En la primavera de 2013, la Red Mundial de Universidades (WUN, por sus siglas en inglés) elaboró un informe para ayudar a los líderes universitarios a pensar sobre el futuro de la educación superior. La red preguntó: ¿Cómo se vería el panorama de la educación superior internacional de aquí a una generación? ¿Qué desafíos y oportunidades le deparan a las universidades, especialmente a las universidades de investigación “global”? En respuesta, convoqué un grupo de destacados historiadores de todo el mundo para examinar cómo las universidades en el pasado respondieron al gran cambio histórico. Específicamente, le pedí a cada uno que escribiera un breve ensayo identificando un “momento clave” en la internacionalización de la educación superior: un momento donde las universidades respondieron a nuevas circunstancias históricas, reorientando su relación con el mundo en general. A continuación se presentan tres ensayos del informe. El informe completo se puede encontrar en <http://www.insidehighered.com//blogs/globalhighered/universities-2030-learning-past-anticipate-future#sthash.KLZr18j2.dpbs.así.como.también.en.http://globalhighered.wordpress.com/> ■

La universidad enfocada en la investigación en Brasil: 1930 y 2030

RENATO H. L. PEDROSA

Renato H. L. Pedrosa es profesor en el Departamento de Política Científica y Tecnológica, Instituto de Geociencias, Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Correo electrónico: renato.pedrosa@ige.unicamp.br

Brasil fue uno de los últimos países de América que introdujo la educación superior. Incluso en el año 1920, más de cuatrocientos años después de que se fundaran los primeros poblados portugueses en el Brasil colonial, el país aún no había desarrollado una universidad como tal. Estaba muy atrasado en comparación a otros países en el continente americano—como Canadá, Estados Unidos y la mayoría de las antiguas colonias españolas—los cuales tenían universidades que databan de la era colonial. Sin embargo, Brasil no estaba solo entre las antiguas colonias portuguesas: los países africanos de habla portuguesa, particularmente Angola y Mozambique, tuvieron que esperar hasta el año 1962 para que las primeras universidades fueran establecidas, y solo hasta después de la independencia a mediados de los años setenta, esas instituciones comenzaron a desarrollarse más plenamente.

La primera universidad que se estableció en Brasil con una clara misión investigativa fue la Universidad de São Paulo, en 1934. En solo 80 años desde entonces, Brasil ha desarrollado un sistema relativamente extenso y sofisticado de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior, de las cuales cien son universidades públicas (federales y estatales). Este sistema es la fuente de la mayor parte de la investigación que se lleva a cabo y de los títulos de postgrado entregados en Brasil, atrayendo un creciente número de estudiante de todas partes de América, de países de África de habla portuguesa, de Europa y de países del oriente como China y Corea del Sur. La Universidad de São Paulo tiene el mayor número de estudiantes en Brasil, con más de 1,300 estudiantes de postgrado extranjeros (2012), siendo la mayoría de ellos (1,042 estudiantes) de países latinoamericanos. Sin embargo también se incluyen grupos de Angola (16 estudiantes) y de Mozambique (28 estudiantes).

1930

A medida que se acercaba el año 1930, Brasil sufría cambios

considerables en el ámbito económico y político. Desde el año 1889, cuando el sistema político cambió a república, el poder era compartido por Sao Paulo (debido a su rol como principal productor de café y su incipiente industria) y Minas Gerais, un estado que había tenido un rol político importante desde los tiempos coloniales, debido a la industria minera (oro y otros minerales). Al año 1920, la industria brasileña del café había comenzado a decaer debido a la baja de precios y a la competencia internacional. Además, la crisis de los mercados financieros del año 1929 y sus consecuencias habían tenido un efecto devastador en un sistema que ya se encontraba en problemas. Esos efectos incluían un quiebre en el sistema democrático cuando los resultados de las elecciones presidenciales del año 1930 se llevaron a cabo y la coalición perdedora fue la que tomó el poder a fines de ese año.

EL NACIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO

Inmediatamente después del cambio de gobierno, nuevas leyes establecieron el modelo para las futuras universidades, enfatizando las reglas que determinarían el desarrollo de la educación superior brasileña por los próximos treinta años. Se planeaba establecer una nueva universidad en Río de Janeiro (entonces la capital del país), con 328 artículos legales que detallaban la nueva institución, incluyendo los cursos que ofrecería. La era del relativamente descentralizado crecimiento de la educación superior del antiguo partido republicano había llegado a su fin. Brasil ahora seguiría un modelo centralizado, similar a aquellos existentes en Francia e Italia.

Sao Paulo, que para el año 1932 ya había liderado una fallida revuelta en contra del gobierno federal, llamando a una nueva constitución (una promesa de los nuevos líderes), tomó un enfoque completamente diferente. Júlio de Mesquita Filho (editor del periódico más importante de Sao Paulo) sostenía que solo convirtiéndose él en el líder intelectual del país, el estado recuperaría su dominio. El gobernador del estado, Armando Oliveira, se convenció así de crear una universidad moderna dedicada a la investigación en la capital del estado.

Fernando de Azevedo, quien había trabajado previamente en un proyecto sobre las universidades modernas comisionado por Mesquita, rápidamente desarrolló un plan para la nueva institución y, en tan sólo semanas, se fundó la Universidad de Sao Paulo en enero de 1934. En contraste a la muy detallada ley federal, el nuevo documento fundacional constaba solo 54 artículos y proponía una institución con una estructura liberal y descentralizada. El primer ítem del segundo artículo, el cual establecía la misión de la universidad, es muy claro: la universidad

debería “promover el avance de la ciencia a través de la investigación”. Para ello, Azevedo reclutó intelectuales y científicos provenientes de Europa para formar las primeras facultades universitarias (entre ellos académicos como Fernand Braudel y Claude Lévy-Strauss, quienes se convertirían en líderes en sus respectivos campos después de la Segunda Guerra Mundial). Muchos científicos establecidos como Theodosius Dobzhansky, André Weil y Richard Feynman se quedaron por varios períodos durante las dos décadas siguientes, ayudando a establecer la nueva institución como el centro líder en educación superior del país.

La iniciativa paulista ha florecido. La Universidad de São Paulo se encuentra en primer lugar en todos los rankings de las universidades latinoamericanas y es una de las pocas de ese continente que aparece en rankings internacionales. Brasil ha creado un gran número de universidades públicas, reformadas en los años sesenta con la introducción de un modelo de educación de postgrado inspirado en el modelo estadounidense. Brasil actualmente lidera los países latinoamericanos en el ámbito de la investigación y educación de postgrado, obteniendo el lugar número 13 en el mundo con respecto al número de artículos publicados internacionalmente, abarcando un total del 2.6 por ciento mundial. En 1980, el porcentaje de las investigaciones brasileñas publicadas solo llegaban al 0.2 por ciento, lo que muestra cuán rápido se ha desarrollado el sistema en sólo unas pocas décadas.

En contraste a la muy detallada ley federal, el nuevo documento fundacional de la Universidad de São Paulo constaba solo de 54 artículos y proponía una institución con una estructura liberal y descentralizada.

LA UNIVERSIDAD CENTRADA EN LA INVESTIGACIÓN EN EL 2030

Ahora, ¿cuáles serían los prospectos para la universidad centrada en la investigación en el 2030 en Brasil? Solo recientemente, la universidad de São Paulo ha anunciado que comenzará a ofrecer cursos abiertos masivos en línea, sin ninguna restricción en lo que respecta a la inscripción. El uso de los resultados como créditos aún está en debate, tal como lo está en muchas universidades alrededor del

mundo. La tendencia internacional de proveer cursos e incluso programas completos usando la tecnología en línea, es ciertamente una tendencia que las universidades centradas en la investigación tendrán que enfrentar. Y es muy probable que pronto ese sea un componente común de la mayoría de los currículos.

El estudiante presencial aún existirá en el año 2030, de seguro. Sin embargo, más y más estudiantes van a desarrollar su propio programa sin necesariamente requerir estar presente todo el tiempo o tener que restringirse a una sola institución. La educación de postgrado se irá expandiendo incluso más, se irá diversificando (con más programas que van más allá de los grados académicos tradicionales, como magísteres y doctorados) e irá ampliando sus objetivos. Ese hecho sucederá a la par con la evolución de la educación de pregrado menos especializada, la cual deberá cambiar el currículum de la educación general o de las tradicionales artes liberales. Además será necesario actualizarla y adaptarla a un país como Brasil, y tendrá no sólo un lugar aquí sino también en otras economías emergentes. La colaboración científica internacional indudablemente se volverá más común de lo que es hoy en día.

Así, a pesar de algunas sombrías predicciones, la universidad centrada en la investigación está bien posicionada para continuar siendo un actor principal en los sistemas educacionales, siendo sus roles principales: permitir a la gente desarrollar completamente su potencial intelectual y mantener su estado como la mayor fuente innovadora de conocimiento básico, tal como lo ha sido por al menos los últimos dos siglos. ■

Un largo camino por recorrer: la modernización de las universidades chinas

YANG RUI

Yang Rui es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, calle Porkfulam, Hong Kong, China. Correo electrónico: yangrui@hku.hk

Las universidades del día de hoy se caracterizan por tener atributos y orígenes exclusivamente europeos y, como resultado del apogeo de la historia occidental moderna, se expanden mundialmente bajo condiciones imperialistas y

colonialistas. Así, las universidades en sociedades orientales han incorporado valores occidentales subyacentes que no necesariamente reflejan con exactitud su cultura y sus tradiciones. Para las sociedades orientales, adaptar el modelo occidental en el desarrollo de las universidades modernas ha sido una ardua tarea.

Como existen impresionantes diferencias en oriente y occidente en lo que respecta a las raíces culturales y al patrimonio cultural, el intento de China de integrar ideas chinas y occidentales sobre lo que debiera ser una universidad es particularmente ilustrativo. Aunque China es una civilización antigua, la universidad moderna en China es un concepto importado. El antiguo sistema de educación chino fue establecido durante el período Yu (2257–2208 a.C.) y las primeras instituciones de educación superior aparecieron en el período de la Dinastía Zhou occidental (1046–771 a.C.). La famosa Academia Jixia fue establecida veinte años antes de la Academia de Atenas en Grecia.

