

**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](http://www.bc.edu/cihe)

## IHE at Twenty

### Editorial - Dos Décadas de Noticias y Análisis

- Pawan Agarwal: *La Perspectiva de un País en Desarrollo*  
 Philip G. Altbach: *La Masificación y la Economía Global del Conocimiento*  
 Jorge Baláin: *La Crisis de la Misión Pública*  
 Roberta Malee Bassett: *La Equidad Continúa Siendo el Desafío Más Importante*  
 Andrés Bernasconi: *El Desafío de la Enseñanza Efectiva*  
 Hans de Wit: *¿Es la Universidad Internacional el Futuro para la Educación Superior?*  
 Ellen Hazelkorn: *Sustentabilidad y Asequibilidad: ¿Existirá la Bala Mágica?*  
 Jane Knight: *Pasar del Poder Blando a la Diplomacia del Conocimiento*  
 Marcelo Knobel: *Sustentar la Calidad y la Masificación: ¿Es Posible?*  
 Daniel C. Levy: *No Se Dejen Engañar*  
 Simon Marginson: *Mantenimiento de los Recursos*  
 Weifang Min: *El Desafío que Enfrenta la Educación Superior China en las Próximas Dos Décadas*  
 Goolam Mohamedbhai: *El Desafío de la Cesantía de Graduados en África*  
 Christine Musselin: *El Peligro de Olvidar los Beneficios Sociales de la Educación Superior*  
 Patti McGill Peterson: *Los Usos Indebidos de la Universidad*  
 Gerard A Postiglione: *Educación Superior en China: Desafíos Futuros*  
 Liz Reisberg: *La Calidad: Más Complicada que Nunca*  
 Henry Rosovsky: *Algunos Desafíos No-Pecuniarios para las Universidades de Investigación*  
 Laura E. Rumbley: *"Internacionalización Inteligente": Un Imperativo del Siglo XXI*  
 Jamil Salmi: *Ser o No Ser – ¿Una Universidad de Clase Mundial?*  
 Damtew Teferra: *Las incógnitas del Troika Africano: ¿Expansión, Consolidación y Sub(des)empleo?*  
 Ulrich Teichler: *¿Es Irreversible la Declinación en la Credibilidad de las Universidades?*  
 Akiyoshi Yonezawa: *¿Continuará el Juego del Ranking Después de una Década?*  
 Maria Yudkevich: *El Mercado Académico Revisitado*  
 Pavel Zgaga: *La Sociedad de Conocimiento Global: ¿Un Conflicto Entre la Razón Instrumental y Fundamentada?*

### Artículos

- 21 Philip G. Altbach** La Clasificación Carnegie de la Educación Superior en Estados Unidos: Más – y Menos – de lo Que Se Percibe a Simple Vista
- 23 Ben Wildavsky** Los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOCs) en el Mundo en Desarrollo: ¿Esperanza o Publicidad Exagerada?
- 25 Goolam Mohamedbhai** Mejoramiento de la Formación de Ingenieros en África Subsahariana
- 27 Qiang Zha, Jinghuan Shi, and Xiaoyang Wang** ¿Existe un Modelo Chino de Universidad?

### Departamentos

- 29 Noticias del Centro
- 30 Publicaciones Nuevas

## Editorial

### Dos décadas de noticias y análisis

Hace exactamente dos décadas, en la primavera de 1995, se publicó el primer número de *International Higher Education*. Tal como escribí en la primera edición, “*International Higher Education* es un foro de información, debate y discusión acerca de la problemática central que enfrenta la educación superior.” Identificamos una focalización especial sobre el Tercer Mundo, el cual considerábamos quedaba fuera de la corriente internacional predominante, y observamos que IHE sería un foro de análisis y opiniones independientes sobre la problemática de la educación superior. Habiendo publicado 80 números y más de 1.000 artículos en dos décadas, hemos cumplido con dichas metas. Hemos entregado información y análisis sobre países que no se encontraba disponible en ninguna otra parte. Hemos considerado algunas de las principales temáticas que enfrenta el mundo de la educación superior, abarcando desde la corrupción hasta el impacto de las nuevas tecnologías, desde aspectos de la internacionalización y flujos de estudiantes a nivel mundial, y hasta las complejidades de las universidades con fines de lucro. A menudo hemos ofrecido perspectivas no disponibles en los principales medios de comunicación.

Cuando se inició IHE, no existía ninguna publicación con enfoque internacional que entregara noticias y análisis de la educación superior. En la actualidad existen varias de esas publicaciones, tanto a nivel internacional como regional, lo cual da fe de la importancia de la educación superior y de la perspectiva global. No obstante, a diferencia de la mayoría de otros medios de difusión de noticias y análisis de la educación superior, IHE sigue siendo un emprendimiento completamente no comercial y seguimos firmemente comprometidos con una perspectiva crítica y analítica.

Ahora más que nunca se requiere una voz independiente, penetrante y a veces poco convencional, en el cada vez más complejo y contencioso mundo de la educación superior.

Cada vez son más los elementos de la educación superior contemporánea que se ven sujetos a una creciente comercialización a medida que los gobiernos retiran su apoyo al emprendimiento académico. El papel desempeñado por

la educación superior privada con fines de lucro se hace cada vez más destacado a nivel mundial, con implicaciones significativas para el acceso, la calidad y el mantenimiento del ethos académico. La internacionalización se orienta cada vez más hacia el lucro, con alumnos internacionales, campus satélite y otras iniciativas vistas como fuente de ingresos para sus patrocinadores.

IHE ha crecido y madurado en distintas formas. Desde el principio, publicamos tanto en la Red Informática Mundial (World Wide Web) como en formato impreso y fuimos una de las primeras publicaciones en nuestro ámbito en usar Internet como herramienta de trabajo. Hoy en día, somos la única publicación sobre educación superior que aparece en múltiples idiomas. Ahora publicamos tanto en chino, portugués, ruso y español como en inglés. IHE también es publicada (en inglés) por la *Deutsche Univeritätszeitung*, que es la principal publicación para la comunidad académica alemana. Todas estas ediciones cuentan con el patrocinio de nuestros socios de traducción, a quienes les estamos agradecidos.

IHE siempre ha estado disponible sin costo tanto en formato impreso como Online. Además, nos complace permitir que otras publicaciones reimpriman nuestros artículos y gozamos de una permanente relación de reimpresión con *University World News*. Nos hemos beneficiado de 15 años de apoyo por parte de la Fundación Ford, en forma de asistencia para los costos de publicación y ahora contamos con la asistencia de la Corporación Carnegie de Nueva York. También hemos recibido apoyo básico de parte del Boston College, a través de la Lynch School of Education y de Monan University Professorship.

Hemos publicado tres libros de artículos, originalmente publicados en *International Higher Education*; Philip G. Altbach, *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice* (Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education, 2006); Philip G. Altbach y Daniel C. Levy, eds., *Private Higher Education: a Global Revolution* (Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2005); y Philip G. Altbach, *The International Imperative in Higher Education* (Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013).

Actualmente, nuestro público lector se extiende a través de decenas de países, en todos los continentes, y los artículos de IHE se citan con frecuencia en este ámbito profesional a nivel mundial. Ahora que IHE pasa a su tercera década de existencia, esperamos construir sobre esta base singular y continuar entregando una visión crucial de los avances y debates de la educación superior a nivel mundial.

Philip G. Altbach, Editor

## DECLARACIÓN DEL SIMPOSIO

Hace dos décadas, en la primavera de 1995 cuando se publicó la primera edición de *International Higher Education*, nadie había escuchado hablar de MOOC (cursos masivos y abiertos online) y gran parte del mundo en desarrollo aún matriculaba menos del 10 por ciento de jóvenes en la educación superior. La revolución privada en la educación superior no era evidente. La masificación, que hoy afecta gran parte del planeta, no se comprendía plenamente. La economía global del conocimiento se encontraba en sus etapas iniciales. Como resultado de estas y otras fuerzas, además de la severa alteración económica ocasionada por la Gran Recesión, la educación postsecundaria se ha visto afectada profundamente durante las últimas dos décadas.

Las implicancias de muchas de estas tendencias recién

vislumbradas en el horizonte has dos décadas atrás, ahora resultan evidentes y moldean el ambiente contemporáneo. Se habla acerca de la “perturbación creativa” –muchos en el mundo académico la ven solamente como perturbación. Nosotros hemos consultado a 25 expertos, todos quienes han tenido asociación con *International Higher Education* y el Center for International Higher Education del Boston College, para que reflexionen sobre una pregunta sencilla pero profunda: ¿Cuál será el desafío más importante que enfrente la educación superior en las próximas dos décadas? Este conjunto de mini ensayos refleja algunas de las mejores reflexiones globales sobre este tema.

PHILIP G. ALTBACH y LAURA E. RUMBLEY

## Las Próximas Dos Décadas de la Educación Superior: La Perspectiva de un País en Desarrollo

**PAWAN AGARWAL**

*Pawan Agarwal es Secretario Adjunto, Ministerio de Desarrollo de Habilidades y Emprendimiento, y anterior Asesor (Educación Superior) de la Comisión de Planificación, Gobierno de India. E-mail: pagarwal.dsde@gmail.com*

La educación superior en países en desarrollo ha experimentado grandes cambios en las últimas dos décadas; las próximas dos décadas serán verdaderamente transformadoras. Se anticipan cambios en los cuatro niveles: dentro del aula, al interior de las instituciones de educación superior, en los estados nación y a nivel mundial.

Las aulas del futuro estarán basadas en un nuevo paradigma de aprendizaje. El foco cambiará del contenido a la pedagogía, en donde la tecnología y el análisis del aprendizaje desempeñarán un papel crucial. Hasta el momento, el impacto de la tecnología sobre la enseñanza en la sala de clases ha sido marginal, pero dicho efecto será profundo en las próximas dos décadas. Incluso en los cursos de mayor tamaño, la enseñanza se adaptará a la medida de las necesidades y preferencias individuales.

Los estudiantes participarán cada vez más del aprendizaje basado en la experiencia e interactivo, aprendiendo de sí mismos, de sus pares y de su ambiente inmediato, tanto como de sus profesores.

En cuanto a las instituciones, habrá un mayor número de actores. El poder monopólico ejercido por las universidades en la generación y difusión del conocimiento será diluido significativamente a medida que emerja en el horizonte un conjunto diverso de actores no universitarios. Es más, la distinción entre las entidades con y sin fines de lucro se tornará difusa. Habrá una disgregación de las funciones de las universidades, con el foco puesto sobre las funciones medulares de docencia e investigación. Para la mayoría de las universidades es inevitable que ocurra un cambio de ambiente, pasando de lo colegiado a lo gerencial.

Los sistemas de educación superior se encuentran en diferentes etapas de desarrollo en diversos países. Si bien la mayoría de las naciones avanzadas tienen sistemas maduros y completamente desarrollados, con matrícula universal, las naciones en desarrollo han experimentado una expansión dramática, impulsada principalmente por el sector privado durante las últimas dos décadas. Las próximas dos décadas se centrarán en la consolidación y en la mejora de la calidad en vez de una mayor expansión. Con las crecientes presiones de los costos, habrá una convergencia de las políticas nacionales para traspasarles los costos de la educación superior a los estudiantes y sus padres. Las plataformas y aprendizaje en-línea conducirán a una mayor democratización del conocimiento, brindando

un acceso casi universal a la educación superior, aun en los lugares más remotos y los sectores más desfavorecidos. Si bien las diferencias efectivas en calidad serán menores, habrá una competencia más intensa por las instituciones más selectas, especialmente en términos de prestigio y percepción.

La educación superior será mucho más global en escala y alcance de lo que es en la actualidad, pero con cierta diferencia. Hoy, los países percibidos como triunfadores son aquellos que logran atraer a un gran número de estudiantes a los campus centrales de sus universidades o establecen sucursales internacionales. Sin embargo, se reconocerá que este no es un juego de suma cero, sino que todos los países, incluso aquellos con estudiantes de educación superior que estudian en el extranjero, tienden a beneficiarse a través del acceso a una educación de alta calidad.

Dada la profundización de las condiciones económicas y culturales y el creciente uso de las tecnologías digitales, surgirá la formación de redes a nivel mundial y un proceso de aprendizaje participativo en el cual la educación transnacional jugará un papel importante. La tendencia actual de desplazamiento transfronterizo de los estudiantes para obtener un curso completo de estudios será reemplazado por cursos de estudios parciales en el extranjero a través de intercambios semestrales, entre otras opciones.

En general, estos avances tendrán consecuencias positivas para la educación superior, pero no se pueden descartar algunas implicaciones negativas. Las próximas dos décadas sentarán los cimientos sobre los cuales la educación superior irá evolucionando en el mundo en desarrollo durante muchas décadas venideras. ■

---

## La Masificación y la Economía Global del Conocimiento: La Continua Contradicción

**PHILIP G. ALTBACH**

*Philip G. Altbach es profesor de investigación y director del Center for International Higher Education del Boston College. E-mail: altbach@bc.edu*

**D**os de los desafíos del último medio siglo seguirán figurando entre los principales propulsores de las

realidades de la educación superior durante las próximas décadas: brindar un mayor acceso a la educación terciaria y sustentar centros de investigación que aporten y difundan el conocimiento esencial para las sociedades modernas. Estas dos fuerzas cruciales son contradictorias y dividen al mundo académico en distintas direcciones.

La matrícula global supera actualmente los 150 millones, habiéndose duplicado en tan solo unas pocas décadas y es probable que se agreguen otros 100 millones más para 2020. Una parte significativa de dicho crecimiento se dará en solo dos países: China e India. La entrega de educación postsecundaria a segmentos más grandes de la población no es solo necesaria, a medida que las economías cada vez más sofisticadas exigen niveles más altos de formación, sino que también resulta esencial para la movilidad social y empleos más atractivos.

La masificación ha sometido las finanzas del gobierno a una gran tensión y ha conducido al rápido crecimiento del sector privado de la educación superior. A menudo esta rápida expansión va acompañada por una escasez de personal académico calificado e instituciones más nuevas con recursos insuficientes; como consecuencia, la calidad general ha decaído, drásticamente en algunos países. No obstante, millones de personas han obtenido títulos académicos y como resultado general han logrado mejores vidas.

Al mismo tiempo, la economía global del conocimiento requiere de una educación superior más sofisticada y de alta calidad para formar graduados capaces de participar en la economía globalizada del siglo XXI. Las universidades deben apoyar la investigación en búsqueda de nuevos emprendimientos científicos y a la vez también servir de repositorios de conocimiento en todas las disciplinas. Las universidades de investigación, los motores de la economía global del conocimiento, son instituciones complejas y puntos focales de las redes internacionales. A pesar de ser poderosas, estas instituciones también son frágiles y requieren de autonomía, un gobierno compartido y de libertad académica. Dichas universidades son caras y complejas. Salvo pocas excepciones, son instituciones públicas, que requieren del apoyo no calificado del Estado; éstas son las universidades de clase mundial que dominan los rankings. Sin embargo, los gobiernos a menudo encuentran difícil comprender a estas universidades caras pero necesarias.

Existe una aparente dicotomía entre la necesidad de entregar una educación postsecundaria a grandes cantidades de estudiantes y al mismo tiempo brindar apoyo a las universidades de investigación de élite. A pesar de ello, ambas son componentes necesarios de un sistema

académico diferenciado y ambas cumplen funciones importantes en la economía global del conocimiento: siendo una la función de satisfacer las necesidades cada vez más sofisticadas de la economía además de impartir el conocimiento general para funcionar como ciudadanos efectivos y, la otra, la función de educar a los estudiantes más capaces para brindar tanto investigación básica como aplicada. Ambas son también absolutamente esenciales para una economía nacional exitosa.

Apoyar estos dos objetivos medulares constituye una necesidad para las décadas venideras. Sin embargo, existen señales en muchos países que indican que apoyar la “absorción de la demanda” masiva resulta una carga demasiado pesada para los gobiernos. Además, un creciente sector privado, a menudo con fines de lucro, tiende con frecuencia a llenar la brecha entregando una educación de menor calidad. A la vez, las universidades de investigación, caras y en su gran mayoría públicas, enfrentan alarmantes recortes presupuestarios. Un desafío crucial consiste en garantizar que los dos aspectos principales de la educación superior se apoyen apropiadamente. ■

---



---

## La Crisis de la Misión Pública en la Educación Superior

**JORGE BALÁN**

*Jorge Balán es investigador académico senior en la Universidad de Columbia. E-mail: [jb3369@columbia.edu](mailto:jb3369@columbia.edu)*

El principal desafío para la educación superior a nivel mundial radica en fortalecer y revitalizar su compromiso con la misión pública en respuesta a la disminución general en el financiamiento público por estudiante, la lógica, estrategias e instrumentos cambiantes que los gobiernos subsidian y que regulan la educación superior, además de lidiar con cambios en la demanda estudiantil y en la sociedad en general.

La propiedad y financiamiento estatal de las instituciones públicas a menudo se identifican erróneamente con la misión pública en los países en donde dichas instituciones gozan de considerable prestigio y autonomía además de influencia política en la formulación de las

políticas públicas. Los administradores, cuerpo docente y estudiantes a menudo son críticos de las indeseables consecuencias para la misión pública en educación superior debido a la rápida expansión del sector privado. Sin embargo, las instituciones públicas rara vez deben rendir cuentas por el cumplimiento de su propia misión pública. Por otro lado, las instituciones no estatales requieren de reconocimiento y legitimación por parte del Estado para funcionar, poder gozar de los derechos y privilegios otorgados por la autoridad pública y beneficiarse de subsidios directos e indirectos. La proliferación de nuevas instituciones impulsadas por el lucro y que responden a la demanda estudiantil, a menudo con apoyo público, ciertamente plantea un mayor desafío para garantizar la calidad en pos de los derechos de los estudiantes. Resulta necesario que todos los segmentos institucionales y el sistema de educación superior en su conjunto realicen una revisión de la misión pública.

La definición de una misión pública para la educación superior se encuentra sujeta a la política nacional y local, y con frecuencia se transforma en una temática muy contenciosa, exacerbada cuando disminuye el apoyo del gobierno. La creciente desigualdad del ingreso y la riqueza a nivel mundial ha enfatizado la tensión en torno a la justicia y la equidad en el acceso a la educación superior, lo cual es una dimensión importante de la misión pública. Está muy bien documentado que la masificación no ha logrado disminuir significativamente la brecha entre los grupos de ingresos en las naciones en donde el acceso masivo es un fenómeno reciente. En muchos países de ingreso medio, los gobiernos adjudican una cantidad desproporcionada de sus escasos recursos para apoyar a las instituciones públicas con costos más altos por estudiante. Esta estrategia a menudo se justifica en términos de la capacidad limitada del sector privado para la producción de investigación básica y en la formación avanzada. El cumplimiento de la misión pública exige una mayor transparencia en el uso de fondos públicos, para asegurar que no ocurra un goce desproporcionado de los beneficios por parte de estudiantes más acomodados y que la educación superior en todas sus funciones esté al servicio de la sociedad en general.