LA LÓGICA DEL SISTEMA CHINO

La educación superior china ha evolucionado de acuerdo a su propia lógica. En general, se ha enfocado en el conocimiento de la sociedad humana más que en el conocimiento de las ciencias naturales. A menudo le era indiferente obtener conocimientos sobre el resto del mundo y había restringido la divulgación del conocimiento a nivel provincial. El enfoque central chino era la ganancia política, definida por las clases gobernantes, y por ello comenzó su sistema educacional con una relación fundamentalmente diferente entre el estado y la educación superior. Mientras que las universidades en el mundo occidental en ocasiones (quizás frecuentemente) discrepaban con el poder de estado, las instituciones de educación superior en China se comportaron como fieles servidores del emperador y la aristocracia.

Los exámenes imperiales y las academias fueron elementos clave en la antigua educación superior china. Diseñados para reclutar burócratas y así asegurar que los oficiales de gobierno fuesen nominados por mérito, los exámenes imperiales dominaron la educación superior china hasta el año 1905. Las academias, que alcanzaron su momento cúlmine durante el período de la Dinastía Song del Sur (1127–1279), fueron integradas al sistema educacional del gobierno de las dinastías Yuan y Qing (1271–1911). Durante la Dinastía Qing (1644–1911) el objetivo se centró en preparar a los estudiantes para los exámenes imperiales. La libertad académica y la autonomía (los principales valores de las universidades europeas, al menos a mediados del siglo XIX) estaban ausentes en la tradición china.

EL IMPACTO OCCIDENTAL

Con la expansión internacional del modelo universitario europeo después de las Guerras del Opio (1839–1842, 1856–1860), las instituciones de educación superior chinas podrían haber tomado la iniciativa en la asimilación de la cultura, ciencia y tecnología occidental. En lugar de eso, la mayoría de las universidades continuaba entrenando a sus académicos entregando un conocimiento enciclopédico de los valores del confucianismo, pero poco conocimiento del mundo exterior. Incluso después de que los modelos de educación superior occidentales hubiesen demostrado sus fortalezas, la comunicación de China con el occidente estaba ampliamente (e intencionalmente) restringida en un intento por preservar la cultura tradicional y proteger la autoridad aristocrática.

Solo gradualmente, a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, este aislamiento académico dio pie para el comienzo de una nueva era en la cual China comenzó a experimentar con el modelo universitario occidental. El propósito central de la educación superior china ha sido combinar estos elementos chinos y occidentales, adaptar los modelos occidentales y combinar aspectos de ambos patrimonios filosóficos. Sin embargo, la existencia de raíces culturales tan marcadamente diferentes ha llevado a constantes conflictos entre las ideas tradicionales chinas y las nuevas ideas occidentales de universidad, incluso las ideas de “modernidad” misma.

Los fines de la década de los setenta estuvieron marcados por un momento clave en la internacionalización de la educación superior en China, cuando el país buscó deliberadamente desligarse del pasado y aceptar un nuevo futuro. La estrategia de Deng Xiaoping de “buscar a tientas piedras para cruzar el río” buscaba restar importancia a las diferencias ideológicas entre China y occidente. Como resultado, los valores tradicionales de la educación superior a menudo se reducían a cambio de favorecer la contribución de la educación superior al crecimiento económico. Ya en la década de los ochenta, China había incorporado una serie de reformas tomadas de modelos extranjeros (incluyendo la descentralización y la comercialización) sin explorar los fundamentos ideológicos de estos enfoques. La empática determinación de China de separar el conocimiento avanzado que poseían los países occidentales capitalistas de lo que aún era percibido como “ideas decadentes” y “un estilo de vida burgués”, tenía matices de la fórmula elaborada por los primeros intentos de modernización de Deng: “el aprendizaje chino como esencia y las técnicas occidentales por su utilidad”.

Desde los años noventa, las políticas de la educación superior china han enfatizado la búsqueda de universida-

des de renombre mundial. El Programa para la Reforma Educacional y Desarrollo en China del año 1993, la Ley de Educación de la República Popular China de 1995, el Proyecto 211 (iniciado en el año 1995), el Proyecto 985 (iniciado en 1998) y la dramática expansión de la educación superior china a partir del año 1999, reflejan un ferviente deseo de “estar a la par” con occidente. Este deseo refleja grandes cambios en la sociedad china, ya que China reforma su economía para adoptar principios de mercado. El deseo de tener universidades competitivas a nivel mundial, da el ímpetu a las mejores instituciones de China para seguir el ejemplo de las universidades europeas y norteamericanas y adoptar las normas “internacionales”. Sin embargo, la noción de un estatus de primera categoría es una copia más que una adaptación. Al esforzarse por alcanzar reconocimiento “internacional”, las mejores universidades chinas se comparan con las universidades de Oxford y Yale, pero olvidan tanto la larga historia detrás de estas instituciones como la historia propia.

Así, las universidades en sociedades orientales han incorporado valores occidentales subyacentes que no necesariamente reflejan con exactitud su cultura y sus tradiciones.

DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Hoy, las universidades chinas suelen buscar en sus contrapartes occidentales de mayor prestigio (a menudo estadounidenses) los estándares, las innovaciones políticas y las soluciones a sus propios problemas de desarrollo. Este es particularmente el caso de las universidades más prestigiosas. Por ejemplo, las reformas en el personal en la Universidad de Pekín a mediados de la primera década del siglo XXI, siguieron fielmente los patrones observados en la experiencia estadounidense. Los reformadores mencionaban a Harvard y a Stanford casi exclusivamente para legitimar su accionar político. Pero la incorporación de políticas estadounidenses a las estructuras universitarias chinas, a menudo ha ignorado importantes diferencias culturales. La completa adopción de planes estadounidenses no era apropiada (de hecho, ni siquiera era posible) en una cultura con valores culturales y tradiciones educacionales diametralmente distintos.

La última iniciativa política de China es el Programa Nacional para la Reforma y Desarrollo Educativos de

Mediano y Largo Plazos (2010-2020) aprobado en mayo del 2010. La política ha priorizado la innovación técnica y la preparación pero, tal como sus antecesores, carece de lo que necesita para una China reemergente: una visión para hacer que la preparación cultural tenga la misma prioridad para asegurar el bien definido rol de China en el futuro a nivel internacional. Aún ceñidas a una mentalidad retrógrada, las políticas de estado continúan enfatizando el desarrollo económico como el principal punto de referencia en todo aspecto de la iniciativa (una vez más, dejando asuntos culturales complejos y valores a un lado).

Las universidades modernas están compuestas de capas, con equipos técnicos en la superficie pero valores culturales en el núcleo. Los repetidos intentos de China de importar los modelos occidentales han ocurrido principalmente en el nivel de los equipos técnicos. Basados en los valores esenciales del modelo occidental, como libertad académica y autonomía institucional, estos raramente se han comprendido y menos implementado. En el presente salto que ha dado la educación china, lo que falta es prestar atención a los valores culturales e institucionales. Si las universidades chinas no pueden integrar completamente los valores chinos con los occidentales, la promesa de una universidad moderna en china se verá truncada. La cuestión de la cultura es parte de un proceso más largo y complejo que requiere buscar una alternativa a la globalización occidental. Las universidades chinas, para realmente llegar a ser de “clase mundial”, deben encontrar una forma balanceada (o podríamos decir, exclusivamente china) de adaptar las ideas occidentales que se tienen de universidad. ■

Influencia extranjera, nacionalismo y la fundación de universidades chinas modernas

SHEN WENQIN

Shen Wenqin es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Pekín, Pekín, China. Correo electrónico: shenwenqin@pku.edu.cn

A lo largo de la historia, el desarrollo de la educación superior de cada país suele ser influenciado por el

modelo de otros. Es muy frecuente que en el mundo globalizado de hoy se aprendan y se empleen políticas de otros países. Este artículo analiza cómo diferentes modelos extranjeros influenciaron el desarrollo de la educación superior en China entre los años 1917 y 1927, y cómo el nacionalismo se transformó en la fuerza impulsora de esta reforma.

Con este objetivo en el plano nacional, Alemania superó a China. Aunque China tiene una vasta tradición en el ámbito de la educación superior, el primer grupo de universidades chinas no se creó sino hasta los inicios del siglo XX, siendo las primeras la Escuela de Beiyang (1895), la Escuela de Nanyang, la Universidad Capital Metropolitana (antecedora de la Universidad de Pekín, 1896) y la Universidad de Shanxi (1902). Hasta 1911, estas universidades se limitaban a seguir las antiguas tradiciones de enseñanza del confucianismo.

La educación superior en China comenzaría a cambiar definitivamente en los años posteriores a la Revolución Republicana de 1911 (un movimiento liderado por Sun-Yat Sen que derrocó a la Dinastía Qing, la cual se había mantenido dos mil años en el poder). En la era post revolucionaria, los líderes chinos buscarían “modernizar” la educación superior china.

MODELO ALEMÁN

Cai Yuanpei, designado primer ministro de educación de la nueva República de China en 1912, se inspiró en modelos de educación superior de occidente. Uno de los primeros pasos de Cai fue redactar un borrador de “La regulación de las universidades” (Daxue Ling), el cual describía el sistema moderno disciplinario en las universidades chinas. Aún más importante, este documento describía la investigación y los estudios de postgrado como ejes centrales en la misión universitaria.

Pero no fue sino hasta que Cai llegó a ser presidente de la Universidad de Pekín, a fines del año 1916, que su idea de universidad con una misión de investigación se iba a materializar por completo. En 1916, la universidad no era menor, pero la mayoría de los estudiantes eran atraídos principalmente a las profesiones relacionadas con leyes y negocios y se guiaban por un sentido de “arribismo.” Las facultades universitarias, asimismo, no valoraban la iniciativa de investigación. Cai, en su discurso inaugural, buscaba cambiar esta mentalidad, alentando a los estudiantes a trabajar duro y ocuparse de los estudios académicos, no de las profesiones. Él proclamaba que la universidad debía ser “un lugar para investigar el conocimiento avanzado.”

¿De dónde nació el intenso interés de Cai por la

investigación y los estudios académicos? Cai había estudiado en Alemania entre 1907 y 1911. Durante este tiempo se familiarizó con el sistema de educación universitaria alemana y admiraba los ideales alemanes de libertad académica, investigación original y conocimiento. En 1917, siguiendo el modelo de las universidades alemanas, se fundaron seminarios en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales. Cai vio en esos seminarios lugares para que “el profesor y los estudiantes de postgrado o los estudiantes avanzados se dedicaran a la investigación.” Hacia el año 1918, 148 estudiantes (80 de postgrado y 68 estudiantes de último año) participaron en el sistema de seminarios.

La investigación llevada a cabo en la facultad era un caso aparte. En 1919, como forma de estimular a los profesores a dedicarse a la investigación científica, Cai fundó la Revista de la Universidad de Pekín, un foro para la publicación de las investigaciones llevadas a cabo en la facultad. Con la creación de otra revista académica, la Revista trimestral de Ciencias Sociales en China, en 1922, la facultad de Pekín comenzó a realizar más publicaciones. Al cabo de unos pocos años, la Universidad de Pekín, había comenzado a parecerse a la versión china de la Universidad de Johns Hopkins, una institución completa con seminarios de investigación, revistas profesionales y organizaciones a cargo de la dirección de cada facultad.

MODELO ESTADOUNIDENSE

A medida que más y más ciudadanos chinos volvían de completar sus estudios en Estados Unidos en los años veinte, mayor era la influencia que el modelo estadounidense comenzaba a ejercer en la educación china. En 1918, Yanxiu y Zhang Boling, después de su visita a Estados Unidos y de haber llevado a cabo una encuesta sobre la educación superior estadounidense, fundaron la Universidad de Nankai, una universidad privada que reflejaba el modelo norteamericano. Desde diciembre de 1919 hasta abril de 1920, un grupo de directores de escuelas normales y autoridades locales de educación, liderados por Chen Baoqan y Yuan Xitao, visitaron universidades norteamericanas por más de cinco meses y escribieron un reporte acerca de su educación superior, ofreciendo sugerencias para comenzar la reforma en China. Durante este tiempo, muchos otros jóvenes estudiantes chinos y académicos estudiaron en Estados Unidos. De esta manera, más y más estudiantes iban absorbiendo los patrones de la educación superior norteamericana e iban llevando ideas de cambio a su país natal. Algunos, incluidos Guo Bingwen, Jiang Mengling, Hu Shi, Zhao Yuanren y Zhu Kezhen (más tarde presidente de la Universidad de Zhe-

jiang) se convirtieron en prominentes reformadores de la educación superior china en los años veinte.

La educación superior en China comenzaría a cambiar definitivamente en los años posteriores a la Revolución Republicana de 1911 (un movimiento liderado por Sun-Yat Sen que derrocó a la Dinastía Qing, la cual se había mantenido dos mil años en el poder).

Como resultado de tales viajes transnacionales y el intercambio intelectual, un gran número de rasgos de la educación superior estadounidense podían encontrarse en China a fines de los años veinte: universidades privadas, la organización del trabajo académico en departamentos, el currículum electivo para estudiantes de pregrado, el sistema de créditos por hora y la organización administrativa del consejo directivo. Como Cai, otros líderes chinos de la educación superior, emplearon la experiencia en el extranjero para formar sus propias instituciones en China. Por ejemplo, Guo Bingwen se convirtió en presidente de la Universidad del Sudeste en 1921, mientras que Jiang Mengling se convirtió en el presidente ejecutivo de la Universidad de Pekín en 1923. Ambos recibieron sus doctorados en la escuela de profesores de la Universidad de Columbia en 1914 y 1918 respectivamente. La influencia del modelo norteamericano no se limitó a esas dos universidades. En 1929, la Universidad Sun Yat-Sen estableció un consejo directivo que claramente se asemejaba al modelo americano.

EL NACIONALISMO COMO UNA FUERZA IMPULSORA

En menos de una década, desde la reforma en la Universidad de Pekín liderada por Cai en 1917 hasta la fundación de la Universidad Sun Yat-Sen en 1924, había emergido un moderno sistema de educación superior en China, enfatizando la investigación y la libertad académica. ¿Por qué los líderes chinos estaban tan ansiosos de establecer universidades “modernas” en China? La primera explicación que surge es que figuras como Cai Yuanpei, Jiang Mengling, Guo Bingwen, entre otros, eran todos patriotas: “Salvar a la nación a través de la educación y estudios académicos” era su credo. Por ejemplo, aunque ellos hubiesen aprendido de modelos occidentales, apoyaban una política para recuperar la dirección de las universidades

cristianas en China ya que estas estaban a cargo de rectores extranjeros. Hacer de China un país libre, democrático y próspero era la aspiración que tenían en común los intelectuales chinos de esa generación. Durante el año 1910 y los años veinte, la recién establecida República de China era frágil, ya que caudillos militares y divisiones políticas destruían constantemente al país. Estos líderes estaban convencidos de que tal como la Universidad de Berlín y otras universidades habían transformado a Alemania en un poderoso imperio, las universidades chinas también guiarían a China hacia la prosperidad y la libertad.

TRADICIÓN NACIONAL

Sin embargo, sería un error sugerir que la educación superior china era solo una copia del modelo occidental. Establecer una universidad dedicada de lleno a la investigación, si ya era una tarea difícil en tiempos de prosperidad, lo era aún más en tiempos de inestabilidad política. Los reformistas chinos podían implementar los modelos occidentales solo hasta cierto punto. Es así como, aunque Cai y otros líderes educacionales se dieron cuenta de que la educación superior era el centro de la universidad moderna, no podían darse el lujo de establecer escuelas de estudios superiores completas, sino que debían depender de seminarios de investigación e institutos. Asimismo, como a menudo no se podían costear equipos de laboratorio, se priorizaban las investigaciones y los estudios en el área de las humanidades y ciencias teóricas en vez de las investigaciones directas en las ciencias físicas y aplicadas.

Los líderes de la educación China buscaban revitalizar el sistema de la educación superior combinando ideas nacionales y extranjeras. Por ejemplo, el Centro de Estudios Chinos en la Universidad de Tsinghua, establecida en 1925, hizo su trabajo “adoptando la fuerza de las escuelas modernas y la antigua Academia China (Shu Yuan).” La antigua tradición del debate abierto y la íntima interacción entre profesores y alumnos floreció junto a otras influencias occidentales. Las reformas entre los años 1917 y 1927 fueron solo un comienzo, pero sentaron los cimientos para el futuro crecimiento de las universidades de investigación en China. Esos años serían las primeras de las muchas instancias en que los líderes educacionales chinos tomarían prestadas ideas del extranjero para mejorar la educación superior en el siglo XX.

MIRANDO HACIA EL FUTURO

Los reformistas de la educación superior China actual aún prestan rigurosa atención a la educación superior de otros países. Sin embargo, no han sido capaces de deshacerse completamente de las antiguas tradiciones o ignorar las

vicisitudes de las políticas de estado. En los comienzos del siglo XXI, el mayor desafío para nosotros es establecer un modelo chino de educación superior y obtener una ventaja comparativa. ■

El problema con los salarios en la universidad pública en Kenia

ISHMAEL I. MUNENE

Ishmael I. Munene es profesor asociado en el Departamento de Liderazgo Educativo, Universidad de Northern Arizona. Correo electrónico: Ishmael.Munene@nau.edu

El cuarto paro del profesorado en dos años, por los salarios en las universidades públicas de Kenia, terminó en marzo. Si la historia sirve de guía, la tregua es meramente una retirada estratégica antes de otra batalla. Pronto los tambores de guerra sonarán por otra noche de los cuchillos largos. Las escaramuzas de alto octanaje por los salarios universitarios se han vuelto tóxicas para la nación y perjudiciales para los programas académicos. De este modo, ¿qué aqueja a los salarios de la universidad pública en Kenia y cómo se pueden aliviar los problemas de una vez por todas?

El descontento por los salarios universitarios proviene de un triunvirato de tres factores interrelacionados: ajustes salariales por costo de vida iniciados por sindicato, remuneración por mérito y equidad. El fracaso por parte de las autoridades educacionales nacionales y los administradores universitarios para resolver las contradicciones que derivan de estos asuntos sólo sirve para aumentar los riesgos en ajustes salariales y asegura que los sindicatos y universidades se traben en un eterno combate. La clave para resolver las incesantes batallas es moderar la enorme influencia de los Acuerdos de Negociación Colectiva en la mejora de la compensación en universidades públicas.

ACUERDOS DE NEGOCIACIÓN COLECTIVA

Sin duda, los sindicatos desempeñan un rol crucial en establecer los límites mayores y menores de los salarios universitarios. Los sindicatos tienen una buena comprensión de las condiciones macro y microeconómicas, afectando el poder adquisitivo de los ingresos de sus miembros.

El incremento en un 33 por ciento en el salario y en un 17 por ciento en el subsidio para la vivienda negociado el 2014 entre las universidades estatales y tres sindicatos—el Sindicato de Personal Académico Universitario (representando al profesorado), el Sindicato de Personal de la Universidad de Kenia (representando al personal profesional), el Sindicato de Trabajadores Domésticos, Hoteles, Instituciones Educativas, Hospitales y Aliados (representando al personal subalterno)—muestra la destreza de los sindicatos para proteger a sus integrantes de los efectos perjudiciales de la inflación. Según el acuerdo, los profesores titulares ganan un salario mensual consolidado de alrededor de US\$3.300, mientras que sus contrapartes de menor rango ganan US\$1.757. Con una tasa de inflación promedio de 12 por ciento y sin educación pública gratuita para las personas a su cargo, estos salarios son apenas suficientes para mantener un estilo de vida clase media para el personal académico. Incluso con el incremento, los salarios aún van a la zaga de sus contrapartes en lo judicial y legislativo. Veinte años atrás un profesor titular universitario, un juez y un integrante del parlamento ganaban un sueldo y beneficios mensuales similares. Hoy, un parlamentario se lleva a casa alrededor de US\$9.400, mientras que un juez gana US\$7.000 al mes.