Existe también una dimensión universal de la misión pública de la educación superior que si bien trasciende el contexto nacional, regional y local, debe ser protegida y promovida por las instituciones y los gobiernos por igual. La producción de conocimiento, una pieza central de dicha dimensión, se lleva a cabo a escala global y atraviesa las fronteras políticas, lo cual es cada vez más frecuente gracias a la revolución tecnológica en las comunicaciones. Las

instituciones de educación superior son agentes cruciales en la producción global del conocimiento, a través de la investigación básica científica y humanística. Por lo tanto, estas instituciones deben rendir cuentas en base a un conjunto de normas y valores en evolución, que impulsan y regulan la producción de conocimiento y el carácter público y cada vez más colaborativo de dicha producción. Si bien la internacionalización se ha vuelto la palabra de moda entre las instituciones de educación superior, su dimensión de misión pública, es decir, la misión de salvaguardar y promover las relaciones cooperativas, recíprocas y respetuosas tanto en la producción del conocimiento como en su distribución transfronteriza debe ser reconocida en forma más explícita e implementada con mayor cuidado por parte de las instituciones y organismos públicos. ■

---



---

## La equidad continúa siendo el desafío más importante que enfrenta la educación superior a nivel mundial

**ROBERTA MALEE BASSETT**

*Roberta Malee Bassett es especialista Senior en educación superior, de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. E-mail: rbassett@worldbank.org*

**D**urante la mayor parte de las últimas dos décadas, la intersección entre tecnología y educación superior ha impulsado los titulares que hablan acerca del “futuro” de la educación superior. Ciertamente, desde la revolución industrial, la cultura popular ha equiparado la tecnología con el futuro. Sin embargo, la educación, a pesar de todas sus adaptaciones al mundo que la rodea, constituye un emprendimiento humano y por lo tanto el apoyo y fomento de la “humanidad” de la educación superior continuará perpetuamente representando el principal desafío para los actores de la educación superior.

¿En qué consiste la humanidad de la educación superior?: ¿Consistirá ésta, en los actores, incluyendo los futuros, actuales y antiguos estudiantes; las familias;

el personal académico y administrativo; los empleados; los formuladores de políticas? De hecho, la educación superior afecta las vidas de toda persona en nuestro planeta, mediante la investigación, la tecnología y la formación docente, entre otros. No obstante, la capacidad de aportar a la educación superior y beneficiarse de ella continúa restringida principalmente a la elite mundial. En consecuencia, el acceso equitativo a todos los beneficios de la educación superior seguirá siendo el único y más importante desafío que enfrenta la educación superior en el futuro previsible.

Apoyar la igualdad de oportunidades para obtener los beneficios proporcionados por la educación terciaria es importante desde el punto de vista económico y social, a la luz de la evidencia documentada sobre los beneficios tanto públicos como privados de obtener un título universitario. Los beneficios en el ámbito privado incluyen mejores resultados en salud, un mayor potencial de ingresos y una mejor satisfacción y expectativa de vida, mientras que los beneficios públicos y sociales incluyen una menor tasa de cesantía, una mayor recaudación de impuestos, una mayor participación cívica y voluntaria, junto con una menor dependencia de los servicios sociales. Más aún, la expansión del acceso a la educación superior a grupos pertenecientes a comunidades desfavorecidas extiende estos beneficios públicos a las comunidades más necesitadas de intervención asistencial.

No obstante, a pesar del mayor acceso a nivel mundial, la educación superior, especialmente la del sector universitario más prestigioso, por lo general sigue siendo inaccesible y la mayoría de los estudiantes matriculados en el mismo provienen de los segmentos más acomodados de la sociedad. Si bien, son relativamente pocos los países y establecimientos que recolectan datos en forma sistemática acerca del origen socioeconómico de los estudiantes, en los casos en países donde existen estadísticas nacionales y encuestas de hogares, el patrón de desigualdad es claro. En Chile, por ejemplo, la tasa de matrícula en educación superior para el quintil más rico es casi cuatro veces más alta que la del quintil más pobre. En Argentina, la tasa de matrícula de los más ricos es cinco veces más alta que la de los más pobres, mientras que en México, dicha tasa es 18 veces más alta que la de los más pobres. En los países de habla francesa en África subsahariana, los hijos del quintil más rico representan el 80 por ciento de la matrícula en educación superior, mientras que los hijos del 40 por ciento más pobre constituyen tan sólo el 2 por ciento de la población estudiantil.

Indudablemente, la matrícula se expande en grandes números por todo el mundo. Sin embargo, dicha

masificación se ha dado dentro de grupos privilegiados y no en forma transversal a todos los grupos socioeconómicos. Por lo tanto, distribuir los importantes y bien documentados beneficios de la educación superior entre todos los estratos de la sociedad seguirá representando el desafío más importante para la educación superior en las próximas décadas. ■

---

## El desafío de la enseñanza efectiva

**ANDRÉS BERNASCONI**

*Andrés Bernasconi es profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: abernasconi@uc.cl*

Desde hace ya un milenio, la educación superior ha fomentado el saber y ha formado a las personas en conocimientos avanzados. Con el tiempo, a estas funciones medulares se les han ido agregando otras, que varían en su definición y urgencia, tales como servir a la misión de una iglesia, capacitar a funcionarios públicos, consolidar una identidad nacional, impulsar el desarrollo, encabezar la innovación tecnológica, etc. Sin embargo, la docencia y el descubrimiento siguen siendo la esencia de la institución que generalmente asociamos con la idea de universidad y de centros similares de educación superior.

No obstante, con la re-invencción de la Universidad en los tiempos modernos, la investigación ha pasado a prevalecer sobre la docencia, como la característica que define la excelencia y distinción en este ámbito. Ciertamente, en el modelo humboldtiano del siglo XIX, la docencia debía apoyarse en el trabajo científico. Sin embargo, en la era de la masificación, dicha interacción virtuosa entre la actividad de investigación y el ambiente para el aprendizaje se lleva a cabo en forma casi exclusiva dentro del ámbito de la formación doctoral.

Además, a medida que la tendencia academicista (academic drift) torna cada vez más difusa la línea divisoria, basada en la investigación, que diferencia a las universidades de las instituciones de educación superior no universitarias, observamos como los colleges, las universidades politécnicas y de ciencias aplicadas

(como las fachhochschulen alemanas), junto con otras instituciones que supuestamente tienen una orientación predominante o exclusiva hacia la formación técnico profesional, se desvían de esa identidad para adoptar una misión de investigación, por lo menos a modo de aspiración.

El prestigio institucional y la reputación personal del cuerpo docente están hoy vinculados únicamente a los logros en investigación. Esta asociación se ve reforzada en la actualidad por los rankings mundiales y en consecuencia la función de la docencia pasa a ocupar un lugar secundario en cuanto a las recompensas institucionales y personales de los profesores, la atención que le prestan los directivos, el desarrollo de capacidades, y al parecer también en cuanto a los resultados.

Dicha subordinación de la docencia a la investigación ya no es sostenible. Por un lado, una avasallante mayoría de instituciones de educación superior en todo el mundo no realiza investigación. Para dichas instituciones, la única excelencia asequible es la excelencia en la docencia y en el aprendizaje. Además, la minúscula parte del estudiantado mundial que asiste a las universidades más selectivas del planeta ya es en general bastante capaz de lograr aprendizajes y desarrollo intelectual por iniciativa propia, independientemente del talento docente de sus profesores. No obstante, para la inmensa mayoría de los alumnos que no asiste a instituciones de élite, la diferencia entre desertar (o titularse pero con un mínimo nivel de aprendizaje) y lograr un dominio efectivo de la disciplina o profesión que un título universitario debe avalar, radica en contar con un cuerpo de docentes capaces. Es más, la paciencia de los políticos con los resultados logrados por las instituciones de educación superior pareciera estar en el nivel más bajo de todos los tiempos, al juzgar por el clima (Zeitgeist) de desconfianza generalizada en las universidades observado en la política pública en los últimos 30 años, desde Inglaterra y EE.UU. a Japón y México. Esta frustración no se debe a un deslucido desempeño en investigación, sino a los escasos o desconocidos efectos de la educación superior sobre el desarrollo de la fuerza de trabajo y la productividad.

Llegará el momento en que la docencia se abra al mismo tipo de escrutinio y juicio exigente de pares que se aplica a la investigación. Las evaluaciones de los estudiantes se complementarán con el análisis de expertos y con la retroalimentación obtenida a través de videos grabados en las aulas, seminarios, o prácticas de laboratorio. Las recompensas y el reconocimiento se les otorgarán a quienes logren la excelencia expandiendo el alcance de las mentes de sus alumnos. ■

# ¿Es la Universidad Internacional el Futuro para la Educación Superior?

**HANS DE WIT**

*Hans de Wit es director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior de la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, Italia, y profesor de Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ámsterdam, Países Bajos. E-mail: J.w.m.de.wit@hva.nl*

Durante los últimos años, la educación superior internacional se ha visto inundada por una serie de términos nuevos, tales como la ciudadanía global, la internacionalización integral y la universidad de clase mundial. Se han escrito libros, artículos y papers sobre estos términos; se los menciona en los rankings globales, regionales y nacionales, y figuran en declaraciones de misión y documentos sobre políticas en todo el mundo. Sin embargo, no hay claridad con respecto a su significado exacto. Dichos términos son meras percepciones e interpretaciones y no constituyen indicadores comúnmente reconocidos o conceptos definidos.

El término “universidad internacional” parece ser el nuevo término de moda que calza dentro de esta categoría. Hace poco, apareció en la esfera de los rankings: en el ranking Times Higher Education de las 100 universidades más internacionales del mundo en 2015. Además, el ranking “U-Multirank” recientemente publicó la clasificación de la orientación internacional de 237 universidades. Esta última iniciativa difiere del ranking Times Higher Education, en que no hace referencia a la “universidad internacional” sino que habla de orientación internacional. No obstante, calza dentro de la tendencia aparente de intentar identificar en qué consiste una universidad internacional.

El factor común entre ambos ranking radica en que ambos clasifican y hacen más o menos uso de los mismos indicadores cuantitativos. El ranking Times Higher Education utiliza como indicadores a la cantidad de alumnos internacionales, la cantidad de personal internacional y de publicaciones internacionales de autoría compartida. Estos indicadores se asemejan bastante a las cuatro mediciones empleadas por el ranking U-Multirank: fuerte movilidad de entrada y salida, un alto porcentaje de personal y de graduados de doctorado internacional,

y una sólida trayectoria de publicaciones de investigación en colaboración con académicos en el extranjero. Sin embargo: ¿es posible definir en qué consiste una “universidad internacional”? Además: ¿tiene sentido el enfoque adoptado por estos rankings de solo utilizar una pequeña cantidad de indicadores cuantitativos?

Si se está de acuerdo en que la internacionalización no es un fin en sí mismo sino que constituye un proceso que ayuda a las universidades a aumentar la calidad de la educación que imparten y la calidad de su investigación y servicio a la sociedad, entonces cabe preguntar: ¿cómo es posible definir un producto final, es decir, la universidad internacional? Si no existe un modelo estándar de cómo se internacionalizan las universidades, entonces: ¿cómo es posible definir en forma mancomunada lo que significa ser una universidad internacional?

En respuesta a esta tendencia, Jane Knight escribió un ensayo sobre “¿Qué es una universidad internacional?” en “The State of Higher Education 2014” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Ella empieza planteando que existe mucha confusión acerca de lo que realmente significa ser internacional para una universidad. De hecho, argumenta que el término no es importante y que la importancia radica en el enfoque o modelo utilizado. Dicha autora identifica a tres “generaciones” de universidades internacionales: una universidad internacionalizada con una diversidad de convenios internacionales, alumnos y personal internacional y múltiples actividades cooperativas; universidades con oficinas satélite en forma de sucursales de campus, centros de investigación y oficinas de gestión/proyectos; y la modalidad más reciente constituida por instituciones autónomas fundadas o desarrolladas en forma conjunta por dos o más instituciones asociadas originarias de distintos países. Sin embargo, además del hecho de que en su tipología no se hace referencia a la dimensión de internacionalización en casa (internationalization at home), la tipología, en particular la primera categoría, es tan amplia que en realidad no ayuda a definir a una universidad internacional. Ésta podría incluso tener el efecto contrario, es decir, que las universidades podrían fácilmente declarar que calzan dentro de una de estas categorías y que por ende son internacionales. Desde mi punto de vista, se podría mejor plantear que la primera categoría corresponde a universidades que colaboran en forma internacional, el segundo grupo a universidades que son activas a nivel internacional, y el tercero a aquellas que operan a nivel internacional.

Temo que a futuro cada vez más universidades indicarán en sus declaraciones de misión y políticas que son una universidad internacional, sin ofrecer una explicación

clara de lo que quieren decir con dicho término. Dichas universidades harán uso de rankings tales como el Times Higher Education y el U-Multirank. Las universidades no deberían caer en la tentación de utilizar términos que si bien resultan atractivos a simple vista son imprecisos, sino que deberían centrarse en la calidad de su labor. No obstante, al igual que ocurre con otros términos, temo que nada se puede hacer para evitarlo. ■

---



---

## Sustentabilidad y Asequibilidad: ¿existirá la bala mágica?

**ELLEN HAZELKORN**

*Ellen Hazelkorn es asesora en políticas de la Higher Education Authority (Irlanda) y directora de la Higher Education Policy Research Unit, Dublin Institute of Technology. E-mail: ellen.hazelkorn@dit.ie*

La transformación en el panorama de la educación superior ha sido absolutamente dramática. En la base de estos avances se encuentra el notable crecimiento en la demanda por la educación superior. Cuando se publicó el primer número de International Higher Education, había aproximadamente 68 millones de estudiantes terciarios matriculados a nivel mundial. En la actualidad hay 196 millones de estudiantes con proyecciones de casi 430 millones para el 2030. Durante el mismo período, la tasa de matrícula de personas de 20–29 años de edad pertenecientes a los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha registrado un crecimiento de 10 puntos porcentuales en promedio, y algunos países (principalmente Dinamarca, Finlandia, Grecia e Islandia) presentan matrículas superiores al 40 por ciento. A medida que la reestructuración del mercado de trabajo a nivel mundial continúa avanzando rápidamente, las personas le dedicarán más tiempo a la educación. Todo esto demuestra que avanzamos apresuradamente hacia convertirnos en sociedades de alta participación, en las cuales la gran mayoría de la población obtiene altos niveles de formación, debido a lo que esto significa en términos de logro social y personal.

No obstante, irónicamente, ahora que nuestras socieda-

des dependen cada vez más de una ciudadanía educada, los costos asociados a ser un actor activo en la economía mundial también van en aumento. Si bien algunos países pueden aumentar o por lo menos mantener su nivel de gasto, otros están sometidos a una enorme presión proveniente de la deuda pública y privada, de un público crítico de una alta (o mayor) tributación y a los servicios públicos expansivos. Esto genera situaciones en las cuales el gasto por estudiante no se está manteniendo a la par de la creciente demanda. En general, la OCDE (en 2013) indica que la participación del costo total cubierto mediante fondos públicos para la educación superior ha disminuido desde un 77 por ciento en 1995 a un 68 por ciento en 2013.

Nada de lo que he planteado aquí será novedad para este público. No obstante, entregar una educación superior universal de alta calidad en una época de disminución del financiamiento público y aumento en la competitividad mundial constituye el desafío más importante que enfrentaremos en las próximas dos décadas.

Utilizar los rankings globales para orientarnos conducirá inevitablemente a una mayor desigualdad. Las mejores 100 universidades representan menos del 0,5 por ciento del actual total de casi 18.000 instituciones de educación superior. A su vez, dicha cifra representa aproximadamente 0,4 por ciento del total de estudiantes de educación terciaria a nivel mundial. A medida que aumenta la demanda se acelera la selectividad. Esto se debe a que si bien las cifras de estudiantes en general van en aumento, la cantidad de alumnos repartidos entre las mejores 100 instituciones se mantiene relativamente estable. En consecuencia, cada año, los rankings de las mejores instituciones representan un menor porcentaje general del total de estudiantes.

Algunos países han intentado equilibrar estas demandas apuntando a mejorar la calidad mediante la concentración de los recursos en unas cuantas “universidades de clase mundial,” con la esperanza de que los beneficios luego decanten por efecto de goteo a las demás. Una minoría de países, tales como Finlandia, han adoptado una estrategia de “sistema de clase mundial”, repartiendo los beneficios de la excelencia en forma equitativa a lo largo su vasto territorio, a la vez que figuran entre los países con el mejor desempeño del mundo.

¿Cuál es el equilibrio justo entre educar a la gran mayoría de nuestros ciudadanos para que sean personas inteligentes, creativas y emprendedoras, a la vez que garantizamos la capacidad de la nación para competir en el mundo de la ciencia? ¿Habremos llegado al final del actual modelo de educación superior pública y masiva? ■

## Pasar del poder blando a la diplomacia del conocimiento

JANE KNIGHT

*Jane Knight es profesora adjunta del Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto, Canadá. E-mail: janeknight@utoronto.ca*

La educación superior internacional, en su rol de actor político, se encuentra fuertemente atraída hacia el concepto del poder blando. Desarrollado por Joseph Nye hace aproximadamente una década, el poder blando se entiende popularmente como la capacidad de influir sobre otros y de lograr el interés o los intereses propios nacionales haciendo uso de la atracción y de la persuasión en vez de la coerción, la fuerza militar o las sanciones económicas, comúnmente conocidas como el poder duro. A la luz de estos acontecimientos, uno podría esperar una mayor cantidad de investigación en educación superior internacional comparativa, parcialmente debido a una intersección entre la investigación colaborativa internacional y la educación superior internacional.

Muchos académicos aclaman al poder blando como una premisa fundamental de la participación en la educación internacional de hoy. Entre los ejemplos comunes del poder blando en la educación superior se incluyen el Programa Fulbright, las actividades del British Council, las iniciativas del Servicio de Intercambio Académico Alemán, los proyectos de Erasmus Mundus, entre otros. Claramente, éstos constituyen programas que gozan de respeto y de una larga trayectoria y que realizan enormes aportes.

Pero: ¿por qué los denominamos instrumentos de “poder blando” cuando en su esencia dichos programas promueven el intercambio de estudiantes, profesores, cultura, ciencia, conocimiento y experiencia? Ciertamente hay intereses propios en juego, pero existe una reciprocidad de intereses y beneficios involucrados para todos los socios. La educación superior internacional tradicionalmente no se considera un juego de triunfadores y perdedores, ya que se centra en el intercambio y se basa en las respectivas fortalezas de las instituciones y países. Significativamente, reconoce que los beneficios diferirán entre socios y países.