Los aumentos de sueldo generales, junto con los aumentos anuales adjuntos de acuerdo a los años de servicio, han ejercido una fuerte presión sobre las autoridades fiscales y las tesorerías universitarias. Tanto es así que las universidades desvían parte de los fondos destinados al pago de los salarios nuevos hacia la liquidación de deuda y mantención de las instalaciones, ocasionando así la última disputa laboral.

PAGO POR DESEMPEÑO

Aunque los sindicatos han probado ser muy hábiles en la lectura de las condiciones económicas a nivel macro, estos son lectores muy pobres de los sistemas de pago por mérito en las universidades. Debido a la presión de los Acuerdos de Negociación Colectiva, catedráticos y profesores del mismo nivel ganan salarios similares, a pesar de los diferentes niveles de productividad. En otras palabras, el “pago por desempeño” es un anatema en el sistema universitario público de Kenia. En un sistema basado en el mérito, los aumentos salariales también son ponderados según los indicadores de desempeño en las áreas de docencia, becas y servicio comunitario. El sistema apela a los valores de individualismo, logro y gratificación. Hoy en Kenia, bajo la ausencia de un sistema de compensación basado en el mérito, un catedrático o profesor altamente productivo ganará fundamentalmente

el mismo salario que sus contrapartes no productivas, siendo la antigüedad en el rango la única condición para aumentos de salario anuales.

Para premiar el mérito, los mandarines universitarios necesitan idear aumentos salariales anuales en función del rendimiento, ponderado de acuerdo a la docencia, beca y compromiso comunitario según las misiones institucionales. Tal sistema también hará posible que administradores y personal universitario identifiquen los objetivos organizacionales que son dignos de gratificación económica, reforzando así los valores institucionales. Además, el pago por mérito modera las restricciones presupuestarias institucionales al limitar la cantidad de fondos destinados a los aumentos salariales generales.

EQUIDAD EN EL MERCADO

Puesto que las universidades de Kenia obtienen ingresos adicionales del mercado, es realista que los salarios reflejen las realidades del mercado. Bajo los Acuerdos de Negociación Colectiva, todos los catedráticos y profesores del mismo rango tienen salarios similares sin importar su afiliación disciplinaria. Los profesores y catedráticos de medicina son más caros de entrenar, reclutar, retener y generan más becas de investigación a las universidades que sus contrapartes en las humanidades y ciencias sociales. De esta forma, ¿por qué su sueldo base debería ser comparable? Al infundir una diferenciación disciplinaria basada en el mercado al sueldo base de académicos universitarios, las universidades keniatas asegurarán que la retención del profesorado sea factible en disciplinas con alta demanda en el mercado.

El descontento por los salarios universitarios proviene de un triunvirato de tres factores interrelacionados: ajustes salariales por costo de vida iniciados por sindicato, remuneración por mérito y equidad.

La misma política de pago diferenciado, basada en el contexto institucional, debería aplicarse a los ejecutivos universitarios. Durante los recientes altercados laborales, se reportó que los vicerrectores se habían asignado a sí mismos un aumento salarial del 100 por ciento de forma ilegal. ¿Por qué deberían los vicerrectores de

instituciones nuevas, como Karatina, Kissi y Chuka, con una población de estudiantes apenas cruzando la marca de los 2000 tener el mismo pago que los líderes en universidades urbanas complejas como Kenyatta y Nairobi con poblaciones estudiantiles de 60.000 y 54.000 respectivamente? La destreza y energía mental que se requieren para operar el último caso superan por lejos al primero. La orientación en política de la Comisión en Educación Universitaria y la oficina de educación estatal sobre la remuneración vicerrectora será invaluable en este sentido.

En total, un alto el fuego permanente no será posible sin la democratización de la elaboración presupuestaria en las universidades estatales. Las acusaciones de los sindicatos sobre los altos niveles de corrupción en las universidades junto a los paros estudiantiles por los aumentos en los costos demuestran lo poco claro que se han vuelto los presupuestos universitarios. Si las universidades pueden divulgar actividades triviales como eventos culturales, visitas de alto perfil y aperturas al público, éstas pueden al menos compartir información presupuestaria con sus electores como lo hacen los gobiernos nacionales y de condado. Podrían beneficiarse de la experiencia de las instituciones estadounidenses, donde los presupuestos se publican en línea y los presidentes de las universidades dan cuenta pública año a año para informar sobre la dirección de la universidad. Más aún, las propuestas para aumentar los costos deben ser discutidas exhaustivamente con los estudiantes antes de ser implementadas. ■

Ten cuidado con lo que deseas: La tarea pendiente de la privatización de la educación superior australiana

ANTHONY WELCH

Anthony Welch es profesor de educación en la Universidad de Sidney, Australia. Correo electrónico: Anthony.Welch@sydney.edu.au

La reciente auditoría sobre el gasto nacional del gobierno australiano, comisionada por el gobierno federal entrante como avance al presupuesto de mediados de mayo, abrió una “caja de Pandora” de propuestas, especialmente en lo que respecta a la educación superior. Ahora que el presupuesto federal ya ha sido proclamado, está claro qué tan bien estas ideas concuerdan con la visión del Ministro de Educación. Aunque no todas las ideas fueron consideradas, al menos tres requieren más atención: el fondo público de la educación superior, la privatización y la regulación.

El ministro Pyne, en un reciente discurso en Londres, se manifestó conmovido de que no estuviesen presentes más universidades australianas en las top 50 a nivel mundial, y se apoyó en este hecho para enfatizar que la educación superior de su país necesitaba un cambio. Este es el tipo de declaración que esperamos de los ministros de educación en cualquier lugar (el ministro de Malasia, junto a muchos otros, ha hecho similares observaciones en los últimos años). Pero en el caso de Pyne, la referencia al Ranking Mundial de las Universidades de la Revista Times, puede solo ser explicada como la expresión de un ministro que no está familiarizado con su cartera de proyectos o que quiere hacer ruido político. El Ranking de Universidades de la revista Times, naturalmente, da una importancia fundamental a la reputación más que al desempeño. El mucho más sólido y confiable Ranking Académico de Universidades del Mundo de la Universidad Jiao Tong de Shanghai (ARWU por sus siglas en inglés), muestra que, aunque Australia no está presente en los primeros 50 lugares en el año 2013, cinco universidades (Universidad de Melbourne, Universidad Nacional Australiana, Universidad de Queensland, Universidad de Australia del Oeste y Universidad de Sidney) se encuentran entre las top 100. Considerando el tamaño relativamente reducido del sistema ése es un resultado respetable: Canadá, en muchos aspectos comparable a Australia pero con un sistema considerablemente más grande, sólo tiene cuatro universidades en el top 100 del ranking ARWU.

¿UNA HARVARD AUSTRALIANA?

Sin embargo, tanto el ministro como el tesorero quieren obtener mejores resultados en el ranking. Entonces, ¿qué se necesitaría para llevar a al menos una de las universidades australianas a los escalones superiores de esta distinguida lista? La Universidad de Harvard, por ejemplo, siempre se encuentra en el primer lugar de los rankings mundiales, se deleita teniendo un fondo de dotación que alcanzó los US\$36 billones antes de la

reciente recesión y está en vías de llegar a esa cantidad nuevamente. Así, se necesitaría duplicar los activos de la magnate minera australiana más rica (Gina Rinehardt, cerca de \$18 billones) o tener seis del magnate más adinerado de los casinos (James Packer, \$6 billones) para que siquiera una universidad australiana pudiese competir en esas ligas. Pero quizás Australia no debiese contenerse. La Universidad de Harvard, sin lugar a dudas, es excepcionalmente rica, pero otras instituciones líderes no están tan lejos (el fondo de dotación de la Universidad de Yale está valorado en US\$22 billones y el de la Universidad de Princeton en US\$17 billones). En Australia, la campaña del 2013 de la Universidad de Sidney fue la mayor de Australia. Ésta sentó una meta de AU\$600 millones, pero no se compara con la meta de la Universidad de Pensilvania de US\$4.3 billones, la de Universidad de Columbia de US\$5 billones y la de Universidad Northwestern de US\$3.75 billones. Por lo tanto, si vamos a creer que la afirmación del ministro Pyne sobre su deseo de ver a varias universidades australianas en el top 50 era sincera, entonces debiese haber recomendado un vasto aumento en el financiamiento federal a la educación superior en el reciente presupuesto.

OTRAS FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Lamentablemente, ocurrió todo lo contrario: la carga económica ha aumentado cada vez más para los estudiantes. Parte del financiamiento del gobierno está programado para decaer un 20 por ciento, por lo que los estudiantes terminarán pagando considerablemente más en cuotas y aranceles. Esto ocurrirá a pesar del hecho de que los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestran que la educación superior australiana ya tiene una baja calificación en términos de aporte público a la educación superior en relación a otros países. Los estudiantes australianos ya cargan con un porcentaje mayor de los costos de su educación universitaria que la mayoría de los países de la OCDE, y las propuestas actuales de eliminar el actual límite de las cuotas y aranceles agravarían la situación. Aún peor, el financiamiento por estudiante ha ido disminuyendo en el último tiempo. Este hecho ocurrió de manera más notable durante el período en que John Howard fue primer ministro australiano (1996-2006), tiempo en el cual el financiamiento disminuyó un 4 por ciento, en contraste con el alza promedio de la OCDE de un 49 por ciento. Los estudiantes actualmente contribuyen con el 41 por ciento de los costos de sus estudios; la Comisión de Auditoría propuso aumentar esta proporción al 55 por ciento. Además, la propuesta de reducir el

límite para la devolución de los préstamos estudiantiles, significaría que los estudiantes tendrían que comenzar a hacer los pagos mucho antes reduciendo considerablemente sus ingresos a lo largo de la vida (dado que los pagos serían ajustados al costo total del préstamo y no al índice de precios al consumidor actual).

La propuesta de no poner un tope a las tarifas ha probado ser divisiva en al menos dos aspectos. Los vice cancilleres del Grupo de las 8 universidades de excelencia australianas (Go8), que son las que más tienen que ganar, han tenido la tendencia a apoyar el levantamiento de la tarifa actual. Aunque ellas también perderían financiamiento del gobierno (se ha estimado que su Facultad de Artes y Ciencias Sociales perdería \$10 millones anuales, mientras que los fondos públicos para las carreras de Ingeniería, Ciencias Medioambientales Comunicaciones y Ciencias se reducirían a \$5,000 por estudiante). Otros vice cancilleres, que tienen menos que ganar y se preocupan más por la igualdad, han sido más críticos, argumentando que si las tarifas suben los estudiantes más pobres preferirán no estudiar, especialmente las carreras que tienen un costo mayor. Greg Craven, por ejemplo, vice canciller de la Universidad Católica Australiana, advirtió sobre la posibilidad de que se generaran divisiones: “nadie quiere tener un Rolls Royce y doce Comodores destartalados.” La propuesta también enfrenta a estudiantes que están comprensiblemente reacios a pagar costos más altos por su educación universitaria, contra al menos ocho (las del Grupo de las Ocho) universidades.

El ministro Pyne, en un reciente discurso en Londres, se manifestó conmovido de que no estuviesen presentes más universidades australianas en las top 50 a nivel mundial, y se apoyó en este hecho para enfatizar que la educación superior necesita un cambio.

FINANCIANDO EL SECTOR PRIVADO

Una segunda reforma clave en la plataforma, sería ver que el financiamiento del gobierno se abriera al sector privado, lo cual sería un gran cambio en un sistema que ha sido principalmente público. En una época en que,

como parte de una campaña global de austeridad, el actual gobierno nacional está proponiendo deshacerse de miles de funcionarios federales públicos, esto pareciera contradecir la actual retórica sobre preservar la calidad. En particular, un gran número de proveedores probablemente superaría la capacidad de la actual agencia nacional encargada de regular el sector (la Agencia de Estándares y Calidad de Educación Superior-TEQSA por sus siglas en inglés). Aquí, la reciente historia australiana de abrir la educación vocacional y formación profesional a proveedores privados es instructiva. En esa instancia, los reguladores del gobierno estatal estaban agobiados por un dramático aumento en el número de proveedores (algunos de los cuales eran genuinos y otros estaban mucho más preocupados de generar ganancias que proveer programas educacionales de calidad, infraestructura o personal). Como resultado, los reguladores en muchos estados no podían mantener la calidad en todo el sector, obteniendo resultados catastróficos. Aparecieron titulares sobre proveedores deshonestos y estudiantes extranjeros (particularmente de India) que eran engañados por las mismas instituciones, o embaucados por agentes inescrupulosos. Cuando la prensa en India se enteró de tales incidentes, historias sensacionalistas de estudiantes indios siendo abandonados, engañados o atacados se esparcieron rápidamente gracias a los periódicos y otros medios de comunicación. El número de estudiantes provenientes del subcontinente se desplomó, y la reputación de todo el sector educacional se vio afectado. Los recortes prometidos del 50 por ciento al financiamiento TEQSA van en contra de tales precedentes y aumenta el prospecto de un resultado similar en la educación superior.

Si todas las implicancias de qué tan lejos y qué tan rápido el nuevo gobierno federal desea desregular y privatizar la educación superior no están aún claras, hay signos preocupantes de que la ideología ha triunfado por sobre el análisis político. Si es así, existen riesgos reales para la educación superior que podrían poner en peligro el número de estudiantes extranjeros inscritos en la educación superior. Ten cuidado con lo que deseas. ■

Hasta aquí Universidades en Chile: Las razones del éxito

JUAN UGARTE

Juan Ugarte, Profesor Visitante Luksic en la Universidad de Harvard, es profesor en la Pontificia Universidad Católica de Chile y ex director de la Unidad de Educación Superior del Ministerio de Educación del gobierno de Chile (2010 – 2013). Correo electrónico: jugarte@uc.cl

Chile se convirtió en la primera nación sudamericana en incorporarse a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. A través de un amplio espectro de medidas políticas y socioeconómicas, Chile lidera los rankings en toda la región latinoamericana. Esto se debe a que la tasa de matrícula de Chile alcanza un 60 por ciento y casi un 30 por ciento de la población chilena entre 25 y 34 años ha obtenido educación terciaria, muy por encima del promedio de la región. El impacto y la productividad científica, en proporción al tamaño de la población, también posicionan a Chile a la delantera en Latino América. Una revisión de los rankings de 2013 como QS Latin American University Rankings y Shanghai Academic Ranking of World Universities nos permiten concluir que Chile tiene la mayor densidad de “instituciones de alta calidad” en la región.

Son dos los factores que ayudan a explicar el desempeño excepcional de Chile en Latino América. El primero es la naturaleza de su sistema: las universidades estatales y no estatales compiten en el mismo ámbito académico y ambos sistemas se benefician del apoyo financiero público. El segundo es la contribución que han hecho las universidades de Estados Unidos al desarrollo y modernización de las universidades chilenas.

UNIVERSIDADES ESTATALES Y NO ESTATALES

Desde su nacimiento como república independiente, Chile ha establecido el derecho constitucional a la “libertad de enseñanza”. En esencia, es obligación del Estado asegurar el acceso universal y el derecho de los ciudadanos a elegir su institución de preferencia. En educación superior, este principio primero se materializó a través de la creación de la universidad estatal: la Universidad de Chile en 1842, y luego una universidad no estatal, la

Universidad Católica en 1888. Sobre esta base, el sistema de educación superior de Chile expandió sus capacidades a través de los esfuerzos de fundaciones estatales y privadas. Más tarde, en 1923, el Parlamento aprobó el apoyo financiero público para todas estas instituciones. Otras organizaciones nacionales, como el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, se crearon para apoyar las actividades universitarias generales. Padres y estudiantes disfrutaban ahora de la opción de elegir la mejor universidad para desarrollar sus aspiraciones académicas, sabiendo que recibirían los mismos beneficios (como una beca) en cualquiera de ellas. Desempeñándose en el mismo campo, las instituciones estatales y no estatales competían con fuertes incentivos para atraer estudiantes, docentes y recursos. Al desarrollarse bajo estas condiciones, es evidente que la naturaleza mixta del sistema de educación superior de Chile, el único en Latino América que usa este modelo, ayudó a explicar su éxito, al menos en parte.

LOS APORTES DE LAS UNIVERSIDADES DE ESTADOS UNIDOS

Si bien existieron aportes previos, la mitad del siglo 20 observó cómo Chile y los Estados Unidos firmaban dos acuerdos que marcarían un punto decisivo en la modernización del sistema de educación superior chileno.

En 1955, con el auspicio de la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés), la Universidad de Chicago firmó un acuerdo con el Instituto de Economía de la Universidad Católica de Chile que permitió que una generación de economistas cursara sus estudios de postgrado en Chicago y formara el grupo muy influyente conocido como los “Chicago Boys”. Los profesores Arnold C. Harberger y Milton Friedman desempeñaron un rol crucial en este esfuerzo. Friedman acuñó la expresión “el milagro de Chile”, para denotar el impacto de esta nueva generación de académicos en economía nacional y política institucional. Bajo el gobierno militar y la influencia de los “Chicago Boys”, se creó un nuevo orden institucional, basado en la privatización y reducción del rol del Estado. En educación superior este nuevo orden resultó en el dominio de las instituciones privadas como se ve hoy.

Durante la década del '60, como parte de los esfuerzos de la “Alianza para el Progreso”, los presidentes John F. Kennedy y Eduardo Frei firmaron el “Plan Chile-California” para ayudar a Chile a desarrollar áreas claves como la educación y la agricultura. Desde 1965, con el apoyo de la Fundación Ford, la Universidad de Chile ha disfrutado de importantes intercambios con

la Universidad de California-Davis, lo que le permite que una nueva generación de académicos obtenga sus postgrados ahí (conocido como los “Davis-Boys”). Estos egresados desde ese entonces han causado un gran impacto en dos áreas claves de la agricultura chilena: fruta y vino.

Bajo el gobierno militar y la influencia de los “Chicago Boys”, se creó un nuevo orden institucional, basado en la privatización y reducción del rol del Estado.

Al mismo tiempo, la Escuela de Ingeniería de la Universidad Católica, dirigida por el decano Raúl Devés y el director Arnoldo Hax, comenzaba un profundo conjunto de reformas académicas. Para esta iniciativa, tenían el apoyo de la Universidad de California-Berkeley, con ayuda adicional de la Fundación Ford y el Banco Interamericano de Desarrollo. Un número significativo de académicos chilenos cursó sus estudios de doctorado en la Universidad de California-Berkeley, mientras que varios profesores de Berkeley vinieron a Chile y se quedaron por meses a enseñar, a hacer investigación colaborativa y a ayudar a las nuevas autoridades a desarrollar el nuevo currículo. Estos hechos tuvieron tres impactos importantes. Lanzaron un nuevo concepto de currículos en ingeniería. También pusieron en marcha los cargos académicos de tiempo completo dentro de la Universidad Católica y crearon un “campus universitario”, un espacio común para las diferentes escuelas y disciplinas. Evidentemente, estos tremendos cambios tuvieron un impacto significativo en la Universidad Católica y se extendieron para modernizar todo el sistema universitario chileno en el momento oportuno.

Luego de estos primeros acuerdos bilaterales, las relaciones entre las instituciones chilenas y estadounidenses continuaron y se profundizaron. La evidencia de ello es la gran cantidad de estudiantes chilenos en universidades estadounidenses y la cantidad de artículos científicos compartidos que se publican por docentes de ambos países. Más recientemente, en el 2009 se firmó un renovado “Plan Chile-California” y en el 2011 se celebró el primer acuerdo entre Chile y el Commonwealth de Massachusetts. Esta última iniciativa tiene dos participantes importantes: MISTI-Chile (Massachusetts Institute of Technology) inició

24 proyectos de investigación conjunta; y la Iniciativa Científica Harvard Chile eligió 12 proyectos que han sido parte de las actividades de 2013-2014. El Ministro de Economía del Gobierno de Chile anunció que estas iniciativas son el programa más exitoso de 2012 para el intercambio tecnológico. El impacto global del acuerdo Chile-Massachusetts se apreciará con el tiempo; el trabajo está recién comenzando.