En nuestro mundo altamente interdependiente, la educación superior facilita el flujo transfronterizo y el intercambio de personas, conocimientos, valores, innovación, economía, tecnología y cultura. Pero: ¿por qué se la enmarca dentro de un “paradigma de poder”

como el del poder blando? ¿Se abordará en forma efectiva los valores del interés propio, la competencia o el dominio, la problemática mundial de las epidemias, el terrorismo, Estados fallidos, los miles de millones sumidos en la pobreza y el cambio climático? La respuesta es negativa. Esto se basa en la realidad que señala que las soluciones a los desafíos mundiales no pueden ser logradas por un país por sí solo.

Una alternativa para el paradigma de poder consiste en el marco de la diplomacia. La diplomacia, interpretada como la gestión de las relaciones internacionales, se centra en la negociación, la mediación, la colaboración, el compromiso y la facilitación, que constituyen tácticas y conceptos distintos a los asociados al poder, el dominio, la autoridad, el mando y el control. ¿Resulta la diplomacia del conocimiento más adecuada que el paradigma del poder blando para enmarcar el rol de la educación superior en las relaciones internacionales?

El conocimiento constituye la piedra angular del mundo interconectado actual. La evolución a partir de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación del ciberespacio hasta el big data del infoespacio y el procesamiento del conocimiento del knowspace, acarrea nuevas oportunidades y complejidades para la educación superior internacional. No obstante, es innegable que el conocimiento también puede llevar a desequilibrios de poder dentro y entre países. Esta realidad se ve exacerbada cuando la educación superior y el conocimiento son vistos como herramientas del poder blando. La alternativa de utilizar las estrategias de colaboración y mediación de la diplomacia merece una consideración seria.

La educación superior internacional tiene la oportunidad de dejar atrás su preocupación por la economía del conocimiento y de adoptar un rol proactivo en garantizar que el conocimiento se utilice de forma efectiva para abordar los desafíos y desigualdades a nivel mundial, al reconocer la reciprocidad de los intereses y beneficios. ¿Se encuentra preparada la educación superior para liderar la promoción del concepto de la diplomacia del conocimiento en vez de permanecer atascada dentro del marco de los propios intereses y dominio del poder blando? ■

## Sustentar la Calidad y la Masificación: ¿Es Posible?

**MARCELO KNOBEL**

*Marcelo Knobel es profesor del Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. knobel@if.unicamp.br*

La educación superior ha registrado una rápida expansión en matrícula a nivel mundial en los últimos 40 años. Este crecimiento probablemente continúe durante los próximos 20 años, con predicciones de 400 millones de estudiantes para 2030 (comparado con 100 millones en 2000). ¿Es posible hacer esta masificación más equitativa, a la vez que se garantizan estándares mínimos de calidad?

Los distintos países y regiones del mundo se encuentran en diferentes etapas de desarrollo de la educación superior. Las tasas de matrícula brutas dependen del grado de desarrollo económico, del ambiente social, de la historia y de las prioridades de políticas de una nación. Si bien a muchos países aún les resulta difícil garantizar el acceso a la educación superior a una población predominantemente joven, otros países enfrentan los desafíos del envejecimiento de su población y/o de un menor apoyo del gobierno.

En el caso de América Latina, por ejemplo, todos los países aún luchan contra una fuerte desigualdad social. Una mayor participación y la obtención de títulos de nivel terciario no solo constituyen un avance fundamental para el desarrollo venidero sino que también resultan esenciales para la movilidad social, especialmente para los grupos sub-representados, los sectores socioeconómicos desventajados, los afro-descendientes y los pueblos indígenas. Ha habido avances en la región en cuanto a matrícula estudiantil, la cual aumentó de 1,6 millones de estudiantes en 1970 a 20 millones en 2009. La tasa bruta de matrícula es de aproximadamente 30 por ciento en la región, lo cual indica que aún hay lugar para mayor crecimiento. Además, el crecimiento continúa siendo desparejo, favoreciendo principalmente a ciertos segmentos de la población.

La fuente de financiamiento de la educación superior, ya sea por parte del Estado, los estudiantes, las familias, o por emprendimientos con fines de lucro, tiene una fuerte influencia sobre la calidad entregada. Por ejemplo, existen muchas inquietudes con respecto a la calidad de la educación superior cuando ésta se centra en el rendimiento financiero. Desafortunadamente, el apetito

por las ganancias financieras a corto plazo a menudo desvía la atención de la planificación a largo plazo, lo cual lleva a una falta de inversión en infraestructura, en la idoneidad de los profesores y en la estabilidad del programa, lo cual pone la calidad en jaque. Además, a pesar de que el sector con fines de lucro desempeña un papel importante en “absorber la demanda”, las autoridades nacionales con frecuencia entregan a dichas instituciones demasiada latitud con respecto a la calidad de los servicios que ofrecen.

Finalmente, la masificación inevitablemente presenta el desafío de educar a un grupo más diverso y aumenta el número de estudiantes con brechas sustanciales en su educación previa. Las instituciones de educación superior deben desarrollar programas específicos para garantizar no solo el acceso sino el éxito de todo estudiante y disminuir las tasas de fracaso y deserción. Esto se debe realizar sin comprometer la calidad del título final otorgado.

Los países deben implementar políticas que brinden acceso a la educación a los sectores socioeconómicos desventajados; que establezcan y garanticen procesos sólidos de aseguramiento de la calidad y de monitoreo; y que creen un marco para fomentar la diversidad institucional y mecanismos de financiamiento innovadores y equitativos. Resulta difícil imaginar una solución integral, pero cada país debe intentar encontrar un buen equilibrio entre el financiamiento, el acceso y la calidad en esta complicada disputa. Una solución sustentable a largo plazo para el crecimiento del sector de la educación superior es imperativa para la estabilidad socioeconómica de cualquier nación. ■

---



---

## No Se Dejen Engañar

**DANIEL C. LEVY**

*Daniel C. Levy es Profesor Distinguido de la State University de Nueva York, Albany, Nueva York. E-mail: dlevy@albany.edu*

Se requiere de cierto sentido del humor al tratar de responder una pregunta acerca de la inminente gran necesidad de la educación superior. Ergo, consulto y parafraseo al comediante Groucho Marx: “Un niño de cuatro años podría responder esta pregunta. ¡Que me traigan a un niño de cuatro años! Yo no le encuentro ni pies ni cabeza.” O ¿quizás podría escabullirme desmereciendo la pregunta o por lo menos declarándola incontestable?

Pero esas podrían ser respuestas descorteses para una invitación amable. A la mayoría de nosotros nos interesan las respuestas entregadas por los colegas que han dedicado sus vidas profesionales al estudio de la educación superior.

La referencia que se hace en la pregunta a aquello con lo cual la educación superior necesita lidiar ¿conciérne a los intereses propios de la educación superior o a servir a los demás? Únicamente las personas como los rectores universitarios y los promotores de políticas de soluciones mágicas podrían plantear estos intereses como casi idénticos. Además: ¿cómo podría una sola respuesta tener sentido para la inmensa variedad de realidades de las sociedades, sistemas políticos, economías, niveles de desarrollo, intereses y valores por un lado y para las estructuras y funciones de la educación superior por el otro? Sin embargo, muchos colegas podrían responder teniendo en mente a las universidades de investigación. Yo no me sentiría cómodo con una única y sustantiva respuesta de acción prescriptiva para toda la educación superior.

La mayor necesidad de la educación superior es mantenerse bien alejada de las visiones o propuestas de políticas idealistas seductoramente atractivas, o bien modificarlas en forma significativa. Obviamente, deseamos resistirnos a las propuestas insidiosas o carentes de mérito; cuando nos las imponen, pateamos y despotricamos. No obstante, incluso las visiones y propuestas que tienen mérito cautivante y deben ser consideradas seriamente llegan a nosotros con aseveraciones muy exageradas acerca de sus probables beneficios. En algunos casos llegan visiones sin contemplación alguna o bien con una contemplación inadecuada de la infinidad de costos, tanto los previsible como los no previsible. Hagan sus propias listas del ayer y de hoy. Desafortunadamente, las aseveraciones infladas del ayer aún perduran: lo que un mayor financiamiento de la educación superior logrará para el desarrollo; cómo la expansión rápida y diversificada del acceso generará equidad y beneficios productivos; de qué manera el dinero del Estado logrará los objetivos progresistas planteados mutuamente. A estas aseveraciones ahora se les suman las grandiosas visiones de cómo crear universidades de clase mundial y lo que lo que se cosechará mediante las agencias de aseguramiento de la calidad, de los parámetros de referencia (benchmarks), de los cursos masivos y abiertos online, o de una mayor competencia en el mercado.

Esto no es una perorata lanzada desde una torre de marfil en contra de quienes están afuera. Mi respuesta propone visiones y propuestas audaces que surjan desde adentro del ámbito académico y también desde expertos

en estudios de la educación superior. Confiaría más en manos invisibles (en las cuales solo tengo una confianza limitada) que en lo que prescriben los gurúes, y mucho menos en lo que prescriben unos sabelotodo ajenos al mundo académico, para determinar lo que la educación superior necesita hacer. ■

---



---

## Mantenición de los Recursos

**SIMON MARGINSON**

*Simon Marginson es profesor del Institute of Education, University College de Londres, Reino Unido. E-mail: s.marginson@ioe.ac.uk*

El principal desafío que enfrenta la educación superior en la próxima década es mundano pero central: la mantención de los recursos. Detrás de esto existe un problema histórico más profundo: las relaciones entre la educación superior y el Estado nación.

A nivel mundial, los sistemas de educación superior modernos son el producto de las estrategias gubernamentales diseñadas para crear nación. Los sistemas de aranceles de la educación superior varían notablemente, pero en general, hasta el momento, el Estado ha financiado la mayor parte de la infraestructura y la mayor parte de los costos de operación de las mejores instituciones de una u otra manera. Los Estados subsidian el crecimiento en el acceso para las nuevas familias participantes y fomentan las oportunidades para la movilidad social a través de la educación superior. El Estado es también esencial en el financiamiento de la investigación, un bien público sujeto al fracaso del mercado. No obstante, ahora la situación está cambiando en muchos países. La investigación aún depende del financiamiento público y los gobiernos desean concentrar allí los recursos para maximizar la competitividad nacional. Pero la docencia puede ser tanto un bien público como un bien privado.

Con una participación en la educación terciaria actualmente de más del 50 por ciento en países con ingresos per cápita por encima del promedio, se ha llegado a un punto crítico. La educación superior se ha convertido en un pasaporte esencial para obtener un empleo de jornada completa y un estatus social efectivo. Se ha vuelto cada vez más difícil para las familias de clase media (y en al-

gunos países, para cualquier familia) permanecer fuera del sistema de educación superior. Con frecuencia hay una fuerte resistencia a los aumentos en aranceles. Sin embargo, en su fuero interno las personas saben que deben matricular a sus hijos estudiantes, aún si deben cubrir una gran parte del costo por su propia cuenta. La tanda de reducciones en financiamiento ocurrida durante la recesión del 2008 no gatilló una menor participación como muchos temían: de hecho a nivel mundial, el aumento en la participación jamás ha sido tan fuerte. Si bien existen algunas instancias continuas de elasticidad de la demanda, en general, muchos gobiernos están aprendiendo que pueden reducir sus subsidios para la educación superior y forzar aumentos en los aranceles, sin tener que pagar un precio político y sin reducir la participación a largo plazo. Esto solo puede significar que “no hemos visto nada aún” y que el financiamiento estatal disminuirá aún más. ¿Qué ocurre entonces con el carácter público de la educación superior? La misión pública siempre se ha apoyado en el rol de financiamiento del Estado. Sin una presencia estatal fuerte ¿es realista esperar que las instituciones por sí solas logren mantener la calidad y la movilidad social?

En los sistemas de alta participación, la pregunta cambia de ¿acceso? a ¿acceso a qué? En igualdad de condiciones, un importante cambio hacia los costos privados está asociado a una creciente estratificación de la calidad de la provisión y a una mayor desigualdad de oportunidades, con una concentración de la clase media alta en las instituciones principales. Algunos dirían que ya llegamos a ese punto. Sin embargo, lo más importante es que a medida que el Estado se retira, la calidad de la educación pública masiva colapsa y ésta ya no puede funcionar como un trampolín para la movilidad. Las instituciones privadas con fines de lucro tienen tasas bajas de finalización de los estudios y sus credenciales carecen de atractivo en los mercados de trabajo. En dos tercios de los países las desigualdades económicas van en aumento. Si la educación superior empeora la estratificación social y obstruye el empoderamiento social, entonces ésta ha perdido su base moral arraigada en el bien común. Se transforma en un obstáculo que debe ser retirado. ¿Será esta la dirección en que nos dirigimos? ■

## El desafío que enfrenta la educación superior china en las próximas dos décadas

**WEIFANG MIN**

*Weifang Min es profesor y director del Instituto de Educación Superior y anterior vice presidente ejecutivo de la Universidad de Pekín. E-mail: wfmin@pku.edu.cn*

Uno de los aspectos más notables de la educación superior en los últimos 20 años es la rápida expansión de la matrícula. En 1995, la matrícula total mundial era de 79 millones, con 5,2 millones correspondientes a China. En 2012, dicha cifra aumentó a 196 millones y 32,6 millones respectivamente, lo cual indica un crecimiento de 2,5 veces con respecto a las cifras de 1995 para la matrícula mundial y de 6,2 veces para la de China. China es el país con el mayor crecimiento en educación superior del mundo.

Sin embargo, el financiamiento estatal y los aportes en calidad no pudieron seguirle el ritmo a la expansión cuantitativa, lo cual dio lugar a cursos más numerosos, aulas y laboratorios atestados, menos equipamiento pedagógico y menos libros de biblioteca por alumno, además disminuir la calidad de la enseñanza. Debido a que muchas universidades aumentaron la matrícula en programas de bajo costo, tales como literatura e historia, en vez de hacerlo en los programas de tecnologías de la ingeniería y ciencias, se generó un descalce en la estructura de egresados por profesión con respecto a las necesidades del mercado laboral. A muchos graduados les resultó difícil encontrar trabajo. El Ministerio de Educación chino se percató de los problemas asociados a la expansión demasiado apresurada de la educación superior y emitió un documento en 2012, en un intento de estabilizar el volumen de la matrícula. Sin embargo, debido a las crecientes demandas tanto privadas como sociales por una educación superior, el impulso de expansión continuó siendo fuerte. En 2013, la matrícula total aumentó a 34,5 millones. Se estima que la matrícula total superará los 40 millones para el 2020. La educación superior china actualmente se caracteriza por ser “grande pero no fuerte.”

Por lo tanto, el desafío para los próximos 20 años en la educación superior china consistirá en equilibrar el desarrollo cuantitativo y el mejoramiento cualitativo

y lograr que la educación superior china sea “grande y fuerte”. Esta tarea resultará bastante difícil. Por un lado, China debe mantener cierta tasa de crecimiento para satisfacer las enormes demandas insatisfechas; y por otro lado, China debe ajustar la estructura de la educación superior y mejorar la calidad para lograr que los graduados tengan un buen calce con las necesidades de recursos humanos de la cambiante situación económica. Deberán adoptarse muchas medidas de políticas. En primer lugar, se debe disminuir el ritmo de crecimiento de la expansión de la matrícula para permitir que los graduados puedan ser absorbidos por la economía.

Este problema no se había tomado en serio con anterioridad. Por ejemplo, en el próximo verano del 2015, China contará con 7,5 millones de egresados de la educación superior, mientras que la economía se desacelera; en consecuencia, para estos graduados el desafío de encontrar empleo será mayor. En segundo lugar, se le debe asignar alta prioridad al mejoramiento de la calidad en la educación superior. Se requiere de mayores aportes en calidad, incluyendo un mayor financiamiento por parte del Estado, fortalecer el perfeccionamiento de los profesores, aumentar la acreditación, y adoptar programas completos de gestión y de evaluación de la calidad. En tercer lugar, se debe modificar el isomorfismo institucional, ajustando la estructura de la educación superior de acuerdo a la demanda del mercado laboral, mediante la adecuada diferenciación de las instituciones según diferentes niveles y distintos tipos, cada uno destinado a satisfacer las distintas necesidades en recursos humanos de la sociedad. En cuarto lugar, en el caso de las tecnologías de la información, se deberían compartir ampliamente los recursos pedagógicos de alta calidad, por ejemplo creando programas de computación didácticos online de los mejores profesores para su uso a nivel nacional. En quinto lugar, fomentar el intercambio y la cooperación internacional y asimilar programas de alta calidad tales como el de New York University de Shanghái. ■

## El desafío de la cesantía de graduados en África

**GOOLAM MOHAMEDBHAJ**

*Goolam Mohamedbhai es ex secretario general de la Association of African Universities. E-mail: g\_t\_mobhai@yahoo.co.uk*

África Subsahariana es la región con la matrícula más baja en educación superior, equivalente a un 8 por ciento. Conscientes de la importancia de la educación superior para el desarrollo socioeconómico y en respuesta a la creciente demanda por educación superior, los países africanos han realizado enormes esfuerzos para aumentar el acceso, a pesar de muchas limitaciones y desafíos. En la mayoría de los países la matrícula ha aumentado varias veces. El resultado fue tal como era de esperarse: un aumento en el número de egresados. Quizás lo inesperado fue el aumento en la cesantía de los egresados, lo cual ocurre en casi todos los países africanos. En algunos países, las cifras de cesantía son alarmantes. Las consecuencias sociales y políticas asociadas a una alta tasa de cesantía, especialmente entre los jóvenes con estudios, pueden ser serias, tal como se comprobó con la “Primavera Árabe” del 2011 en África del Norte.

Las causas de la cesantía de los egresados son conocidas. En primer lugar, al concentrarse en aumentar el acceso pero con recursos financieros, físicos y humanos inadecuados, las universidades públicas han sacrificado calidad por cantidad. Esto ha tenido un impacto directo en los títulos otorgados. No obstante, más que buscar buenos títulos, los empleadores buscan atributos y competencias conocidas como “habilidades blandas”, las cuales son prácticamente inexistentes entre los egresados. Además, los vínculos entre la universidad y la comunidad, el sector empresarial y la industria, los organismos públicos y las áreas rurales son deficientes. La universidad se encuentra desconectada de muchas formas del resto del mundo del trabajo.

Sin embargo, no todas las causas se pueden atribuir a las instituciones. Existen otros actores que tienen igual cuota de responsabilidad. El sector privado, el cual se está transformando rápidamente en la principal fuente de empleo de los egresados, debe colaborar ofreciendo pasantías cortas para los estudiantes, capacitación para los egresados, capacitación en habilidades blandas e incluso financiamiento, como parte su responsabilidad social. Las principales empresas privadas en África

son de propiedad extranjera y deben dar prioridad a la contratación de egresados formados localmente.