En conclusión, la naturaleza mixta única del sistema chileno y su alianza con las universidades norteamericanas ayudan a explicar el desempeño sobresaliente de las universidades en Chile. Hoy, con un movimiento estudiantil en busca de acceso gratuito a la educación universitaria, tenemos mucha efervescencia dentro del sistema, lo que trae nuevas interrogantes sobre el futuro de las universidades en Chile. ■

Una tranquila revolución en las universidades chinas: las facultades experimentales

QIANG ZHA Y QIUBO YANG

Qiang Zha es profesor titular en la Facultad de Educación en la Universidad de York en Toronto, Canadá. Correo electrónico: qzha@edu.yorku.ca Qiubo Yang es académico en la Facultad de Educación de la Universidad de Tianjin en Tianjin, China. Correo electrónico: yqb@tju.edu.cn

En la próxima década, pueden esperarse cambios en la gobernanza de las universidades chinas, dado que actualmente las innovaciones se planifican en varias áreas y en todos los niveles: externos e internos, macro y micro. A nivel político, el Programa Nacional para la Reforma y Desarrollo Educativos de Mediano y Largo Plazos (2010-2020) o el Proyecto 2020, llama a construir un sistema universitario moderno en tierras chinas que se centre en garantizar y asegurar la autonomía universitaria y la libertad académica. A nivel institucional, las universidades chinas son estimuladas a redactar los estatutos que definen los límites entre los cuales debieran tener jurisdicción y autonomía. Mientras que muchos miran con curiosidad y recelo la idea de

que el gobierno voluntariamente mantenga distancia y que las universidades cuenten con real autonomía para operar, hoy podría observarse una tranquila revolución interna a nivel de facultades y escuelas, debido a la emergencia de un grupo de facultades y escuelas experimentales en 17 universidades en todo el país, con una unidad experimental designada a cada universidad.

UNA “ZONA ESPECIAL” EN LAS UNIVERSIDADES CHINAS

El objetivo de esta iniciativa a nivel nacional que comenzó en el año 2011, era establecer una especie de zona especial en el ámbito de la educación superior que se dedicara específicamente a experimentar dando mayor autoridad a las facultades en los asuntos académicos y mayores posibilidades de innovación. La iniciativa se aventuraba en una compleja idea y no tuvo una pauta clara hasta un año después. En noviembre del año 2012, el Ministerio de Educación de China promulgó oficialmente la guía sobre el trabajo de las facultades experimentales. El documento detalla los objetivos específicos de esta experimentación, incluyendo la implementación de una dirección democrática, autonomía en el programa de desarrollo, nuevas contrataciones para las facultades, reclutamiento de estudiantes y distribución de recursos, y una reforma pedagógica siguiendo la idea de una educación innovadora. Un acta y un consejo comprenderán el núcleo de los acuerdos institucionalizados para la dirección democrática de cada unidad experimental. Durante su funcionamiento, se formará un comité de profesores para nominar candidatos al decanato y representar a la facultad en la toma de decisiones relacionadas con asuntos educativos, investigación y administración dentro de cada unidad. Se designará un comité académico que supervisará el desarrollo del campo disciplinario y la evaluación del desempeño académico para compensar la interferencia del poder administrativo en la esfera académica. Expresamente, las unidades experimentales serán motivadas a desarrollar su capacidad interna para manejar el propio desarrollo, incluyendo el establecimiento de incentivos y mecanismos regulatorios, a fin de asegurar un desarrollo adecuado y saludable. De esta manera se entiende que cada unidad deberá aceptar tanto las responsabilidades como los riesgos.

¿CÓMO FUNCIONAN LAS FACULTADES EXPERIMENTALES?

Por un lado, esta experimentación en la esfera académica nos recuerda un dominio económico similar en los

años ochenta (como el establecimiento de un número de zonas económicas especiales en China) que encabezó la expansión de la economía del país. Precisamente a causa de este fenómeno, las facultades experimentales han propuesto prácticas diferentes y a veces únicas, en relación a las ideas propuestas para esta iniciativa. Por ejemplo, el departamento experimental en la Universidad de Tianjin es la Facultad de Instrumentos de Precisión e Ingeniería Opto-electrónica. Ésta ha adoptado una aproximación única para ubicar académicos en el centro de la toma de decisiones y optimizar su poder académico: abolir la unidad administrativa tradicional de departamentos, como esfuerzo para reducir y restringir el poder administrativo en la enseñanza y la investigación. Hoy se pone en marcha un sistema que consta de un Investigador Principal (IP) para dirigir actividades de investigación mayores, las cuales son llevadas a cabo por equipos a cargo del proyecto dentro del grupo. En esos sistemas, un Investigador Principal académico tiene todo el poder para tomar decisiones sobre las nuevas contrataciones y la asignación de recursos. El IP y los líderes del proyecto bajo su mando deben ser reclutados a nivel mundial. En términos de la organización de la enseñanza, se crea un sistema basado en un Profesor Titular a cargo del desarrollo del programa y del currículum, los estándares educacionales y los materiales o contenidos educativos, la evaluación de los estudiantes y las asesorías en un área determinada, así como la designación de instructores para cada asignatura y la evaluación de los resultados de la enseñanza.

A nivel institucional, las universidades chinas son estimuladas a redactar los estatutos que definen los límites entre los cuales debieran tener jurisdicción y autonomía.

De modo similar, el departamento experimental en la Universidad de Ciencia y Tecnología de China, la Escuela de Ciencias Físicas, adopta un sistema en el cual un “Profesor Titular del proyecto” está a cargo, mientras que todos los trabajos relacionados con la enseñanza y la investigación (incluyendo la cooperación internacional) son designados y dirigidos como proyectos. En contraste al enfoque de gestión mencionado previamente, la Escuela de Economía y Gestión de la Universidad de Jiao-

tong en Beijing, instala un nuevo grupo de tres subescuelas dentro de la unidad académica que corresponden a los tres campos disciplinarios que cubre el programa de esa escuela respectivamente. Con la escuela delegando la mayor parte del poder académico a tres subescuelas, este enfoque pretende analizar el modelo que busca separar el poder administrativo del académico y aprovechar las dinámicas del desarrollo del área académica para reducir el poder administrativo. Se espera que este enfoque forme una masa crítica en lo que se refiere a la participación de las facultades en la gestión académica, impulsada por su visión compartida, experticia y entrenamiento en un área específica.

FACULTADES EXPERIMENTALES DAN LUGAR A UNA TRANQUILA REVOLUCIÓN

Dada la ausencia y la carencia de una dirección democrática por décadas en las universidades chinas, las universidades a menudo no ejercen su autonomía, incluso si se les da la oportunidad o se les impulsa para que tengan una mayor independencia. Para facilitar el progreso, es necesario que se traigan iniciativas y dinamismo desde los niveles inferiores. Mientras que el Proyecto 2020 expresa el diseño de políticas por parte de los niveles superiores, el ejercicio de garantizar estatutos universitarios exhibe también un enfoque verticalista, donde las universidades chinas deberán trabajar sus estatutos a partir de un modelo preprogramado por el gobierno. En contraste, la experiencia de las facultades o escuelas experimentales presenta un enfoque de ascendente, donde muchas iniciativas fundamentales podrían ser identificadas e implementadas. A diferencia del modelo de gestión verticalista, las unidades experimentales tienen mayor tendencia a implementar prácticas autónomas de los procedimientos existentes, a menudo de una forma genuina e innovadora. Se podría decir que en la naturaleza, los microorganismos juegan un rol más importante en definir el clima que los leones y los elefantes. En este sentido, esta experimentación ha estado acompañando de una tranquila revolución que podría transformar el clima de la educación superior en China.

No obstante, esta visión no descarta los desafíos y riesgos que podrían interponerse en la conformación de estas facultades o escuelas experimentales. Desde la perspectiva de la dependencia de los patrones de comportamiento de las organizaciones, es un desafío impedir que las actuales prácticas innovadoras (tales como la creación de grupos de investigación guiados por el Investigador Principal y de plataformas de enseñanza guiadas por el Profesor Titular en el caso de la Univer-

sidad de Tianjin) vuelvan al antiguo modelo (volverse otro tipo de mecanismo administrativo o burocrático). Sin embargo, esto no va a suceder ya que, por un lado, aún es complejo evitar que demasiado poder se mantenga en manos de unos pocos Investigadores Principales y Profesores Titulares y por otro lado, es difícil asegurar una amplia participación de la facultad en la toma de decisiones. ■

Acceso a la educación superior: El caso de Israel

IRIS BEN-DAVID Y YAAKOV IRAM

Iris Ben-David y Yaakov Iram enseñan en la Escuela de Educación de la Universidad de Bar-Ilan, Ramat Gan, Israel. Correo electrónico: iris.bendavidhadar@gmail.com e iram@biu.ac.il.

El sistema académico israelí está bien desarrollado y presenta un alto nivel de logros académicos (alta tasa de distinciones, alto número de galardonados con el Premio Nobel y empresas de alta tecnología). La economía israelita depende altamente de su nivel académico y de la industria de alta tecnología, la cual ha llevado al estado de Israel a su extraordinario crecimiento económico en la última década. Es más, por su existencia misma, el alto nivel académico de Israel es percibido como una infraestructura.

No obstante, a pesar de que las academias israelíes han obtenido excelentes logros, en los últimos años el país ha estado enfrentándose a desafíos sustanciales que están cambiando su composición social como resultado de la economía, la demografía y las tendencias culturales. Estas tendencias son todo un desafío para la habilidad de la academia israelí de mantener sus buenos resultados.

Las tendencias económicas afectan negativamente las posibilidades de acceder a la educación superior. Es un hecho que la economía basada en el conocimiento contribuye al crecimiento económico, sin embargo, esta tiene un efecto adverso en la creciente desigualdad. El aumento de la inequidad en los ingresos y la creciente ola de pobreza infantil (actualmente, un tercio de los niños israelíes vive en situación de pobreza) cambian las características del escenario en que se desenvuelve el potencial estudiante israelí.

Más aún, las tendencias demográficas en Israel han alcanzado tal punto que desafían el status quo de la sociedad del país. Entre los niños de primer año del sistema educacional israelí, más de la mitad son árabes o judíos ultra ortodoxos. La demografía no es el único desafío: las barreras culturales plantean un reto mayor. Más del 20 por ciento de la los habitantes de Israel son judíos ultra ortodoxos y la mayoría de ellos no tiene ningún interés en las instituciones de educación superior.

De hecho, las autoridades de Israel aspiran a disminuir el impacto de estas tendencias al diseñar y promulgar varias reformas políticas. Hasta la fecha, las consideraciones políticas de redistribución (por ejemplo, la distribución de “ricos” y “pobres”) dificultan el logro de una política de facto efectiva.

Este artículo se enfoca en las tendencias que existen en el acceso y la estratificación dentro de la educación superior israelí. Israel es un caso interesante, debido a la diversidad sociocultural y étnica de su población, el balance del poder entre las mayorías y minorías, el aumento de la tendencia a la desigualdad, y el importante aumento de la pobreza infantil.

ACCESO

El aumento progresivo del acceso a las instituciones de educación superior se refleja en el creciente porcentaje de estudiantes matriculados a la edad correspondiente en programas de pregrado, que asciende desde el 6 por ciento en el año 2004 al 7.4 por ciento en el 2012. Al año 2014, los estudiantes matriculados en programas de pregrado alcanzan los 194,129. Se evidencia una tendencia menos prominente en los programas de postgrado, donde los estudiantes matriculados alcanzaron el 1.8 por ciento en el año 2004, cifra similar al año 2014: 52,698 estudiantes están matriculados en programas de postgrado y 10.615 en programas de doctorado.

Esta tendencia al aumento del número de estudiantes que acceden a la educación superior israelí es más significativa entre estudiantes árabes que entre estudiantes judíos. Específicamente, el acceso de estudiantes árabes ha aumentado en un 53 por ciento (de 2.8 por ciento en el año 2004 al 4.3 por ciento en el 2012). El sector judío muestra un aumento más modesto del 18 por ciento (del 7.1 por ciento en el año 2004 al 8.4 por ciento en el 2012).

ESTRATIFICACIÓN

A pesar del aumento gradual en la tasa de acceso, la

estratificación aún es evidente. La brecha entre los grupos étnicos, aunque ha decrecido, aún es notablemente amplia. En concreto, la brecha entre estudiantes judíos y árabes matriculados en programas de pregrado se redujo de más de 2.5 veces a menos de 2 (entre los años 2004 y 2012).

En la población general de estudiantes no existe brecha mayor entre hombres y mujeres. Además, según el Informe Anual de la Oficina Central de Estadísticas de Israel del año 2013, se revirtió la tendencia entre los estudiantes que obtenían los grados superiores en las universidades. Por ejemplo, en 1992 la brecha de géneros entre los estudiantes favorecía a los hombres: 56 por ciento de los estudiantes de postgrado eran hombres (44 por ciento eran mujeres) así como el 67 por ciento de los estudiantes de doctorado (un 33 por ciento eran mujeres). Sin embargo, dos décadas después, en el año 2010, la brecha favorecería a las mujeres: 56 por ciento de alumnos de postgrado eran mujeres (44 por ciento hombres) y 50 por ciento de los alumnos de doctorado eran mujeres. A nivel de pregrado, la brecha se está ampliando en favor de la población femenina: en 1992, 52 por ciento eran mujeres (48 por ciento eran hombres) y en el 2010, 57 por ciento eran mujeres, mientras que el 43 por ciento restante eran hombres. Sin embargo, las mujeres árabes tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior que los hombres árabes o las mujeres judías.

La estratificación ya existe en niveles de escolaridad menor. La distribución en base a logros académicos de los estudiantes israelíes (medida por los exámenes internacionales del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes en los años 2006, 2009 y 2012) se caracteriza por un nivel de rendimiento promedio y una amplia diferencia en cuanto a los logros académicos. De hecho, los estudiantes israelíes de enseñanza media, muestran la diferencia más notoria en los logros académicos de todos los países que componen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Aparentemente, los logros en la enseñanza media (por ejemplo, obtener el certificado de egreso de enseñanza media) no es la única puerta de acceso a la educación superior. Existen otros numerosos obstáculos que aportan a la estratificación de la educación superior en Israel. En los colegios de enseñanza media de habla hebrea, cerca del 70 por ciento de los estudiantes que tienen derecho al certificado de egreso tienen acceso a la educación superior. En contraste, en los colegios de

enseñanza media de habla árabe, menos del 50 por ciento de aquellos estudiantes que obtienen el certificado de egreso, tienen acceso a la educación superior.

La estratificación en la educación superior puede ser solo parcialmente explicada por los estratos socioeconómicos bajos. Concretamente, entre aquellos hogares judíos de estratos socioeconómicos bajos, una de cada tres personas tiene acceso a la educación superior, en comparación a dos de tres personas en un hogar judío de estrato socioeconómico alto. Sin embargo, dentro de los hogares árabes, menos de una entre tres personas tiene acceso a la educación superior, sin importar el estrato socioeconómico al que pertenezcan.

IMPLICANCIAS POLÍTICAS

El análisis longitudinal es alentador, ya que el acceso a la educación superior en Israel ha ido aumentando. Sin embargo, aún está estratificado para grupos étnicos minoritarios y para estudiantes de bajos niveles socioeconómicos. Esto podría ser un desafío para la frágil cohesión dentro de Israel. La tendencia es ir mejorando (aumentar el acceso y reducir la estratificación) pero el índice de mejora actualmente es muy bajo. Otros países de la OCDE tienen mayores índices de acceso o mayores índices de mejoramientos, lo que genera un reto para la competitividad israelita, un valor muy importante para Israel.

De hecho, es probable que cualquier reforma en la educación superior esté condenada a ser menos efectiva, a menos de que ésta sea parte de una visión más holística de todos los niveles del sistema educativo. Es necesario contar con una política de financiamiento escolar equitativa. Indudablemente, se requiere más trabajo para entender los actuales factores responsables (más allá del obvio factor que presenta el estrato socioeconómico). Además, aunque las autoridades pudieran reconocer que tal reforma pudiese tener un efecto positivo en disminuir la estratificación en la educación superior israelí, deben lidiar con los problemas políticos que provocarían la redistribución. Los problemas ilustrados en Israel podrían ser relevantes para otros países multiculturales que se están enfrentando al desafío de reducir la desigualdad. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Arum, Richard y Josipa Roksa. *Aspiring Adults Adrift: Tentative Transitions of College Graduates (Inspirando adultos a la deriva: Transiciones provisionales de graduados universitarios)*. Chicago: University of Chicago Press, 2014. 239 pp. \$18 (pb). ISBN 978-0-226-19728-9. Sitio web: www.press.uchicago.edu.

Los autores de un libro anterior, *A la deriva académicamente*, una crítica influyente del impacto de la educación de pregrado en Estados Unidos, se concentran en esta edición en los últimos años de estudios de pregrado y en la transición hacia el mundo laboral. Utilizando datos del Collegiate Learning Assessment, los autores descubren que los egresados tienen un difícil momento al incorporarse al trabajo y al establecer relaciones estables, aunque son optimistas sobre el futuro. La información y enfoque de este libro son sobre los Estados Unidos.

Bassett, Roberta Malee y Alma Maldonado-Maldonado, eds. *Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior: Pensando globalmente, actuando localmente*. México, DF: ANUIES, 2014. 423 pp. (pb). ISBN 978-607-451-089-8.

Este libro es una perspectiva analítica sobre cómo las organizaciones internacionales y regionales se relacionan con la educación superior, globalmente y en países individuales. Los capítulos se enfocan en grupos internacionales claves como UNESCO, el Banco Mundial y otros, así como también asociaciones regionales en África, Latino América y en otros lugares.

Fish, Stanley. *Versions of Academic Freedom: From Professionalism to Revolution (Versiones de la libertad académica: Desde el profesionalismo a la revolución)*. Chicago: University of Chicago Press, 2014. 155 pp. (pb). ISBN 978-0-226-06431-4. Sitio web: www.press.uchicago.edu

Una serie de ensayos escritos por el respe-

tado académico en humanidades, Fish, se ocupa de los aspectos de libertad académica en los Estados Unidos. Se discuten asuntos relacionados con la definición de libertad académica, su relevancia en los debates políticos e investigación y otros temas.

Gerber, Larry G. *The Rise and Decline of Faculty Governance: Professionalization and the Modern American University (El auge y caída de la gobernanza docente: Profesionalización y la universidad estadounidense moderna)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2014. 264 pp. \$29.95 (pb). ISBN 978-1-4214-1463-8. Sitio web: www.press.jhu.edu

El historiador Gerber rastrea el auge de la gobernanza colaborativa y el aumento de poder de la profesión docente a finales del siglo 19. Él argumenta que el aumento en la complejidad, problemas financieros y autoridad gerencial en la educación superior contemporánea en los Estados Unidos están debilitando fuertemente la gobernanza colaborativa y que esto tiene importantes implicancias para la caída de la calidad de la educación superior.

Gross, Neil y Solon Simmons, eds. *Professors and Their Politics (Docentes y sus políticas)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2014. 364 pp. (pb). ISBN 978-1-4214-1334-1. Sitio web: www.press.jhu.edu

Con un enfoque sobre las posturas políticas y valores, principalmente de los docentes estadounidenses, este volumen discute una serie de temas. Dentro de ellos se encuentran las políticas comparativas de los docentes, liberalismo político, asistencia a las escuelas de postgrado, las visiones políticas y sociales de los docentes estadounidenses, think tanks, el rol del activismo en el desarrollo de los programas de estudios étnicos y otros. Los capítulos proveen casos basados en datos de la relación de políticas y la profesión docente.