La mayoría de los países carecen además de un sistema de educación superior diferenciado que produzca una fuerza de trabajo diversificada en respuesta a las prioridades de desarrollo en África. A menudo, por motivos políticos, los gobiernos africanos han replicado instituciones ya existentes o han elevado a los institutos politécnicos y profesionales postsecundarios a la categoría de universidades, básicamente creando “más de lo mismo” en cuanto a instituciones. No obstante, la demanda del mercado de trabajo es mayor para quienes poseen títulos de menor nivel en carreras de formación práctica más que para aquellos con títulos de grado académico.

África es actualmente la región de crecimiento más acelerado del mundo, tanto a nivel económico como a nivel demográfico. Cuenta con la población más joven del mundo, con enormes expectativas puestas en la educación. La región precisa de capital humano altamente calificado para sustentar su crecimiento económico y por lo tanto debe continuar expandiendo su sector de educación superior. Sin embargo, el desarrollo no se puede lograr simplemente generando grandes cantidades de egresados. Se debe asegurar que éstos sean contratados en empleos productivos. Por lo tanto, África debe resolver su principal desafío de la cesantía de los graduados. Lo que se necesita es que cada país africano cuente con estrategias y planes de acción concertados y bien definidos, tanto a nivel nacional como institucional. Además, esta estrategia debe ser en base a datos confiables y actualizados, cuya carencia es grave en la actualidad. Esta estrategia podría crear un sector de educación superior vibrante y capaz de desempeñar su papel más significativo de permitirle a África superar sus desafíos de desarrollo y transformarse en un polo de crecimiento global. ■

## El peligro de olvidar los beneficios sociales de la educación superior

**CHRISTINE MUSSELIN**

*Christine Musselin es vice presidente de SciencesPo, París, Francia. E-mail: Christine.musselin@sciencespo.fr*

Uno de los principales supuestos detrás del discurso acerca de la creciente necesidad de una mayor educación superior, discurso que resultó ser muy efectivo a juzgar por el incremento exponencial en las cifras de estudiantes durante el siglo XX, consistía en que la educación superior tendría un fuerte beneficio social. Ciertamente, algunos estudios demuestran que las personas con estudios superiores tienen sueldos más altos, mejores condiciones de vida, una mejor salud y una mentalidad más abierta.

Un desafío esencial para la educación superior en las próximas décadas radicarán en mantener estas convicciones y convencer a la sociedad de que la educación y la formación no solo logran producir capital humano sino que también cumplen una función y propósito social mayor. El conocimiento no es únicamente importante por su valor económico sino que también para la sociedad.

Últimamente, el aporte de la educación superior ha sido ignorado y hasta menospreciado por los formuladores de políticas y por los gobiernos de los países desarrollados, debido a que éstos enfatizan la necesidad de mayor conocimiento e innovación para promover el progreso económico. La capacitación de más trabajadores altamente calificados, capaces de entender y producir conocimiento, se ha presentado como un desafío para los países involucrados en la economía global del conocimiento. Lo aprendido en las universidades se considera menos importante que el empleo que se podría obtener al final de los estudios.

No quiero decir con esto que preparar alumnos para el mercado de trabajo no constituya una misión importante para las universidades, o que transformar a la investigación en una actividad de relevancia económica no deba ser una tarea asumida por la educación superior. No obstante, esto no debería significar el abandono de otras misiones y actividades o el desarrollo de programas de formación estrictamente instrumental, el final de la investigación básica, o el final de las disciplinas que carezcan de un impacto económico directo.

Este desafío es aún más importante porque el oscurantismo, la ignorancia, la intolerancia y el fanatismo desafortunadamente van en aumento. Los eventos recientes ocurridos en Europa, los terribles conflictos en algunos de los países de África y del Medio Oriente y la guerra civil en Ucrania son todas pruebas de que las instituciones de educación superior todavía deben promover los valores humanistas, preparar a la ciudadanía y ser socialmente responsables. Si bien estas misiones jamás han resultado suficientes para prevenir contra toda mala conducta y abusos, ya que algunas personas bien preparadas en muchos casos han demostrado ser tan fanáticos como las personas sin estudios, sí han sido generalmente efectivas y por lo tanto deben ser preservadas e incluso reforzadas. Puede que esto sea difícil de sostener en momentos en que las políticas de la educación superior promueven ante todo los roles económicos e instrumentales de las universidades. Aun así, es una batalla que habrá que librar y ganar en las próximas décadas, si es que las universidades han de continuar siendo un lugar en donde el conocimiento y los valores humanistas se protegen y difunden. ■

---



---

## Los usos indebidos de la universidad

**PATTI MCGILL PETERSON**

*Patti McGill Peterson es Asesora Presidencial sobre iniciativas internacionales en la American Council of Education y ex directora ejecutiva del Council for the International Exchange of Scholars – Programa Fulbright. E-mail: ppeterson@acenet.edu.*

Vivimos en una era en que comprender la propia misión fundamental y serle fiel son conceptos fundamentales para una organización saludable. Mi preocupación por el futuro de la educación superior es el número de grupos de interés que le asignan una interminable lista de exigencias encontradas y su impacto sobre la misión fundamental de la educación superior.

Cuando el Cardenal Newman escribió sobre las universidades en los años 1850, buscaba definir no solamente su propósito para los estudiantes sino además su propósito en la sociedad. Al centro de la

noción de Newman estaba el estudiante y el entorno para la enseñanza y el aprendizaje. Estaba conectada a la sociedad pero no impulsada o fuertemente moldeada por ella.

Avanzando a Clark Kerr unos 100 años más tarde, los usos de la universidad campean la idea de la universidad. Su “multiversidad” es una institución mega-propósito, un lugar de visiones encontradas y, de acuerdo a Kerr, es tantas cosas para tantas personas que debe estar en guerra consigo misma.

Yuxtaponer a Newman y Kerr no es meramente un acto de nostalgia. Es una señal de que las exigencias sobre las universidades y la educación superior en general han aumentado exponencialmente. La educación superior ha sido crecientemente colocada en posición de entregar el antídoto para cualquier tema que los gobiernos, negocios e industria, principales donantes y otros grupos de interés definan como requiriendo de solución.

En este escenario es muy difícil ser fiel a una misión fundamental y planificar estratégicamente para potenciarlo en el tiempo. Las instituciones son como Napoleón en el frente ruso, con su línea de avanzada demasiado amplia y sus líneas de suministro demasiado cortas.

Todas las instituciones de educación superior, no solamente aquellas instituciones terciarias con misiones vocacionales, deben crecientemente rendir cuentas por hacer calzar sus ofertas educacionales con las necesidades de la fuerza de trabajo y la empleabilidad de sus graduados. Esto ha llevado firmemente a la “vocacionalización” de la educación superior a nivel de pregrado.

Son reales los peligros de diseñar el currículo de la educación superior para una utilidad inmediata. Ajustar títulos al lugar de trabajo contemporáneo y formar estudiantes para empleos específicos puede potencialmente pavimentar el camino hacia el desempleo crónico. Las fuerzas de la globalización y los nuevos descubrimientos podrían cerrar fábricas, esquivar industrias completas y arrojar graduados estrechamente capacitados al botadero estéril de la obsolescencia humana.

Mientras que no necesitamos volver al Studium Generale para ser fieles a la misión fundamental de la educación superior, ha llegado el momento de considerar cómo equilibrar la relevancia con lo atemporal y la utilidad de corto plazo con la competencia en el largo plazo. Al mirar al futuro debemos contar con lo que significa ser “útil” al considerar las obligaciones de la educación superior para con sus estudiantes y la sociedad. Si la misión fundamental es educar bien a los estudiantes para toda una vida, su utilidad incluirá un intelecto

desarrollado para una vida personalmente gratificante, los medios para una ciudadanía informada, y la capacidad de moverse productivamente entre múltiples trabajos y carreras.

Las grandes universidades y los sistemas de educación superior bien desarrollados serán legítimamente requeridos para que respondan a las necesidades de la sociedad. El desafío estará en gestionar esas exigencias, sin perder precisamente aquello que los ha hecho grandes. ■

---



---

## Educación Superior en China: desafíos futuros

**GERARD A. POSTIGLIONE**

*Gerard A. Postiglione es catedrático y decano asociado, Facultad de Educación, Universidad de Hong Kong. E-mail: gerry.hku@gmail.com.*

Para 2020 la pregunta clave es: ¿Será China un poder grande o secundario en la educación superior internacional con un modelo singular y exportable? Varios títulos de libros indican que es una pregunta que vale la pena hacer: *When China Rules the World; The Post-American World and the Rise of the Rest; Will China dominate the 21st Century?*

A medida que China poco a poco avanza hacia convertirse en la economía más grande del mundo, existen indicaciones de una desaceleración económica y preocupación acerca de cómo esto afectará la educación superior. China ya posee el mayor número de estudiantes en educación superior, más publicaciones científicas y un presupuesto para investigación y desarrollo mayor al de cualquier país del mundo, excepto Estados Unidos. Varias universidades insignia han logrado un ranking mundial, aun cuando el sistema en su conjunto no goza de indicadores de calidad. Esto es un buen augurio para el futuro de la educación superior en China, cuyos potenciales estudiantes en su ciudad más grande logran un desempeño mayor al de sus contrapartes en matemáticas y ciencias en una evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Mientras el debate continúa en China acerca de

cómo construir un modelo singular de universidad para complementar el Consenso de Beijing, los esfuerzos por formar universidades con ideas indígenas son obstaculizados por la carrera por los rankings mundiales. Mientras tanto, las universidades luchan con la enseñanza poco inspiradora reflejada en los informes de la prensa que muestran estudiantes durmiendo en clase. Investigaciones recientes indican que muchos docentes inyectan vida a sus clases criticando al gobierno y el Partido Comunista, lo cual lleva a un llamado por mayor enseñanza del Marxismo. Los líderes chinos comprenden que sus universidades no son solamente instrumentos de generación y difusión de conocimiento, sino también instrumentos de competición internacional. Existen iniciativas en curso para fomentar competencias blandas en las áreas de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas para impulsar la innovación industrial y la globalización económica china. A pesar de tales esfuerzos, la transición a la educación superior masiva está plagada de un número creciente de graduados desempleados.

La influencia global de las universidades chinas en 2025 dependerá de cómo se maneja el equilibrio precario entre las demandas nacionales y las aspiraciones de globalización. Las exigencias nacionales incluyen las de empleadores por conocimientos y competencias para mejorar la producción, de hogares urbanos de clase media por cultura de status para distinguir a sus hijos, y de los migrantes rurales de bajos ingresos y minorías por un acceso equitativo y el empleo. Estas exigencias continúan siendo accesorias a las exigencias del Estado por prosperidad nacional, poder y fortaleza, estabilidad y unidad. El Estado orquesta las aspiraciones de globalización de las universidades, exigiendo que la internacionalización no sacrifique la soberanía educacional, aun cuando el Estado deba eventualmente ceder mayor autonomía a las universidades.

Para 2020 más ciudadanos chinos tendrán una educación universitaria que la totalidad de la fuerza de trabajo de Estados Unidos. A pesar de enviar más estudiantes a Estados Unidos que cualquier otro país, China como tal se está rápidamente convirtiendo en uno de los destinos más populares para estudiar en el extranjero. Vogel de Harvard puede estar en lo cierto en que el resultado de la apertura y reforma de la educación superior en China es una vitalidad intelectual tan amplia y profunda como el Renacimiento Occidental. Pero el grado al cual China tendrá un modelo singular y exportable que potencie la educación superior internacional en 2020 continúa siendo una pregunta clave. ■

## La Calidad: más complicada que nunca

**LIZ REISBERG**

*Liz Reisberg es consultora en educación superior de Reisberg & Associates. E-mail: reisberg@gmail.com.*

La educación de calidad solía ser tan sencillo: seleccionar cuidadosamente los estudiantes calificados, entregarles contenido en un área académica y otorgar un diploma para reflejar un nivel adecuado de conocimiento y desempeño. Las realidades cambiantes han oscurecido el significado y la medida de la calidad.

Los ratios brutos de la matrícula han aumentado en casi todas partes. Aun cuando esto es algo bueno para los países desarrollados y en desarrollo por igual, la expansión de la matrícula inevitablemente significa matricular estudiantes con una muy variada preparación previa. En la mayoría de los casos, las universidades se enfrentan a brechas inmensas en el conocimiento y competencias, lo cual impide el éxito académico. Las instituciones deben asignar recursos para programas de nivelación, de promesa limitada debido a que las deficiencias acumuladas durante 12 años no se remedian fácilmente; tener menores expectativas de su desempeño; o aceptar altas tasas de deserción. Cada estrategia tiene sus implicancias para la calidad institucional.

Las presiones financieras sobre la educación superior van en aumento. Allí donde la educación superior se entrega en instituciones públicas a bajo o ningún costo, la capacidad de matrícula es limitada. Esto ha llevado a la expansión de un sector privado “absorbente de la demanda” y un creciente sub-sector con fines de lucro. Las instituciones privadas dependen de los aranceles pagados por los estudiantes y sus familias. La necesidad de llenar las salas de clase para cubrir los costos o (frecuentemente) generar las utilidades, arriesga comprometer la calidad tanto de los estudiantes como su formación por el interés en los objetivos financieros.

Como las cualidades internacionales se han convertido en un factor para cómo se perciben y comparan las instituciones, muchas universidades toman atajos, pagando a terceros para potenciar su dimensión internacional y generar resultados rápidos. La mayor matrícula internacional también se ha convertido en una fuente importante de ingreso. Permitir a terceros jugar un papel significativo en la gestión institucional abrió la puerta a actividades por debajo de los estándares y poco éticas.

El propósito de la educación superior también se ha hecho más confuso. Existe una expectativa creciente de que la educación universitaria es garantía de empleo futuro y que si un graduado universitario está desempleado, la educación entregada fue de mala calidad.

Las universidades están bajo presión para generar más investigación a fin de mejorar su posición en los rankings internacionales, al tiempo que se impulsa a los profesores a demostrar un impacto en los estudiantes a través de “resultados del aprendizaje” claramente definidos. La mayor presión sobre los docentes coincide con menos cargos titulares o seguros, más profesores a tiempo-parcial y una infraestructura limitada para ayudar a desarrollar la capacidad de cumplir con estas mayores expectativas.

Entonces, persiste la pregunta: ¿qué es la calidad universitaria? ¿Debiera esperarse que todas las instituciones matriculen un cuerpo estudiantil diverso, asegurar que todos se eleven a un nivel comparable de desempeño, mientras que los docentes generan publicaciones internacionalmente indexadas, aseguran los resultados del aprendizaje y aseguran empleo para todos los graduados, todo esto con un menor presupuesto? Al igual que siempre, la calidad significa distintas cosas para distintas personas. Las realidades complejas alrededor de la educación superior de hoy exigen elaborar una justificación cada vez más sólida para alinear las medidas de calidad con la misión institucional. Si las universidades han de producir “calidad”, sea cómo ésta se defina, entonces los políticos, empleadores y padres debieran criticar menos y asumir alguna responsabilidad por el financiamiento, o de otro modo apoyar los medios necesarios para cumplir con sus expectativas. ■

---



---

## Algunos desafíos no-pecuniarios para las universidades de investigación

**HENRY ROSOVSKY**

*Henry Rosovsky es Profesor Emérito de Geyser University y anterior Decano de la Facultad de Artes y Ciencias, Harvard University. E-mail: henry\_rosovsky@harvard.edu.*

Una respuesta se basa en la pregunta limitada a universidades de investigación, las instituciones que enfatizan la investigación, formación de pre y post grado, además de las artes, ciencias y escuelas profesionales. La educación superior no es sostenible sin escuelas de este tipo.

Más que nada, la calidad de las universidades de investigación depende de dos factores cercanamente relacionados: libertad académica y gobierno compartido, una sugerencia que realizo en estas páginas bastante recientemente. ¿Cómo se seleccionan los dirigentes universitarios, los docentes y los estudiantes? ¿Implementa el gobierno las limitaciones a cierto tipo de beca o punto de vista académico? ¿Quién tiene voz en la determinación del currículo o áreas de investigación? En China, el Partido Comunista puede condenar la influencia occidental excesiva sobre la enseñanza y la investigación; en gran parte del mundo árabe la religión fundamentalista impide a las mujeres contribuir con sus talentos a la sociedad; en Estados Unidos puede ser la legislatura y ocasionalmente los donantes que intentan esquivar las prioridades desarrolladas internamente y en base a fundamentaciones académicas, etc. Jamás he visto una universidad de investigación sobresaliente que no disfrute de libertad académica o alguna forma de gobierno compartido.

Uno debe ser claro. De modo alguno estoy insinuando que las personas que comparten el gobierno debieran ser internas a la universidad; pero las voces académicas internas deben ser oídas y consideradas. También se debe enfatizar que la libertad académica de los docentes y los estudiantes para enseñar, estudiar y buscar conocimiento sin interferencia poco razonable, no es lo mismo que libertad política, aun cuando estos sean prácticamente mellizos. Los desafíos siempre presentes resultan obvios.

Veinte años no son mucho tiempo y uno puede suponer que el clima intelectual no será sujeto a un cambio brusco. Esto introduce otro desafío previsible: el profesionalismo y/o un anti-intelectualismo creciente. En Estados Unidos y otras partes también, me refiero a la visión de que aprender por sí mismo es de algún modo una actividad frívola, quizás un lujo y no merecedor de apoyo. Desde la perspectiva del estudiante, el propósito de la educación es un trabajo y una carrera. Así es como frecuentemente se estructura el currículo, contablemente: Sí; Ciencias de la computación: un Sí a viva voz; Shakespeare: si queda algo de tiempo libre. Desde la perspectiva del Estado lo que importan son “los recursos humanos para satisfacer las necesidades de la

fuerza de trabajo”. La ciencia básica requiere de apoyo porque el estudio de la biología podría llevar a la cura de alguna enfermedad, especialmente la enfermedad que aflige a los financistas. Existe algo de cierto en todas estas propuestas, pero ¿por qué también se insinúa que la sociología es bastante inútil y que las humanidades no merecen de apoyo?

Estoy, por supuesto, familiarizado con los desafíos más estándar de la educación superior: alteraciones causadas por la tecnología, altos costos, cursos masivos online que convierten la educación presencial en una indulgencia inútil, entre otros. No disputo su gran importancia, pero agrego el aprendizaje desinteresado (para estudiantes de pregrado la llamaríamos educación o formación general) porque rara vez se menciona. Sin embargo, el progreso intelectual fundamental frecuentemente ha comenzado con investigadores desinteresados que intentan resolver un problema, porque es fascinante y no se ha hecho antes. En las ciencias sociales y las humanidades donde los problemas rara vez se resuelven de forma definitiva, cada generación de estudiantes y profesores necesita de su propia reinterpretación de las grandes preguntas realizadas en estos campos de estudio e investigación. Estos esfuerzos hacen a la esencia intelectual de las universidades de investigación. ■

---



---

## “Internacionalización Inteligente”: Un Imperativo del Siglo XXI

**Laura E. Rumbley**

*Laura E. Rumbley es directora asociada del Center for International Higher Education del Boston College. E-mail: rumbley@bc.edu.*

Uno de los temas más importantes que enfrenta la educación superior alrededor del mundo para las próximas dos décadas es la necesidad crucial de una “internacionalización inteligente”.

La internacionalización, como respuesta a la globalización, es una estrategia para la calidad o visibilidad potenciada, o como una respuesta isomorfa a los desarrollos en el entorno, discutiblemente uno de los fenómenos más significativos que actualmente afecta las instituciones de educación superior alrededor del mundo. La internacionalización puede ser vista tanto

como una causa como un efecto del advenimiento de la economía global del conocimiento. A diferentes intensidades entre contextos nacionales e institucionales, es también la manifestación de cambios fundamentales (y aún en evolución) en la forma que pensamos acerca de lo que constituye hoy una educación terciaria relevante de alta calidad.

La movilidad continúa siendo “el rey” en la mayoría de las discusiones sobre la internacionalización y los números crecientes de estudiantes con movilidad a nivel mundial indican que la movilidad continuará siendo altamente significativa en el futuro previsible. No obstante, en muchos países, aspectos crucialmente importantes de la agenda de internacionalización se mueven ahora desde la periferia hacia el centro, en materias tanto de políticas como de práctica. Esto lo vemos claramente en el hace-tiempo-esperado protagonismo de la discusión acerca de la “internacionalización en casa” (internationalization at home), la importancia creciente otorgada por las universidades al desarrollo y mantenimiento de alianzas internacionales de gran amplitud y profundidad, además del creciente interés en entregar formación con mayor orientación y apoyo internacional e intercultural para los docentes y el personal.

Mientras tanto, estos desarrollos se desenvuelven ante un trasfondo amplio de complejidad y flujo sin precedente en la educación superior. Los desarrollos políticos, económicos y sociales ejercen grandes presiones sobre la educación superior para, entre otras cosas, “desempeñar”, “responder”, “innovar”, “incubar”, “evaluar” y “liderar”. La agenda de la internacionalización está profundamente implicada en estos procesos. Abordar esta complejidad eficazmente requiere de un compromiso con la “internacionalización inteligente”, basada en un conjunto de conocimientos que coherentemente abarca tanto la teoría como la práctica dirigida a mejorar nuestra comprensión de las realidades complejas de la internacionalización a nivel local y global. Requiere de un compromiso con la formación de profesionales reflexivos en el área, trabajando en estrecho contacto con investigadores, formuladores de políticas y dirigentes institucionales, sensibles a las practicas que residen dentro de los “grandes temas” que hoy dominan tantas discusiones estratégicas sobre la internacionalización.

Alrededor del mundo existen centros de investigación y programas dedicados a la educación y formación de profesionales de la educación superior, muchos de los cuales parecieran estar preocupados acerca de temas de la internacionalización. Sin embargo, el alcance de

esta investigación y esfuerzos de formación está poco claro, al igual que la calidad de los productos que generan o la formación que se entrega. Igualmente, existe una conexión muy incierta entre las necesidades de información y experticia de los formuladores de políticas, los profesionales y lo efectivamente producido por los educadores/formadores.

La “internacionalización inteligente” exige el desarrollo de una alianza reflexiva entre las comunidades de investigadores, profesionales y formuladores de políticas. Quienes participan en la elaboración de actividades y agendas de la internacionalización tienen acceso a la información, ideas y oportunidades para la construcción de competencias profesionales que potenciarán su capacidad de navegar el complejo y volátil ambiente de la educación superior de los próximos 20 años. ■

---

---

## Ser o No Ser – ¿una universidad de clase mundial?

**JAMIL SALMI**

*Jamil Salmi es Experto en Educación Global Terciaria. Email: [jsalmi@tertiaryeducation.org](mailto:jsalmi@tertiaryeducation.org)*

Con la publicación en 2003 del primer ranking internacional de la Universidad Shanghai Jiao Tong y posterior aparición de tablas con ligas de competidores a nivel mundial (Times Higher Education, Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Taiwán, QS y otros) han surgido formas más sistemáticas de identificar universidades de clase mundial. Mientras que algunas naciones, por ejemplo Kazajistán y Arabia Saudita, han optado por establecer universidades nuevas desde cero, la mayoría de los países han adoptado una estrategia de combinación de fusiones y el mejoramiento de instituciones preexistentes.

A fin de acelerar el proceso de transformación, varios gobiernos han lanzado sus así llamadas “iniciativas de excelencia” que constan de grandes inyecciones de financiamiento adicional para fortalecer su sector universitario. Las iniciativas de excelencia más recientes se han lanzado principalmente en el este asiático y Europa. Estos programas usualmente tienen un número limita-

do de universidades beneficiarias y se centran en mejorar la investigación.

Muchas de estas iniciativas de excelencia denotan un cambio filosófico significativo en las políticas de financiamiento de los países participantes. En Francia, Alemania y España, por ejemplo, donde todas las universidades públicas tradicionalmente se han considerado igualmente buenas en términos de su desempeño, la iniciativa de excelencia representa un alejamiento del principio del derecho a un presupuesto uniforme hacia un elemento sustantivo de financiamiento competitivo.

Medir la eficacia de las iniciativas de excelencia no es tarea fácil debido a dos razones al menos. Primero, el mejoramiento de una universidad lleva muchos años. Debido a que muchas iniciativas de excelencia son bastante recientes, los intentos por medir su éxito serían prematuros en la mayoría de los casos. El segundo desafío se relaciona a la atribución. Aun cuando se pudiera identificar una correlación en base a una muestra grande de instituciones, el establecimiento de elementos de causalidad requeriría de un análisis en profundidad de casos de estudio.

En el entretanto, sí es posible identificar una cantidad de riesgos y desafíos asociados a la carrera ya lanzada por establecer universidades de clase mundial. El énfasis excesivo sobre la investigación envía la señal equivocada de que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje no son importantes. Los rankings internacionales claramente favorecen universidades intensivas en investigación a costo de excluir instituciones excelentes en educación de pregrado. En Estados Unidos, por ejemplo, las instituciones de artes liberales tales como los Colleges de Wellesley, Carleton, Williams y Pomona, además de las escuelas de ingeniería tales como Olin College, todos son reconocidos como instituciones sobresalientes.

Es probable que el énfasis sobre las universidades de clase mundial fomente el elitismo. En la búsqueda por la excelencia académica las principales universidades son muy selectivas, lo cual involucra el riesgo de alejar los estudiantes talentosos de familias con poco capital cultural. Con un ratio de éxito de 1:100 los Institutos de Tecnología en India son las instituciones más selectivas del mundo. Similarmente, las universidades del Ivy League son las universidades más selectivas de Estados Unidos.

La búsqueda por la excelencia académica corre el peligro de ser obstaculizada por las restricciones a la libertad académica en países no democráticos. Mientras que pudiera ser una restricción menor en las ciencias duras, por cierto que perjudica la capacidad de los cien-

tistas sociales de realizar indagaciones científicas sobre temas políticamente sensibles en por ejemplo China, Rusia y Arabia Saudita.

Al fin y al cabo, en vez de centrarse exclusivamente en la construcción de universidades de clase mundial, los gobiernos debieran preocuparse más de desarrollar sistemas de educación terciaria bien equilibrados que abarquen el rango completo de instituciones necesarias para abordar la variedad de necesidades de aprendizaje de una población estudiantil diversa. ■

---



---

## Las incógnitas del troika africano: ¿expansión, consolidación y sub(des) empleo?

**DAMTEW TEFERRA**

*Damtew Teferra es profesor y dirigente de Capacitación y Desarrollo en Educación Superior y director fundador de la Red Internacional para la Educación Superior en África, Universidad Kwazulu-Natal, Durban, Sudáfrica. E-mail: teferra@ukzn.ac.za.*

La educación superior en África ha registrado un crecimiento impresionante en la última década. Actualmente se estima que 14 millones de estudiantes asisten a instituciones de aprendizaje superior en la región incluyendo Egipto, Nigeria, Sudáfrica y Etiopía. En la región operan más de 500 universidades públicas y 1.500 privadas. No obstante, la tasa de matrícula de alrededor de 6 por ciento es la más baja del mundo.

Si la expansión del acceso se pudiera triunfalmente describir como un éxito de la educación superior en África, las tristes realidades de su calidad desmerecerían esta afirmación. A medida que la matrícula en el sistema ha crecido exponencialmente, la calidad de la enseñanza, aprendizaje e investigación ha caído estrepitosamente. La expansión masiva ha significado un aumento explosivo en el tamaño de los cursos, sobrecarga para los académicos, reducción de los recursos, recorte de actividades y deterioro de las instalaciones, generando una tormenta perfecta para la crisis de la calidad.

Las implicancias del crecimiento masivo probable-

mente sean más claras en el área de la investigación. Las cifras de África para la productividad en investigación son deprimentemente bajas, alrededor de 1 por ciento. A pesar del crecimiento impresionante del sistema, la región tiene poco para mostrar de su productividad en conocimiento, una realidad agonizante en la era del conocimiento. La mala calidad y productividad en conocimiento continúan caracterizando el sistema, en necesidad de consolidar la excelencia al tiempo que se promueve la expansión. Para mejorar la situación se requiere de un compromiso sostenido y recursos significativos para la investigación y el desarrollo.

Como la expansión es rápida y la consolidación vacilante, el dilema alguna vez renuementemente tolerado del desempleo de los graduados universitarios ha surgido, con venganza. El continente se encuentra ahora inundado de graduados desempleados y subempleados, en algunos casos incitando la acción organizada. Como África aún calcula sus tasas de matrícula en un solo dígito y está aún por ponerse al día con el resto del mundo, el desempleo masivo de los graduados emerge como una grave incógnita a nivel nacional, regional e internacional, luego de la Primavera Árabe supuestamente gatillada por graduados desempleados.

La expansión de la educación superior es parte de los planes nacionales de desarrollo, aun cuando su implementación se ve crecientemente templada por estrechas y antojadizas visiones políticas. De este modo, la apertura de nuevas instituciones públicas se ve influenciada por imperativos políticos más que su pertinencia e idoneidad. La apertura de universidades se ha convertido en parte de los programas políticos en toda la región, impulsado por los titulares además de la oposición en la esperanza de obtener votos en las elecciones. Tal política burda tiende a socavar la posible diferenciación del sistema, ejerciendo mayor presión sobre la delicada relación entre expansión y consolidación, cantidad y excelencia. Las visiones igualitarias de todas las instituciones públicas de un país como iguales son no solamente imperfectas sino también costosas.

La triple incógnita de la educación superior en África es tan compleja como intimidante, sin alivio inmediato a la vista. De este modo, la diferenciación significativa del sistema, la expansión de los modos de entrega, el financiamiento diversificado, regímenes vigorosos de calidad, sólida autonomía institucional y un currículo robusto ayudarían a abordar tales dilemas desconcertantes.

El crecimiento macroeconómico sostenido, oportunidades atractivas para la inversión, conflictos in-

ternos en declinación, gobiernos e instituciones más responsables y transparentes (atribuidos a la confianza en sí misma de África y su imagen global) e importante-mente, las percepciones favorables de la educación superior, aumentan el optimismo en el futuro desarrollo de la educación superior en el continente. ■

---



---

## ¿Es irreversible la declinación en la credibilidad de las universidades?

**ULRICH TEICHLER**

*Ulrich Teichler es profesor emérito de la Universidad de Kassel, Alemania. E-mail: teichler@incher.uni-kassel.de.*

Cuando las sociedades modernas avanzaron hacia un conjunto de condiciones, frecuentemente llamadas “sociedad del conocimiento”, existía la esperanza de que las universidades resultarían beneficiadas con la tendencia. Algunos expertos advirtieron: las universidades perderán su papel monopolístico u oligopólico de la producción y utilización del conocimiento, únicamente reteniendo el poder de otorgar títulos. En el entretanto, incluso este poder resulta ya incierto, ya que se ha desafiado la confianza en la validez de sus evaluaciones.

En años recientes el mundo académico experimentó una inflación en las evaluaciones: indicadores, evaluaciones, valoraciones, rankings, clasificaciones, pruebas, etc. La credibilidad de estas evaluaciones está declinando, ya que las universidades ceden ante las presiones de malas evaluaciones en vez de contraatacar colectivamente.

Por ejemplo, productores poco responsables de rankings en gran medida logran éxito dictaminando criterios erráticos para las universidades de clase mundial. Más aún, refuerzan exitosamente la visión de que el futuro de la educación superior y la investigación depende de su elite, mientras que la educación superior masiva es residual.

Similarmente, las universidades ceden ante la no-

ción de que los académicos debieran esforzarse por lograr visibilidad en revistas especializadas donde sus pares valorizan su productividad. Una vez más, en general aceptan que se manipulen las listas erráticas de las principales revistas especializadas. De este modo, refuerzan la visión de que la calidad de acuerdo a las visiones de los académicos es importante y la pertinencia se puede ignorar en la sociedad del conocimiento.

Existe un problema adicional de naturaleza estructural: ¿pueden las universidades conservar la confianza relativa al elemento central de la evaluación de los estudiantes, es decir la otorgación de títulos? De hecho, los cursos de estudio se hacen más flexibles. Algunos estudiantes adquieren competencias pertinentes antes de matricularse y obtienen créditos por su aprendizaje anterior. Pasar de una Universidad a otra durante el transcurso de los estudios, una tradición sumamente apreciada en Alemania, se hace más popular en varios países. Las pasantías, es decir períodos de aprendizaje y experiencia fuera de la educación superior, frecuentemente se hacen obligatorias. Aumentan las oportunidades de tomar cursos individuales en otras universidades, por ejemplo a través de cursos online masivos (MOOCs) y los períodos de estudio en el extranjero ganan popularidad. En suma, declina la proporción de tiempo de estudio pasado en la institución que otorga el título. Como consecuencia, universidades individuales podrían perder su credibilidad. Se podría cuestionar su capacidad de evaluar adecuadamente las competencias adquiridas en diferentes sitios. Como consecuencia se podría experimentar la necesidad de tener organizaciones independientes de las universidades y a cargo de las consultas y asesoraría de los estudiantes.

Las instituciones de educación superior enfrentan una declinación en su estatus camino a la sociedad del conocimiento, no solamente como consecuencia de su participación declinante en la producción y difusión del conocimiento en general, sino además porque declina la confianza en que los académicos y las instituciones de educación superior como tales evalúen los resultados de la investigación, enseñanza y aprendizaje adecuadamente. La multitud de evaluaciones, rankings e indicadores de hecho se podría controlar externamente cada vez más, si las distorsiones visibles no puedan ser compensadas por las universidades y profesión académica. Más aun, el último recurso de poder académico, el de otorgar títulos, también se podría erosionar si el contexto cambiante de la enseñanza y el aprendizaje no lleva a nuevas formas de orientación y evaluación. ■

## ¿Continuará el juego del ranking después de una década?

**AKIYOSHI YONEZAWA**

*Akiyoshi Yonezawa es profesor asociado de la Graduate School of International Development, Universidad de Nagoya, Japón. E-mail: yonezawa@gsid.nagoya-u.ac.jp*

Hace aproximadamente 15 años, cuando los rankings universitarios internacionales estaban aún en su infancia, únicamente una cantidad limitada de expertos anticiparon el amplio y significativo impacto que éstos tendrían en las universidades, gobiernos y el público. Actualmente, el estatus de los rankings se considera información obligatoria cuando se trata de establecer convenios y colaboración con las universidades. Aun si un país no cuenta con universidades que ocupen altas posiciones en estos sistemas de clasificación, los gobiernos suelen hacer referencia a las posiciones en un ranking cuando otorgan becas nacionales o cuando reclutan a personal nuevo. ¿Continuará todavía el juego del ranking después de 10 años? Sí, pero probablemente de forma muy distinta.

El fenómeno constante de las universidades y personas en búsqueda de ambientes de clase mundial para aprender e investigar continuará. Por lo tanto, la cantidad de universidades que se esfuerzen por lograr un estatus de clase mundial aumentará aún más. Por ejemplo, en 2014, el gobierno japonés inició un proyecto de 10 años para apoyar a las “Mejores Universidades Globales,” que apunta a lograr que 10 universidades sean clasificadas entre las 100 mejores del mundo.

Al mismo tiempo, los ambientes que rodean a las universidades han cambiado drásticamente a partir la introducción de Internet. Casi todo conocimiento recién creado se hace inmediatamente accesible desde cualquier parte del mundo. Las barreras idiomáticas aún existen, pero la automatización de la traducción se encuentra casi en la etapa de uso práctico. Incluso los análisis y los trabajos escritos, los cuales son una parte medular de la creación de conocimiento, se están automatizando. Los materiales audiovisuales y herramientas de aprendizaje basadas en la nube ya se están introduciendo a diario en la enseñanza, el aprendizaje y en la investigación. Las actividades detalladas de los investigadores se pueden monitorear en relación a lo que publican, el tipo de literatura publicada, las citas

utilizadas, y el impacto de un trabajo específico. Esta información se les suele informar a los autores y también a los responsables de la gestión de las universidades.

Las metodologías de ranking también han cambiado frecuentemente, lo cual ha ocurrido en parte a través del rápido aumento en información concerniente a las actividades universitarias y también a través de un significativo aumento de “ranqueadores” de diversas procedencias. Los resultados de los rankings de universidades también se están diversificando. Por ejemplo, en 2014, solo dos universidades japonesas clasificaron dentro de las mejores 100 en el ranking World University Rankings de Times Higher Education y en el ranking de Best Global Universities del US News and World Report, mientras que tres clasificaron en los Rankings Académicos de Universidades del Mundo elaborado por la Shanghai Jiao Tong University, y cinco figuraron dentro de los Rankings de Universidades de Clase Mundial de QS.

¿Qué significan estos rankings? Los resultados de los rankings de universidades internacionales varían según los indicadores y las ponderaciones seleccionadas. El ranking U-Multirank no entrega clasificaciones integrales y algunos rankings ahora les permiten a los usuarios elegir los indicadores y las ponderaciones. Se está volviendo común para los proveedores de rankings publicar clasificaciones basadas en ramos y otros rankings basados en temas específicos.