Losh, Elizabeth. *The War on Learning: Gaining Ground in the Digital University*. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. 302 pp. \$29.95 (hb). ISBN 978-0-262-02738-0. Sitio web: www.mitpress.mit.edu

El argumento en este libro es que la frecuente descoordinación en el uso de la tecnología en las aulas de las universidades de Estados Unidos es contraproducente y no contribuye al aprendizaje del estudiante. La autora critica a los MOOC, el uso de iPads y otras ayudas tecnológicas porque éstas tratan el aprendizaje como consumo y no como un proceso.

Musselin, Christine y Pedro N. Teixeira, eds. *Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation (Reforma a la educación superior: Diseño de políticas públicas e implementación)*. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2014. 231 pp. \$120 (hb). ISBN: 978-94-007-7027-0. Sitio web: www.springer.com

Centrado a grandes rasgos en las políticas de educación superior nacionales, muchas de las cuales estaban destinadas a reformar los sistemas de educación superior para lidiar con la masificación y otras presiones, este libro discute un rango de países desarrollados y temas. Dentro de ellos se encuentran el marco de excelencia en investigación del Reino Unido, los patrones de reforma en Italia, las presiones políticas e investigación universitaria, la reforma a la carrera docente en Suiza y otros.

Nerad, Maresi y Barbara Evans, eds. *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide (Globalización y sus impactos en la calidad de los estudios de doctorado: Fuerzas y formas en la educación doctoral en todo el mundo)*. Róterdam, Países Bajos, Sense Publishers, 2014. 234 pp. \$54 (pb). ISBN 978-94-6209-567-0. Sitio web: www.sensepublishers.com

Centrado en el campo de rápido crecimiento de la educación doctoral, este volumen provee capítulos centrados en

numerosos temas claves tales como el rol de la educación doctoral en el desarrollo económico y la evolución de las universidades de investigación y capítulos que discuten temas en contexto geográfico. Dentro de estos capítulos se discuten temas como la matrícula en programas de doctorado en Canadá, Australia, República Checa y otros países; educación doctoral y globalización en India, Islandia y Sudáfrica; y otros temas.

Perna, Laura W. y Joni E. Finney. The Attainment Agenda: State Policy Leadership in Higher Education (El programa de permanencia: Liderazgo en política de estado en la educación superior) Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2014. 308 pp. \$49.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1406-5. Sitio web: www.press.jhu.edu

La permanencia, acceso y finalización de los estudios de grado en forma oportuna, es un asunto clave para el debate en los Estados Unidos. Las tasas de permanencia han caído en los Estados Unidos, a pesar

de los grandes gastos en ayuda financiera para estudiantes del gobierno federal y de los estados. Este volumen examina cinco estados en profundidad para entender cómo las políticas estatales afectan la permanencia. Este volumen bien documentado puede ser relevante para otros países que enfrentan desafíos similares.

Stiasny, Mary y Tim Gore, eds. Going Global: Global Education: Knowledge-Based Economies for the 21st Century (Internacionalizarse: Educación internacional: Economías basadas en conocimiento para el siglo 21) Volumen 3. Bingley, Reino Unido: Emerald, 2014. 229 pp. (pb). ISBN 978-1-78441-003-2.

El tema del libro es la colaboración internacional en la educación superior, una serie de artículos preparados para la conferencia anual internacional Going Global de la British Council. Dentro de los enfoques específicos se encuentran el cómo la colaboración ha contribuido a la investigación e innovación, cómo ésta ha

contribuido al aumento de trabajadores especializados y cómo la colaboración ha contribuido a la internacionalización.

Tiessen, Rebecca y Robert Huish, eds. Globetrotting or Global Citizenship: Perils and Potential of International Experiential Learning (Trotamundear o ciudadanía global: Peligros y potencial del aprendizaje experiencial internacional) Toronto: University of Toronto Press, 2014. 296 pp. (pb). ISBN 978-1-4426-2611-9. Sitio web: www.utpublishing.com.

Aprendizaje experiencial internacional, experiencia de los estudiantes en el extranjero que va más allá del aprendizaje en el aula e incluye voluntariado, programas de viajes y otros, es el tema de este volumen. El tema es considerado en parte en un contexto canadiense e incluye temas específicos como programas experienciales internacional en escuelas secundarias, lecciones de programas en Ruanda, el imperativo ético en el aprendizaje experiencial, programas de voluntariado y otros.

PROTEJA SU SUSCRIPCIÓN A INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

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

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

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

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

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

Sáltese "Expert Status"

Llene el resto del formulario y clic en "Submit"

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

NOTICIAS DEL CENTRO

Para finales de este año, el Centro espera ver el lanzamiento de su primer y único “E-book”, publicado por Lemmens Media, Bonn, Alemania. Educación Superior: Un Inventario Mundial de Centros de Investigación, Programas Académicos y Revistas, 3ª Edición que presenta una perspectiva global integral de algunas investigaciones en educación superior y actividades de formación académicas alrededor del mundo. Asimismo en octubre, el número especial de la revista *Studies in Higher Education* incluirá un artículo destacado con la monografía presentada en el encuentro de noviembre de 2013 en Shanghai “Mesa Redonda sobre las Políticas e Investigaciones Internacionales en la Educación Superior” convocado por el CIHE con el apoyo del proyecto de la OECD –Innovación, Investigación y Desarrollo de la Educación Superior– y financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

El proyecto actual del Centro en conjunto con la Universidad Nacional de Investigación Higher School of Economics (HSE) en Moscú se enfoca en la clasificación mundial de las universidades y sus efectos en universidades específicas de determinados países. El grupo de investigación, proveniente de 11 países, se reunirá en Moscú en octubre de 2014 para discutir los resultados de la investigación. El proyecto del año pasado, en endogamia en la facultad, traerá consigo la publicación de un libro por Palgrave-Macmillan. A su vez, un anterior proyecto colaborativo de HSE sobre los desafíos que afrontan los profesores jóvenes se encuentra en proceso de producción con la Editorial de la Universidad Estatal de Nueva York. La colaboración en la investigación aún en curso del centro –encabezada en Moscú por la vicerrectora y directora del Laboratorio de Análisis Institucional de HSE, Maria Yudkevich– ha sido altamente productiva y refleja los intereses por la investigación en ambas instituciones.

La Alianza para la Educación Superior en África (INHEA por sus siglas en inglés), cuyos anfitriones son conjuntamente el CIHE y Desarrollo y Formación en Educación Superior de la Universidad de Kwazulu-Natal, ha lanzado recientemente su nueva publicación bianual, *The International Journal of African Higher Education*. La revista está disponible gratuitamente en la plataforma Open Journals System gestionado por las Bibliotecas de Boston College cuyo sitio es accesible aquí: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe>

La participación del centro con la Asociación Europea de Educación Internacional sigue creciendo. La directora asociada Laura Rumbley preside el comité de publicación de la EAIE y estará codirigiendo un taller en investigación y también copresentando una sesión en la conferencia de EAIE en Praga durante Septiembre. El director del Centro Philip Altbach será un orador invitado en la conferencia y también hablará en un

seminario patrocinado por el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI por sus siglas en inglés) en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. El CHEI y CIHE tienen un nuevo acuerdo colaborativo que dará como resultado una edición especial de *International Higher Education* sobre la internacionalización, editada por el Prof. Hans de Wit, director de CHEI.

El trabajo del Centro con el Consejo Estadounidense de Educación (ACE por sus siglas en inglés) y el Centro para la Internacionalización y Participación Mundial (CIGE por sus siglas en inglés) también continúan satisfactoriamente. Se sigue trabajando en la publicación de un artículo enfocado en el análisis de políticas nacionales y regionales para la internacionalización alrededor del mundo. ACE/CIGE y CIHE también están planeando producir a principios del 2015 una quinta entrega en la serie en desarrollo de “Informes Internacionales para Líderes de la Educación Superior”. En esta edición se examinarán temas claves de interés en torno a los títulos internacionales dobles y conjuntos. Los informes previamente producidos en estas series entre el #1 y el #4 serán compilados en formato de libro y publicados por la Editorial SENSE a fines de este año.

El Centro le da la bienvenida a Georgiana Mihut como nuestra nueva ayudante de investigación quien se une a la estudiante de segundo año de doctorado Ariane de Gayardon para apoyar la labor del Centro. David Stanfield, quien ha sido ayudante durante los últimos años, ha completado su doctorado y ha aceptado el cargo de Director de Desarrollo e Investigación para el Consejo de Escuelas Internacionales, con sede en Leiden en los Países Bajos. La Dra. Yukiko Shimmi, que también ha servido como ayudante en CIHE y ha terminado su doctorado en 2014, ha sido designada como catedrática en educación internacional en la Universidad Hitotsubashi en Tokio.

El Centro también le da la bienvenida a los siguientes investigadores visitantes para el periodo siguiente: Dra. Gladys Beatriz Barreyro, de la Universidad de Sao Paulo (Brasil), y Dra. Julie Mathews-Aydinli de la Universidad de Bilkent (Turquía). La Dra. Xiong Geng, de la Universidad Nankai (China) estará concluyendo su experiencia de investigadora visitante durante el periodo de un año con nosotros.

De gran importancia en la etapa de jubilación de Philip G. Altbach de la facultad, Boston College ha iniciado la búsqueda de un miembro de la facultad en educación superior internacional, quien también servirá al Centro como director de tiempo completo en Educación Superior Internacional. Información sobre el cargo y el proceso de postulación pueden ser obtenidos aquí: <http://apply.interfolio.com/25365>

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

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

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

Sitio Web del CIHE

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

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

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

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

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

Editor

Philip G. Altbach

Editora de Publicaciones

Edith S. Hoshino

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

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

Tel. +1 (617)552-4236

Fax: + 1 (617)552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

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

Para suscribirse a la modalidad de distribución por correo electrónico, rogamos enviar un correo electrónico a ihe@uc.cl, indicando su cargo (alumno de postgrado, profesor, administrador, funcionario de gobierno, etc.) y campo de interés o de experiencia. La suscripción no tiene costo.

ISSN: 1084-0613

© Center for International
Higher Education

Editores de la versión en español

Andrés Bernasconi

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