Es probable que la época dorada de los proveedores de rankings haya pasado. Los usuarios, incluyendo las universidades y gobiernos, actualmente cuentan con más opciones para buscar resultados de rankings que calcen con sus propósitos. Si eso funciona para entender mejor los complejos contextos de las universidades, entonces es bueno. Sin embargo, se deben evitar convergencias adicionales o una mayor estandarización de las características universitarias diversificadas, a través de los esfuerzos de varios actores. ■

---



---

## El mercado académico revisitado

**MARIA YUDKEVICH**

*Maria Yudkevich es vice rectora de la Escuela de Economía de la Universidad de Investigación Nacional, Moscú, Federación Rusa. E-mail: 2yudkevich@gmail.com*

**D**urante muchas décadas, nuestra imagen de universidad estuvo asociada a la metáfora de la torre de marfil. Cuando esta metáfora se encuentra profundamente arraigada en nuestras mentes, no la desafiamos. Sin embargo, la universidad ya no es ni de marfil ni una torre. Ciertamente, la identidad y límites de la universidad se tornan cada vez menos claros y más ilusorios. Esto obedece a varios motivos.

En primer lugar, las nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje desafían al monopolio universitario en cuanto a la obtención de conocimientos fundamentales y aplicados. La cantidad de estudiantes que toman cursos en las principales plataformas de educación online crece en forma exponencial y los profesores en muchas universidades tienen que idear cómo ajustar sus cursos de tal forma de que éstos sigan siendo atractivos para los alumnos. Si bien las ventajas de una universidad fuerte en la entrega de servicios de enseñanza son evidentes, las masivas instituciones de nivel medio deben identificar cómo competir por la atención de los potenciales alumnos, no sólo con otras universidades sino que con los proveedores online. Con los menores costos de transacción que se logran al combinar currículos de distintos proveedores en diferentes universidades, ¿se matricularán los mejores y más exigentes alumnos en una sola universidad o combinarán las experiencias de distintas universidades?

En segundo lugar, tradicionalmente los profesores de menor rango académico contratados para puestos que derivan en titularidad en el cargo tenían una buena posibilidad de lograr dicha titularidad. En la actualidad, las posibilidades son sustancialmente menores. La cuota de puestos permanentes está disminuyendo en forma significativa en muchos países, y la edad en la que se logra el primer cargo estable está aumentando.

Ciertamente, el monopolio de las universidades en lo referente a la producción de investigación básica también se ve desafiado por las organizaciones y corporaciones de investigación no universitarias. Estas organizaciones compiten por los mejores académicos y les ofrecen condiciones competitivas tanto en cuanto a salarios como a oportunidades de investigación y en algunos casos incluyendo trabajo a largo plazo.

Finalmente, hay una creciente presión de criterios de desempeño en productividad y la necesidad de una constante búsqueda de oportunidades de financiamiento externo. Esta presión puede tener un efecto negativo en las normas de excelencia académica, que asumen la motivación intrínseca de la búsqueda de nuevos conocimientos y hacen que las universidades consideren a

los profesores más como empleados con indicadores de desempeño claros que como una comunidad de académicos.

La masificación de la educación superior deriva en un crecimiento sustancial en la cantidad de universidades y también contribuye a la diversidad de las mismas. ¿Se seguirán reconociendo unas a otras las universidades pertenecientes a distintas partes del continuo de calidad como especies de un mismo tipo dentro de 20 años? ¿Habrá mucho en común entre las universidades del nivel más alto en investigación y aquellas que se encuentren en otros niveles de la jerarquía académica? ¿Estaremos a punto de contar con universidades de investigación que son raras excepciones entre un gran número de instituciones que “solían ser organizaciones universitarias”?

Debido a que las universidades se encuentran entre las organizaciones más estables a lo largo de los siglos, se podría esperar que sigan existiendo durante muchos siglos más. No obstante, lo que se ignora es cuáles serán sus fronteras, cómo se definirá su identidad orgánica, y si las mejores y más brillantes mentes estarán dispuestas a trabajar en ellas.

---



---

## La sociedad de conocimiento global: ¿un conflicto entre la razón instrumental y fundamentada?

**PAVEL ZGAGA**

*Pavel Zgaga es profesor del Centro de Estudios de Política Educativa en la Universidad de Liubiana y ex ministro de educación de Eslovenia. E-mail: pavel.zgaga@guest.arnes.si*

Tan solo unas cuantas décadas después de su creación, el concepto de sociedad de conocimiento ha dejado de ser un concepto exclusivo de las ciencias sociales y se ha tornado común en la política, los medios y el idioma cotidiano. Ha adquirido nuevos significados y nuevas interpretaciones, a medida que las definiciones distintas e incluso hasta opuestas generan varias

preguntas. Por ejemplo: ¿Qué consecuencias trae para las formas tradicionales del conocimiento, tal como el conocimiento académico?

El conocimiento académico, reconocido y valorado durante siglos, ha adquirido una nueva connotación que bien se puede ilustrar en la siguiente frase: “Esto es solo conocimiento académico.” El atributo “solo” expresa cierta reticencia. Sugiere que además del conocimiento “tradicional” existe otro conocimiento más, un conocimiento “moderno”, con un valor superior. Se lo promueve como “útil,” “efectivo,” y “productivo,” en lugar de “inútil” “abstracto,” y “teórico” es decir, “solo académico”. A los académicos alrededor del mundo, en especial a los que trabajan en las humanidades y las ciencias sociales, se los suele colocar en una posición en la que deben comprobar el “significado”, la “relevancia” y la “utilidad” de su supuestamente sospechosa investigación “tradicional”. ¿Se habrá convertido el conocimiento sin ninguna otra finalidad que la del conocimiento mismo en una especie en riesgo de extinción en la sociedad del conocimiento?

La sociedad del conocimiento valora el “conocimiento útil,” caracterizado por un alto grado de confiabilidad. En la actualidad, este tipo de conocimiento es el que impulsa la economía. En la sociedad del conocimiento, el riesgo se les ha traspasado a los gerentes, mientras que la confiabilidad y la certeza se esperan de parte de los “obreros del conocimiento.” El conocimiento útil producido por estos últimos está basado en un emprendimiento de investigación específico que se encuentra restringido únicamente a las certezas. Este conocimiento está siendo producido en los campus a nivel mundial pero también fuera de éstos: la producción del “conocimiento útil” se está expandiendo cada vez más a institutos no universitarios y a empresas comerciales.

A lo largo de su historia, las universidades han sido un espacio que ha permitido y fomentado otro tipo de emprendimiento de investigación, que no puede limitarse únicamente a las certezas. Las universidades se promovieron a sí mismas como lugares de desafío intelectual, con los espacios desconocidos que nos rodean, con interminables dimensiones que no conocemos acerca de la naturaleza, la sociedad y la humanidad. La investigación enfrentada a estos lugares oscuros, a la incertidumbre, a lo desconocido, es lo que realmente atrae a un verdadero investigador. Lamentablemente, el conocimiento producido a partir de este tipo de emprendimiento puede ser fácilmente acusado de “inútil” en la actualidad.

Sin embargo, el conocimiento fundamentado y el conocimiento instrumental, si hacemos uso de un conjunto distinto de palabras, no se refieren necesariamente a

una forma de conocimiento mutuamente excluyente. Simplemente son dos formas de conocimiento: dos de muchas epistemologías. Uno de los desafíos que las universidades enfrentan en la actualidad son las profanas interpretaciones del concepto de sociedad del conocimiento, que generan conflicto y una relación jerárquica entre conocimiento “útil” y el conocimiento “solo académico”. Por lo tanto, desde una perspectiva de educación superior, resulta necesario volver a teorizar y a conceptualizar la idea de sociedad del conocimiento, incluyendo críticas a sus dimensiones normativas e ideológicas. Esta problemática plantea grandes implicaciones para los propósitos de la educación superior, al igual que para la misión de las instituciones de educación superior. ■

---

## La Clasificación Carnegie de la Educación Superior en Estados Unidos: Más – y menos – de lo que se percibe a simple vista

**PHILIP G. ALTBACH**

*Philip G. Altbach es profesor de investigación y director del Center for International Higher Education del Boston College. E-mail: altbach@bc.edu*

La Fundación Lumina y el Center for Postsecondary Education de la Universidad de Indiana se encargarán de la importante Clasificación Carnegie de Instituciones de Educación Superior, relevando en esta tarea a la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Lumina anunció que su Degree Qualifications Profile (Perfil de Titulaciones) informará la edición 2015 de la clasificación. Esto constituye apenas un paso más en el distanciamiento del propósito original de la clasificación, que era brindar una categorización objetiva y fácil de entender de las instituciones postsecundarias en Estados Unidos.

En años recientes la Fundación Carnegie complejizó sus categorías: en parte para adecuarse a las orientaciones específicas de las políticas de la fundación en aquel entonces

y en parte para reflejar la creciente complejidad de las instituciones de educación superior. Como resultado, la clasificación se tornó menos útil como una forma fácil pero razonablemente precisa y objetiva de entender el formato del sistema y los roles de las más de 4.500 instituciones postsecundarias. Entre las grandes ventajas de la clasificación original se hallaban su sencillez y objetividad, además del hecho de que no emitía un ranking de las instituciones sino que las colocaba en categorías reconocibles. A diferencia del informe U.S. News and World Report y otros rankings, la Clasificación no utilizaba mediciones en base a reputación, mediante las cuales se les solicita a académicos y administradores que coloquen a los institutos de educación superior y universidades en un ranking.

No hay claridad con respecto a cómo los nuevos patrocinadores de la clasificación cambiarán su orientación básica y su nuevo director dice que la versión 2015 no se modificará en lo fundamental. Sin embargo, dado el fuerte énfasis de Lumina sobre el acceso, equidad y finalización de los estudios para la titulación, junto con el diseño de un nuevo marco nacional de credenciales –metas altamente loables, ciertamente– es probable que a largo plazo la clasificación se vaya adecuando de forma tal de estar alineada con la agenda de políticas de Lumina, igual a los sutiles cambios que experimentó en sus últimos años bajo Carnegie.

La Clasificación Carnegie original ayudó inmensamente a aclarar el rol de las instituciones postsecundarias, permitiendo que tanto quienes formulan las políticas y personas en Estados Unidos y en el extranjero pudiesen entender básicamente el panorama de la Educación Superior en Estados Unidos en general y pudiesen ver dónde calzaba cada institución. La clasificación era también bastante útil a nivel internacional, ya que ofrecía un mapa de los numerosos tipos de institución académica en Estados Unidos. Una institución extranjera que tuviese interés en trabajar con una universidad de investigación, un Community College, o una escuela de teatro, podía fácilmente ubicar una contraparte idónea. Es probable que se pierda este valioso recurso.

### UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

La clasificación data de 1973, cuando el legendario Clark Kerr, luego de diseñar el Plan Maestro de California una década antes y al dirigir el Comité de Educación Superior de Carnegie quiso tener una percepción del panorama diverso y en ese entonces en rápida expansión de la educación superior en Estados Unidos. La clasificación original se asemejaba a grandes rasgos a la visión de Kerr acerca de un

sistema de educación superior diferenciado, con distintos tipos de instituciones a disposición de una variedad de metas, necesidades y diferentes distritos. Incluía solo cinco categorías de instituciones: las que entregaban títulos de doctorado, universidades y establecimientos de educación terciaria integral, establecimientos de artes liberales, establecimientos e institutos de educación de dos años de duración, y escuelas profesionales y otras instituciones especializadas, junto con varias subcategorías.

Debido a que la clasificación constituyó el primer esfuerzo por categorizar el sistema, ésta rápidamente se tornó influyente: los formuladores de políticas valoraban contar con una categorización de instituciones basada en datos objetivos y los dirigentes académicos la encontraban útil para entender dónde calzaban sus propias instituciones. La clasificación contaba con la ventaja de su sencillez y su patrocinador era digno de confianza y neutral. Si bien dicha clasificación no era un ranking, ya que enumeraba las instituciones por categoría en orden alfabético, muchos comenzaron a verla en términos competitivos. Algunas universidades deseaban formar parte de las filas de la subcategoría “research university-1” (correspondiente a los establecimientos con los presupuestos de investigación más grandes que ofrecían la mayor cantidad de programas doctorales) y se alegraban inmensamente cuando sus instituciones figuraban en dicha categoría. En forma similar, los establecimientos de artes liberales más selectivos figuraban bajo “liberal arts colleges--1” y muchos deseaban formar parte de dicho grupo. Con el correr del tiempo la clasificación se transformó en una suerte de medición informal, si bien no un ranking, por lo menos del estatus académico.

## AJUSTES Y CAMBIOS

Las categorías y la metodología de la clasificación se mantuvieron bastante estables durante varias décadas de grandes transformaciones en la educación superior en Estados Unidos. En 2005, con el nuevo liderazgo en la Fundación Carnegie, se introdujeron cambios significativos. Los dirigentes de la fundación sostenían que las realidades de la educación superior en Estados Unidos exigían que se reconsiderara la metodología. Es también probable que el enfoque de la fundación haya cambiado y se deseara adecuar la clasificación a su nueva orientación y apoyar los objetivos de sus políticas. La fundación sometió su clasificación básica a revisión y agregó nuevas categorías tales como programas educacionales, perfiles de matrícula estudiantil, entre otros. La clasificación se tornó significativamente más compleja y con el tiempo se volvió menos influyente. Las personas encontraban que

las nuevas categorías confundían el objetivo básico de la clasificación e introducían variables que no parecían ser del todo pertinentes. Se vio afectada la sencillez básica. De hecho, las personas aún hacen referencia a la categoría “Carnegie Research 1” (las mejores universidades de investigación) a pesar de que dicha categoría no existe en el lexicón de Carnegie desde hace dos décadas.

Puede que haya aún más modificaciones –el deseo del gobierno federal de Estados Unidos de hacer un ranking de las instituciones postsecundarias por costo y tasas de finalización de estudios podría agregar una dimensión más a la iniciativa. Un dilema adicional consiste en el rol del sector de educación superior con fines de lucro, cuyas entidades difieren fundamentalmente en sus orientaciones y gestión de las instituciones tradicionales sin fines de lucro, al igual que los nuevos proveedores de títulos online. ¿Se debieran incluir en la clasificación estos nuevos participantes en el panorama de la educación superior? Estos elementos contribuirían a un “aumento sigiloso y progresivo de las clasificaciones”, lo cual es una mala idea.

## OTRO MOMENTO DECISIVO

Es probable que en el período que se avecina se observe uno de los mayores cambios en la historia de la clasificación y, si las recientes declaraciones de los nuevos patrocinadores son indicio del futuro, es probable que la clasificación se transforme a tal punto de resultar irreconocible y esencialmente destruida en relación a la visión original de Clark Kerr de ofrecer una clasificación analítica sencilla y objetiva de las instituciones académicas en Estados Unidos. Durante las últimas décadas se ha podido observar cómo la clasificación se adecuó para cumplir los objetivos de las políticas de sus patrocinadores, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. El nuevo patrocinador, la Fundación Lumina, indudablemente adecuará la clasificación acorde a sus necesidades y su agenda, por lo cual es improbable que el resultado sea pertinente al objetivo original de la clasificación.

## QUÉ SE NECESITA REALMENTE

Es sorprendente que en las cuatro décadas transcurridas desde que Clark Kerr conceptualizara la Clasificación Carnegie, nadie haya dado un paso al frente para brindar una guía clara, razonablemente objetiva e integral de las más de 4.500 instituciones postsecundarias en Estados Unidos. Resucitar el propósito básico y la organización de la Clasificación de Carnegie original propuesta por Kerr, no requiere de ninguna ciencia, ni tampoco debiera resultar extraordinariamente costoso.

Es desde luego cierto que la educación postsecundaria

se ha tornado más compleja. ¿Cómo lidiar con el sector con fines de lucro? Probablemente agregando una categoría especial para ellos. Muchos community colleges ahora ofrecen licenciaturas de cuatro años, pero su propósito y organización básica no han cambiado esencialmente. Existe un gran número de escuelas especializadas y muchos colleges y universidades han expandido y diversificado sus títulos y ofertas. La tecnología en cierta medida ha pasado a formar parte de los programas de enseñanza de algunas instituciones postsecundarias y la revolución de los cursos masivos y abiertos online (MOOC en sus siglas en inglés) continúa en evolución. La productividad en investigación ha experimentado un fuerte crecimiento y la investigación se comunica de diversas maneras. La propiedad intelectual de todo tipo ha cobrado un lugar central en el emprendimiento académico, al menos en el sector de las universidades de investigación.

No obstante, los elementos básicos de la clasificación original, aquellos que ayudan a determinar los principales objetivos y funciones de las instituciones postsecundarias, continúan mayormente sin cambio alguno, aun cuando son un tanto más complicados de describir. Las mediciones esenciales son suficientemente claras:

- Matrícula estudiantil
- Títulos otorgados
- Tipos de títulos ofrecidos
- Cantidad de docentes, jornada completa y parcial
- Ingresos provenientes de la investigación y de la propiedad intelectual
- Productividad de la investigación
- Internacionalización medida por la movilidad de los estudiantes.

Se podrían agregar algunas más, pero nuevamente, la consigna es la sencillez.

Los tipos de instituciones, 6 subcategorías principales y 8 mayores, parecieran ser correctos. Éstos se podrían expandir un poco para adaptarse al aumento en la complejidad y diversidad del sistema. Iteraciones subsiguientes expandieron las categorías en forma confusa, en parte para reflejar las orientaciones en políticas y filosofía de la fundación. El objetivo básico de la clasificación se ha de cumplir de mejor manera si se mantiene la tipología institucional lo más simple y clara posible.

Si bien queda claro que estas mediciones pueden no entregar una medición sofisticada o cabal de cada institución y que requieren de definiciones adicionales, las mismas brindarán información básica que permitirá realizar una categorización razonable. Éstas carecen de

las orientaciones filosóficas y de políticas que en años recientes se introdujeron tangencialmente a la Clasificación Carnegie, devolviendo la iniciativa a su objetivo original: una descripción de la riqueza, diversidad y complejidad del panorama de la educación superior en Estados Unidos. ■

---



---

## Los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOCs) en el Mundo en Desarrollo: ¿esperanza o publicidad exagerada?

**BEN WILDAVSKY**

*Ben Wildavsky es director de estudios de educación superior en el Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University de Nueva York, y profesor de políticas en State University de Nueva York, Albany. El presente ensayo es una adaptación del artículo publicado en el número de Mayo/Junio 2014 de International Educator. E-mail: ben.wildavsky@suny.edu .*

El primer curso universitario designado con el engorroso acrónimo de curso online masivo y abierto (MOOC en las siglas en inglés) fue creado en 2008 en la Universidad de Manitoba. Pero la tan pregonada revolución de los MOOC en realidad no partió hasta varios años después, con la aparición de los Tres Gigantes: las organizaciones educacionales con fines de lucro Udacity y Coursera; y la colaboración sin fines de lucro del Harvard-Massachusetts Institute of Technology con los cursos online de la plataforma EdX. Estos actores siguen siendo los más conocidos en la actualidad. Por lo general ofrecen clases gratuitas sin otorgamiento de créditos que consisten en alguna combinación de segmentos de video cortos, pruebas, paneles de discusión online y trabajos escritos que son corregidos por pares.

Desde el principio, el potencial global de los MOOC, especialmente en el mundo en desarrollo es lo que los hizo tan atractivos. Cuando dos reconocidos expertos en ciencias de informática de la Universidad de Stanford pusieron su curso de Introducción a la Inteligencia Artificial gratis online a disposición de estudiantes de todo el mundo, rápidamente atrajeron a 160.000 estudiantes de

190 países. Es bien conocido que había más estudiantes de Lituania matriculados en el curso que miembros de todo el alumnado de Stanford.

A partir de entonces, otros cursos MOOC se han expandido a escala masiva. Coursera, el principal proveedor de cursos MOOC, ha registrado a 10 millones de estudiantes en cursos ofrecidos por más de 100 universidades. Su modelo de negocios sigue sin ser comprobado pero es un emprendimiento suficientemente atractivo como para haber recaudado US\$85 millones en capital de riesgo. El crecimiento ha ido de la mano de una creciente ambición. Coursera proclama una visión del futuro según la cual “todos tendrían acceso a una educación de clase mundial que hasta el momento solo ha estado disponible para unos pocos elegidos.”

### LOS ESCÉPTICOS

No obstante, si bien el advenimiento de los cursos MOOC fue acompañado por un enorme entusiasmo acerca de su potencial para democratizar el acceso a la educación superior de alta calidad en países pobres, no pasó mucho tiempo antes de que se pasara del amor al odio, o por lo menos a un intenso escepticismo con respecto a los MOOC. Los críticos de los MOOC sostienen que sus promotores han realizado aseveraciones tremendamente exageradas acerca de quienes realmente se benefician de los cursos online gratuitos ofrecidos a gran escala. Es más, los detractores de los MOOC consideran que los cursos están mal adaptados a las culturas no occidentales e incluso los ven como instrumentos de neocolonialismo.

¿Son los MOOC en realidad una bendición para el mundo en desarrollo? ¿o será que se exageró en cuanto a sus expectativas? Los críticos citan mucha evidencia para apoyar su causa. Por un lado, la mayoría de los estudiantes de los cursos MOOC ya tienen títulos y viven en países desarrollados. Cuando la Universidad de Pensilvania realizó una encuesta a más de 400.000 usuarios activos de los cursos que ofrecía por medio de Coursera, descubrió que dos tercios provenían de los Estados Unidos y de otras naciones de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Estos 34 países industrializados representan a un modesto 18 por ciento de la población mundial.

Sin embargo, los MOOC no parecen estar llegando a los estudiantes con escasa educación postsecundaria. La misma encuesta detectó que el 83 por ciento de los estudiantes que tomaban los cursos de la Universidad de Pensilvania ofrecidos a través de Coursera ya cuentan con títulos de carreras de dos a cuatro años (y que aproximadamente dos tercios de los estudiantes en los países en desarrollo son hombres).

Además, los MOOC tienen cifras de deserción notoriamente altas. Solo el 5 por ciento de quienes se matricularon en 17 de los cursos ofrecidos mediante la plataforma EdX en 2012 y 2013 obtuvieron certificados de término de sus estudios.

Por último, los detractores de los MOOC sostienen que la democratización de la educación prometida por los promotores de los MOOC se quedó corta debido al fallido supuesto de que el mundo se beneficiaría de lo ofertado por los MOOC. Los críticos denominan a los MOOC instrumentos elitistas del dominio académico occidental, que no están adaptados adecuadamente a las culturas no occidentales y arriesgan socavar a las instituciones y tradiciones locales.

### MÁS BIEN QUE MAL

Seguramente no es para nada sorprendente que la locura por los MOOC que tuvo su apogeo en 2012 haya dado lugar a tanto escepticismo. Algunas de las advertencias que los críticos ofrecen merecen ser escudriñadas con seriedad. Sin embargo es más probable que los MOOC hagan bien que mal en el mundo en desarrollo, especialmente si no son vistos como estáticos sino como formas en evolución de la pedagogía asistida por la tecnología.

Quienes buscan derribar el mito de los MOOC tienen razón al señalar que las personas no occidentales con escasa educación provenientes de países de bajos ingresos constituyen una marcada minoría de los estudiantes de dichos cursos y que las tasas de finalización de estudios son bajas. Sin embargo estas observaciones pueden ser engañosas en sí mismas. La matrícula en los MOOC es tan alta que incluso un 90 por ciento de tasa de estudiantes que no finalizan los cursos puede igual dar como resultado una llamativa cifra de 10.000 o más estudiantes con certificados de finalización de los cursos. Además, muchos de los estudiantes contados como “desertores” pueden haber solo probado los cursos ofrecidos sin haber jamás tenido la intención de terminarlos.

La formación académica previa de los estudiantes tampoco es tan privilegiada como se podría sugerir a primera vista. Si bien dos tercios de quienes se inscribieron en un curso de EdX en 2012 y 2013 informaron tener estudios postsecundarios, eso implicaría que hay 223.000 estudiantes restantes que cuentan con estudios secundarios o menos.

Además, no debería sorprender que las personas más pudientes y con mejor nivel de estudios sean quienes han predominado en las primeras olas de matrícula de los MOOC. Después de todo, la revolución de los computadores personales e Internet se inició con las élites antes de transformar gradualmente a amplias franjas de la sociedad.

¿Qué ocurre con el presunto neocolonialismo occidental en el contenido de los MOOC, en su afiliación institucional y en su pedagogía? Quizás la primera respuesta a tales críticas cargadas de ideología es que nadie está siendo obligado a inscribirse en los MOOC. Así como las universidades occidentales actúan como enormes imanes para estudiantes de los países en vías de desarrollo que cuentan con los medios y la motivación para asistir a dichas instituciones en persona, los cursos online de universidades de la talla de Stanford University y Massachusetts Institute of Technology cuentan con un atractivo significativo.

### OBRAS EN PROCESO

Está bien preguntar si los MOOC pueden ser efectivos pedagógicamente en una gama de contextos culturales. Sin embargo, la forma más útil de pensar acerca de los MOOC en el mundo en desarrollo es considerarlos obras en proceso. En pocas palabras, se puede decir que estamos atravesando un período de experimentación a una escala masiva.

Tal como ocurre en los Estados Unidos, algunos MOOC pueden terminar conduciendo a certificados prácticos de cursos de corto plazo en vez de a títulos propiamente dichos. Algunos les terminarán interesando a aquellos estudiantes a los que principalmente les gusta “curiosear” como ocurre con los usuarios de una biblioteca. Para aquellos estudiantes que demuestran mayor interés, se les está dedicando cada vez más atención a los modelos combinados que le sacan provecho al contenido de alta calidad de los cursos a la vez que les ofrecen a los estudiantes una instrucción adaptada a la medida de sus propias fortalezas y debilidades.

En África, por ejemplo, en donde el 93 por ciento de la población en edad universitaria no asiste a la universidad, una gama de MOOCs y de emprendimientos tipo MOOC les ofrece a los estudiantes cursos con metodologías de aprendizaje combinadas. Dar con la tecnología más apropiada es un desafío. El acceso a conexiones de Internet de banda ancha suele ser difícil, lo cual hace que los teléfonos celulares sean la mejor forma de llegar a algunos estudiantes. El experto en desarrollo Guy Pfefferman señala que 25 millones de africanos tenían celulares en 2001, cifra que aumentó a 280 millones en 2013. En países tales como Ghana, Camerún, Nigeria y Tanzania, el 80 por ciento o más de la población actualmente tiene celular.

Con este telón de fondo, EdX ha anunciado que formará una sociedad con Facebook para crear un proyecto denominado SocialEDU. La idea del programa piloto, que empezará en Ruanda, es ir más allá de la tecnología de

los MOOC para construir una plataforma que capitalice los dispositivos móviles fácilmente disponibles y baratos. El contenido entregado por EdX será gratuito. Facebook administrará la aplicación y creará una suerte de ambiente de aprendizaje, que según muchos, resultará crucial en llevar a escala las ofertas de cursos gratuitos de alta calidad en el mundo en desarrollo.

La combinación de aspiraciones educativas en expansión, una tecnología altamente mejorada y una pedagogía más creativa, inevitablemente llevará a una experimentación más global con los MOOC, a pesar de sus detractores. Los MOOC ciertamente necesitarán evolucionar para atender en forma más efectiva a los estudiantes. Sin embargo, el estándar para las nuevas formas de educación no debería tener que ver con el hecho de si éstas son perfectas sino con cómo se comparan con las altamente imperfectas alternativas que enfrentan muchos estudiantes, especialmente en los países más pobres del mundo. ■

---



---

## Mejoramiento de la formación de ingenieros en África Subsahariana

**GOOLAM MOHAMEDBHAI**

*Goolam Mohamedbhai es ex Secretario General de la Association of African Universities. E-mail: g\_t\_mobhai@yahoo.co.uk. Este artículo es un extracto del informe encargado por el Banco Mundial titulado: “Mejoramiento de la Calidad de la Formación de Ingenieros en África Subsahariana” y escrito por Goolam Mohamedbhai. Se publicará una versión más extensa del mismo en el International Journal of African Higher Education.*

África Subsahariana es la región con la matrícula más baja en educación superior, igual a 8 por ciento. Conscientes de la importancia de la educación superior para el desarrollo socioeconómico y en respuesta a la creciente demanda por educación superior, los países africanos han realizado enormes esfuerzos para aumentar el acceso a la educación superior, a pesar de muchas limitaciones y desafíos. En la mayoría de los países la matrícula ha aumentado varias veces. Como resultado se ha generado un crecimiento robusto en la

economía en años recientes, lo cual ha atraído una cantidad significativa de inversión extranjera. Sin embargo, los proyectos de inversión extranjera se ven impedidos por una grave escasez de mano de obra calificada nacional lo cual hace necesario importar personal calificado. Para que África mantenga el crecimiento económico sin precedentes que registra y logre competitividad, el desarrollo de su capital humano es primordial, en especial en las áreas de ingeniería y tecnología.

Existe en particular una apremiante necesidad de capacidad de ingeniería en África, debido a varias razones: para que su desarrollo en infraestructura acompañe la trayectoria de su crecimiento; para acelerar su desarrollo industrial, especialmente en la manufactura y así poder transformarse en un exportador neto en vez de ser un importador de bienes manufacturados; para producir la energía que necesita y así satisfacer sus crecientes requerimientos energéticos y superar la escasez de energía eléctrica que habitualmente la aqueja; para empoderarse y tomar control de la explotación de sus abundantes recursos naturales; y finalmente para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

### **ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE INGENIEROS**

Últimamente se han publicado muchos artículos acerca de la entrega de formación y capacitación para ingenieros en los países africanos. En 2012, la Royal Academy of Engineering publicó un informe integral que identificaba las necesidades de capacidad en ingeniería del África Subsahariana, en base a una encuesta electrónica a 113 ingenieros profesionales y 29 responsables de la toma de decisiones, provenientes de 18 países africanos, además de entrevistas con 15 líderes de proyectos de ingeniería en varios países de África. En 2005, la Red Africana de Estudios de Políticas de Tecnología (African Technology Policy Studies Network) publicó un informe acerca de la capacidad de la formación de ingenieros en Nigeria, Ghana y Zimbabwe, utilizando datos obtenidos a partir de cuestionarios y entrevistas aplicados a una gran gama de actores. Además, en 2010, UNESCO publicó un informe emblemático sobre la ingeniería con la colaboración de 120 expertos alrededor del mundo y con particular énfasis sobre el papel de la ingeniería en el desarrollo internacional.

Dichos estudios revelaron dos hallazgos cruciales. En primer lugar, existe una severa falta de capacidad en ingeniería en África, lo cual genera una fuerte dependencia de personal especializado importado. Esta falta de capacidad proviene de varias fuentes: una cantidad insuficiente de egresados de las instituciones de formación para poder cumplir con los requerimientos de los países; una calidad

deficiente y falta de experiencia y habilidades prácticas de los egresados, lo cual con frecuencia los torna inempleables; presencia local de empresas de ingeniería extranjeras que prefieren importar su propia mano de obra calificada; y la reticencia de los egresados a aceptar puestos mal remunerados en áreas rurales.

En segundo lugar, existe una fuerte escasez de técnicos en ingeniería. En general, para la operación efectiva de la industria de ingeniería, la proporción de ingenieros profesionales con respecto a los técnicos en ingeniería debería ser del orden de 1:5 ó de 1:6, lo cual indica la necesidad de una mayor cantidad de técnicos que de ingenieros. Aun así, en África, esta proporción se encuentra más en el orden de 1:1 ó de 1:1.5. Esto podría implicar que una cantidad de ingenieros titulados están subempleados y se encuentran trabajando como técnicos. Incluso existe el riesgo de que esta proporción empeore, a medida que la mayoría de los países elevan a sus institutos politécnicos y profesionales a la categoría de universidades para la entrega de títulos, sin proporcionar un reemplazo. Si bien África indudablemente precisa de una reserva de excelentes ingenieros profesionales, igualmente necesita contar con un número aún mayor de técnicos versátiles con capacitación práctica, que no solo apoyen a los ingenieros profesionales sino que a la vez también atiendan y formen a las industrias de pequeña y mediana escala, para así generar empleos, mejorar la calidad de vida y hacer un uso más pleno de los recursos locales.

### **MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN DE INGENIEROS**

Los informes identifican una cantidad de pasos que se deben adoptar para mejorar la formación y capacitación de ingenieros. En primer lugar, existe una apremiante necesidad de mejorar la infraestructura y los laboratorios de las instituciones ya existentes. Durante varias décadas, las instituciones africanas de educación terciaria con financiamiento público han sufrido debido a la falta de inversión, lo cual ha provocado el deterioro de su infraestructura.

Las mallas curriculares de los cursos de ingeniería también deben ser revisadas. La mayoría han sido copiadas de las universidades de Europa o de los Estados Unidos, no se han actualizado y tampoco son necesariamente pertinentes a las situaciones africanas.

Los métodos de enseñanza también deben mejorar. Debido a la gran cantidad de alumnos, la mayoría de los ramos se imparten en modalidad de clases magistrales con escasas oportunidades para que los alumnos puedan conversar e interactuar con el profesor o entre sí. Se ha sugerido que el uso del enfoque de Aprendizaje Basado

en Problemas en la formación de ingenieros podría mejorar en forma notable la capacidad de resolución de problemas de los alumnos, además de ayudarlos a adquirir ciertas “habilidades blandas” tales como una buena comunicación, el espíritu de equipo, la creatividad y la adaptabilidad, además de los requerimientos esenciales para su empleabilidad.

En estrecha relación al mejoramiento de los métodos didácticos se encuentra la necesidad de formación docente para los profesores de ingeniería. Si bien pueden contar con un título de doctorado en su especialidad, muchos de ellos no están preparados para ayudar a los estudiantes a aprender mediante el uso de técnicas pedagógicas adecuadas. En la actualidad, muchas universidades africanas insisten en que todos sus catedráticos deben contar con un título de doctorado. Puede que este enfoque no sea necesariamente el correcto para todos los profesores de ingeniería, y de todos modos, puede no ser factible. Para muchos de ellos, contar con un buen título de magíster, en el campo de especialización adecuado, adquirir cierta experiencia industrial y pasar por una formación pedagógica sería una mejor forma de prepararlos para la docencia. La formación docente del personal académico en las universidades africanas no es generalizada, a pesar de que algunas instituciones han hecho intentos para su incorporación.

Finalmente, todos los estudios destacan la importancia de contar con vínculos sólidos entre la universidad y la industria. Estos vínculos pueden adoptar distintas formas: hacer participar a la industria en la asesoría para la reforma curricular; invitar a representantes de la industria a formar parte del consejo de la Facultad de Ingeniería o incluso de los órganos administrativos superiores de la institución; y contratar a profesionales del sector empresarial e industrial en calidad de profesores adjuntos. Quizás el rol más importante de la industria sea el de ofrecer una capacitación práctica para los alumnos en dos etapas diferentes: durante el curso de sus estudios en forma de prácticas profesionales en la industria, lo cual expone a los alumnos al mundo laboral y posteriormente facilita su contratación; y al término de sus estudios, para cumplir con los requisitos de inscripción necesarios en los registros profesionales. Lamentablemente, varias universidades en África han abandonado las prácticas profesionales en la industria como parte de los cursos, debido a la dificultad de poder ubicar a la creciente cantidad de alumnos en un puesto para hacer la práctica, lo cual hace que los alumnos deban capacitarse al empezar a trabajar después de titularse.

## POTENCIAL PARA EL DESARROLLO INDUSTRIAL

África se encuentra en una encrucijada en su trayectoria de desarrollo. Es ampliamente reconocido que su joven población y abundantes recursos naturales constituyen aspectos esenciales que deben ser explotados a cabalidad. La formación y la capacitación, especialmente en ingeniería y tecnología son herramientas necesarias para que el continente libere su potencial.

La ingeniería es probablemente el área que requiere mayor atención, debido a que forma personal altamente calificado para el desarrollo industrial. No obstante, la ingeniería enfrenta una cantidad de desafíos que deben ser abordados en forma conjunta y urgente por los gobiernos africanos, las instituciones de formación de ingenieros y los representantes del sector privado.

En forma paralela al mejoramiento de la calidad de la formación y capacitación de ingenieros, existe la necesidad de crear un ambiente industrial dinámico en los países africanos. Solo entonces será posible que la ingeniería prospere y logre todo su potencial. Varios países extranjeros, que cuentan con inversiones significativas en el sector industrial y de manufactura o bien los que participan en grandes obras de desarrollo de infraestructura en África pueden ser de una enorme ayuda, entregando capacitación profesional para los estudiantes de ingeniería africanos y siempre que sea posible contratando a egresados locales de la carrera de ingeniería; y en resumidas cuentas, empoderando a los ingenieros africanos y efectuando transferencia tecnológica, lo cual resulta vital para el desarrollo económico e industrial de África.

En cierta medida, esta situación se asemeja al dilema del “huevo o la gallina”, debido a que el desarrollo industrial solo puede ocurrir cuando existe una reserva de mano de obra técnica capacitada y la capacitación de personal técnico depende de la capacidad de absorción de la industria. Una evaluación nacional tanto de la capacidad de ingeniería como de las necesidades de los países africanos puede ser de gran ayuda para ese fin. ■

## ¿Existe un Modelo Chino de Universidad?

**QIANG ZHA, JINGHUAN SHI, Y XIAOYANG WANG**

*Qiang Zha es profesor asociado de la Facultad de Educación de York University, Toronto, Canadá. E-mail: qzha@edu.yorku.ca. Jinghuan Shi es profesora y decana del Instituto de Educación, Tsinghua University, Beijing, China. E-mail: shijhuan@mail.tsinghua.edu.cn. Xiaoyang Wang es profesor asociado y director del Instituto de Investigación de Educación Superior, Tsinghua University, Beijing, China. E-mail: wangxy@tsinghua.edu.cn. El presente artículo es una versión abreviada del capítulo publicado en el Handbook of the Sociology of Higher Education, Routledge.*

En la última década y media, la educación superior china impresionó al mundo con su sorprendente ritmo de expansión. La matrícula agregada registró una tasa de crecimiento anual de 17 por ciento entre 1998 y 2010. Mientras tanto, el gobierno chino ha estado realizando enormes inversiones en sistemas universitarios de élite, para elevar a algunas universidades y programas a un nivel de clase mundial. Esto ha gatillado una competencia a nivel mundial, en esfuerzos para crear universidades de clase mundial. El actual triunfo de China en la expansión de la educación superior ha generado discusiones y debates acerca de si podría existir o no un modelo chino de universidad. El presente ensayo entrega un resumen de las investigaciones en este tema.

### **DOS PRINCIPALES ENFOQUES PARA DISCERNIR EL MODELO**

Hay dos enfoques principales subyacentes en el análisis del modelo chino: el enfoque histórico y cultural y el enfoque sociopolítico. El primero inserta este discurso dentro de la tradición de conocimiento confuciano. Desde el punto de vista metodológico, una tradición de conocimiento encarna los modos duraderos de pensar o las características destacables del auto-entendimiento cultural, que inevitablemente funcionarían para darle forma al singular contorno del desarrollo en cualquier sociedad. Así ocurre con la tradición erudita confuciana con respecto a las universidades chinas. Si bien la universidad como forma de organización fue importada a suelo chino apenas hace un siglo, como una organización de aprendizaje está asociada al ethos de la erudición confuciana predominante en la historia de la educación china por más de 2.000 años. En la línea de la tradición, la idea de educación

liberal parece ser en la actualidad el antídoto óptimo para la decadencia en las universidades chinas. La educación liberal podría asociarse a la tradición del conocimiento confuciano que enfatiza la educación humanística y por lo tanto implica aprender del pasado en vez de tomar prestado de Occidente. A menudo se les asigna el nombre chino de educación tong shi a dichas prácticas, con el fin de diferenciarlas del concepto occidental. Históricamente, China gozó de una educación humanista más profunda que la del humanismo del Renacimiento en Europa. En consecuencia, en la última década se pudo observar cómo las universidades chinas se habían alentado cada vez más a adoptar la idea de la educación liberal y a reorganizar y ampliar sus currículos. Notablemente, muchas unidades de educación liberal en las universidades chinas se designan así mismas como shuyuan (academias privadas de aprendizaje clásico que florecieron en las dinastías Tang y Song), en un esfuerzo deliberado de asociarse a sí mismas con la tradición confuciana.

El enfoque histórico y cultural se vale en gran medida del concepto del tipo ideal. El tipo ideal resulta ser a menudo una herramienta útil para analizar configuraciones históricamente singulares, a través de conceptos genéricos. No obstante, se argumenta que la Universidad china actual difícilmente pueda reivindicar un tipo ideal formado a partir de características y elementos de la tradición confuciana, después de experimentar durante un siglo con varios patrones occidentales y soviéticos y de absorber sus influencias. Aunque el shuyuan fuese recuperado, habría perdido su entorno cultural en la sociedad china contemporánea. Por lo tanto, no resulta sorprendente que las investigaciones hayan indicado que el impacto de una educación tong shi en el contexto actual es superficial, en base a sus enfoques utilitarios asociados a la agenda política de crear universidades de “clase mundial” o al marketing del objetivo de ciertas campañas para posicionar marcas. Como tal, la educación tong shi ha pasado a ser más un tema de retórica que de realidad y no ha logrado realizar una transformación significativa en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque sociopolítico contemporáneo sostiene que el modelo chino para el desarrollo sociopolítico (o el “Consenso de Beijing”), que constituye el ambiente normativo en el cual operan las universidades chinas, denota un rol central del Estado y enfatiza la eficiencia en pos de acelerar el crecimiento económico. Este modelo ciertamente encuentra su expresión en las universidades chinas. Conlleva ventajas con respecto a la movilización efectiva de recursos y a la capacidad de expandir y mejorar la infraestructura en forma dramática en un

breve plazo. En consecuencia, el sistema chino destaca en este sentido por promover el rápido crecimiento de la matrícula, constituir nuevas estructuras de gobierno y tratar de crear universidades de clase mundial, en forma simultánea. Todas estas características de las universidades chinas reflejan las fuertes iniciativas e ímpetu del Estado. Durante los años del apogeo de la expansión, las asignaciones fiscales chinas para la educación superior experimentaron un aumento anual de 17.4 por ciento entre 1998 y 2006. En 2012, las 50 universidades chinas con actividad de investigación más intensiva registraron un promedio de ingresos nominales por investigación de aproximadamente US\$200 millones, cifra que supera por lejos el único monto más alto del 2000, consistente en los US\$70 millones de la Universidad de Tsinghua registrados ese año. Como resultado, las universidades chinas actualmente otorgan un cuarto (24%) de los títulos de ciencia e ingeniería, los cuales se perciben como los más importantes para una economía basada en el conocimiento. Entre 2001 y 2011, la proporción china de artículos en publicaciones de ciencia e ingeniería sometidas a arbitraje externo casi se cuadruplicó con un aumento de 3 a 11 por ciento del total mundial. Con estas cifras, China pasa a ser actualmente el segundo país productor más grande de artículos de ciencia e ingeniería (superado únicamente por los Estados Unidos), y la participación de China entre el 1 por ciento de los mejores artículos registró un aumento de seis veces durante ese período. Estas cifras sugieren que el gran salto de China en el desarrollo de la educación superior, tanto en términos de cantidad como de calidad se debe en gran parte al generoso apoyo de parte del Estado.

El enfoque sociopolítico contemporáneo adopta la teoría de sistemas abiertos. Los teóricos de sistemas abiertos sostienen que la educación superior es un sistema esencialmente ubicado dentro de un supra-sistema, compuesto por el ambiente social, político y económico. Este sistema es siempre abierto con interacción del ambiente, a través del cual las universidades llegan a aceptar ciertos valores y se adaptan a estructuras y procesos considerados importantes por el ambiente. Sin embargo, el razonamiento basado en la práctica detrás del “Consenso de Beijing”, que enfatiza y persigue intereses tangibles, ha hecho prevalecer al pragmatismo y al utilitarismo en la sociedad y en el ámbito académico de China. Además, se podría decir que el gradualismo integral (ilustrado de mejor manera por la frase “cruzar el río sintiendo cada piedra bajo los pies”) probablemente ha impedido los esfuerzos fundamentales de institucionalizar un ambiente regulatorio. Consecuentemente, parece haber una paradoja: por una parte, en años recientes a las universidades chinas se les

ha concedido un creciente grado de poder en la toma de decisiones acerca de sus propios asuntos (a cambio de su desempeño y rendición de cuentas); mientras que por otra parte, el gobierno chino puede aumentar su control sobre las universidades cuando lo considera necesario.

### **LIMITACIONES METODOLÓGICAS DE ESTOS DOS ENFOQUES**

Sin perjuicio del mérito del enfoque histórico cultural, éste tiene el defecto de carecer de una contextualización sensata del discurso del modelo chino con coherencia e interconexiones entre los elementos tradicionales y contemporáneos a pesar de que este enfoque debería por cierto estar atado al contexto. Más precisamente, este enfoque padece de la discontinuidad de la tradición cultural china en la actual “sociedad trastocada”. El contexto actual para la universidad china es muy distinto al tradicional, en el cual los culturalistas históricos sitúan este discurso, y además difícilmente se pueda restaurar un contexto tradicional puro. Un cambio fundamental de esa índole debería afectar la validez del determinismo de tradición que sustenta el discurso histórico cultural.

El enfoque sociopolítico contemporáneo goza del mérito de situar al discurso del modelo chino en condiciones actuales de la vida real, lo cual a su vez ofrece una forma útil de incluir un amplio abanico de factores sociales, políticos y económicos en el análisis. Dicho de forma explícita, este enfoque literalmente identifica a la experiencia china como una experiencia sin parangón, específica solo del ámbito chino, que sin embargo no puede duplicarse en ninguna otra parte. De ser así, difícilmente pueda la experiencia china reivindicar el estatus de modelo chino, ya que un modelo necesita ser fuente de inspiración para otros además de constituir un impulso hacia el progreso.

### **CONCLUSIÓN**

Los dos enfoques descritos anteriormente enfatizan una suerte de excepcionalismo chino, ya sea reflejando el contexto cultural tradicional o los patrones sociopolíticos actuales. Esto a su vez, a llevado a un alto en la investigación académica del fenómeno en discusión, como resultado de tales dicotomías percibidas: la tradición confuciana versus la axiología moderna, las características chinas versus la cultura mundial. Consideramos que colocar a la tradición confuciana en oposición a los valores contemporáneos puede hacer que se pierdan de vista los modos duraderos de la tradición y las características más prominentes de las comunicaciones culturales. De hecho, el discurso confuciano contemporáneo en sí mismo se encuentra actualmente constituido globalmente como una parte

integral de la ideología de la globalización. La estrecha articulación observada en China, entre la operación de la universidad y la agenda política del Estado puede también estar asociada a una filosofía principal que legitima la universidad en el Occidente: la filosofía política de la educación superior, que justifica a la universidad debido al gran alcance de su significado para el cuerpo político. Por ende, sugerimos ubicar este discurso en un contexto más amplio de globalización, lo cual abre la posibilidad de observar e investigar (la evolución de) las interacciones entre los elementos chinos y los pertenecientes a los sistemas occidentales de educación superior a partir del siglo XIX o incluso en un momento anterior. En base a eso, argumentamos que un modelo chino de universidad debería surgir a partir de un injerto orgánico y creativo de elementos de la tradición confuciana y de los patrones occidentales, al igual que los de distintas culturas. En otras palabras, el modelo chino de universidad emergente no es de ninguna manera exclusivo al contexto chino sino que se asemeja a ciertas características de otros sistemas o modelos. Este enfoque podría aclarar la idea de que la combinación de distintas características (confucianas y occidentales) es la que hace único al modelo chino. No obstante, se sigue sin saber si el modelo chino es una variante del modelo global de universidad o una alternativa. ■

---

---

## NOTICIAS DEL CENTRO

---

---

El director del Centro, Philip G. Altbach habló en febrero durante dos conferencias en Tokio, Japón: una sobre las artes liberales y la otra relacionada a la internacionalización. Su visita fue patrocinada por la Universidad de Tokyo. Continúa participando en el Comité 5-100 de Rusia y en marzo asistió a una sesión en Tomsk, Rusia. Además, en abril participó en una conferencia internacional sobre educación superior en Riad, Arabia Saudita. Philip G. Altbach, junto con Kara Godwin, académica invitada de CIHE, en mayo participarán en una conferencia sobre humanidades en Shanghái, China. El libro editado de Altbach, "Liderazgo para Universidades de Clase Mundial", ha sido publicado en español por la Universidad de Palermo, Argentina.

Philip G. Altbach fue galardonado con el premio 2014 Lifetime Contribution Award in Comparative, International, and Development Education en la Universidad de Pittsburgh. Altbach habló durante un taller para todos los rectores de universidades en Arabia Saudita en abril y continúa participando en el comité de planificación de la Conferencia Internacional sobre Educación Superior para el Ministerio de Educación Superior de Arabia Saudita. Participará en una conferencia internacional sobre humanidades en Shanghái, China, patrocinado por Harvard China Fund y Amsterdam University College.

Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives, coeditado por Maria Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley, ha sido publicado por Palgrave Macmillan. Aún más recientemente, Young Faculty in the 21st Century: International Perspectives, coeditado por María Yudkevich, Philip G. Altbach, y Laura E. Rumbley ha sido publicado por State University of New York Press. Estos libros son el resultado de la continua colaboración del Centro con el Laboratorio de Análisis Institucional de la Escuela Superior de Economía de Moscú. Esta colaboración también está permitiendo la elaboración de otro proyecto en curso, centrado en los rankings y su impacto sobre universidades específicas en 11 países. Este proyecto también resultará en un libro.

En abril 2015 el Centro co-publicó junto al Center for Internationalization and Global Engagement del American Council on Education, un nuevo número en la serie International Briefs for Higher Education Leaders. El número 5 en esta serie se centra en el tema de los programas internacionales de titulación doble y conjunta. Esta publicación se complementó en abril con un webinar patrocinado por el American Council on Education.

El Centro se complace en anunciar que su publicación extensiva 2014 Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals (3ra. edición), está disponible libremente para su descarga desde el sitio web del CIHE a partir de abril 2015. El Centro está actualmente realizando un pequeño estudio de seguimiento en base a dicho trabajo de inventario, en esta oportunidad explícitamente sobre los perfiles y actividades de aquellos centros de investigación alrededor del mundo que de algún modo se abocan a la investigación específicamente en el campo de la "educación superior internacional". Este trabajo está siendo realizado por la directora asociada del Centro, Laura E. Rumbley y asistentes de investigación doctoral Ariane de Gayardon y Georgiana Mihut.

A inicios de marzo, Laura E. Rumbley entregó una conferencia magistral durante la conferencia noruega sobre Internacionalización 2015, organizada por el Centro Noruego de Cooperación Internacional en Educación (SIU) y realizada en Tromsø, Noruega.

Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley estarán ambos participando en diversas sesiones de la conferencia anual de NAFSA: Asociación Internacional de Educadores en Boston en mayo. El Centro además será anfitrión de un evento por invitación solamente en el Boston College el 28 de mayo de 2015, con motivo de la celebración del vigésimo aniversario de su establecimiento.

Les extendemos una cálida bienvenida a los recién llegados académicos visitantes Julie Mathews-Aydinli (Universidad de Bilkent, Turquía) y Zhao Liu (Universidad de Pekín, China).

## PUBLICACIONES NUEVAS

Araya, Daniel y Peter Marber, eds. *Higher Education in the Global Age: Policy, Practice in Emerging Societies*. New York: Routledge, 2014. 351 pp. (hb). ISBN: 978-0-415-871768-4. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

El presente volumen se centra en las sociedades emergentes, países con sistemas académicos en desarrollo aun cuando, por ejemplo en las naciones del Golfo, pueden ser países ricos. Diecisiete ensayos sobre temas tales como la educación superior emergente en el este asiático, la influencia global de las iniciativas europeas de Bolonia, redes regionales en Rusia y Eurasia, universidades con fines de lucro en México, el papel de los rankings y otros.

Fisher, Donald, Kjell Rubenson, Theresa Shanahan y Claude Trottier, eds. *The Development of Postsecondary Education Systems in Canada: A Comparison Between British Columbia, Ontario, and Quebec, 1980–2010*. Montreal: McGill-Queens University Press, 2014. 450 pp. Can\$39.95. (pb). ISBN 978-0-7735-4308-9. Sitio web: [www.mqup.ca](http://www.mqup.ca).

El sistema de educación superior canadiense se basa en sus provincias. Este libro compara los sistemas de las tres provincias más grandes, Columbia Británica, Ontario y Quebec y analiza las diferencias entre ellos. Los resultados son especialmente interesantes, ya que demuestran diferentes orientaciones de la educación superior dentro de un solo país. El libro resultará especialmente interesante para el análisis de otros países basados en un sistema federal.

Geiger, Roger L. *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014. 584 pp. \$35 (hb). ISBN 978-0-691149394. Sitio web: [www.press.princeton.edu](http://www.press.princeton.edu).

Roger L. Geiger es sin duda el académico más destacado en producciones sobre la historia de la educación superior estadounidense en la actualidad. Este amplio volumen abarca el desarrollo completo de la educación superior hasta la segunda guerra mundial. El libro cubre la saga de la educación superior desde los colleges coloniales hasta el desarrollo de las universidades a fines del siglo XIX y la emergencia de la educación superior masiva en el siglo XX.

Higgins, John. *Academic Freedom in a Democratic South Africa: Essays and Interviews on Higher Education and the Humanities*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2014. 272 pp. (pb). ISBN 978-1-61148-598-1. Sitio web: [www.rowman.com](http://www.rowman.com).

Una serie de ensayos relativamente relacionados incluye varios capítulos sobre la libertad académica en Sudáfrica, varios ensayos sobre humanidades y entrevistas con tres intelectuales destacados.

Jiang, You Guo. *Liberal Arts Education in a Changing Society: A New Perspective on Chinese Higher Education*. Leiden, Netherlands: Brill, 2014. 301 pp. \$149 (hb). ISBN 978-90-04-28230-8.

Las artes liberales y la educación general experimentan un crecimiento modesto en China a medida que los educadores buscan fomentar el pensamiento independiente y una perspectiva amplia entre los estudiantes para adecuarse a la economía global. Este libro examina la historia y el desarrollo de la educación de las artes liberales en China y ofrece varios casos de estudio para examinar cómo se desarrolla.

Kelly, Andrew P. y Sara Goldrick-Rab, eds. *Reinventing Financial Aid: Charting a New Course to College Affordability*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2014. 278 pp. \$29.95 (pb). ISBN: 978-1-61250-714-9. Sitio web: [www.harvardeducationpress.org](http://www.harvardeducationpress.org).

Los temas de asistencia financiera, créditos para los estudiantes y temas fiscales relacionados son centrales al actual debate sobre la educación superior en Estados Unidos. Estos temas se relacionan a temáticas amplias del acceso a la educación superior, particularmente para los alumnos de menores ingresos. Este volumen se centra en el complejo sistema de asistencia financiera en Estados Unidos, el repago de créditos y la asistencia institucional para los estudiantes, además de otros temas relacionados.

Kennedy, Michael. D. *Globalizing Knowledge: Intellectuals, Universities, and Publics in Transformation*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2015. 406 pp. (pb). ISBN 978-0-8047-9343-8. Sitio web: [www.sup.org](http://www.sup.org).

Este volumen de amplio alcance se centra en la intersección entre conocimiento, movimientos sociales, universidades y las fuerzas sociales. Se utilizan casos de estudio de una variedad de movimientos sociales recientes, tales como los movimientos "Occupy" en muchos países, para ilustrar estas relaciones. Se ofrece además una amplia discusión sobre cómo el conocimiento se comunica y utiliza globalmente.

---

## 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](mailto:highered@bc.edu)

---

## **CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)**

El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y práctica ilustrada. 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 posgrado en educación superior de Boston College. Los programas ofrecen los grados de magíster y doctorado, que comprenden un enfoque del estudio de la educación superior basado en las ciencias sociales. La iniciativa de Becarios Administrativos suministra ayuda financiera, además de experiencia laboral en diversos ambientes administrativos. Se ofrece especializaciones en administración de educación superior, asuntos y desarrollo estudiantiles, y educación internacional. Para obtener más información, rogamos comunicarse con la Dra. Karen Arnold (arnoldk@bc.edu) o visitar nuestro sitio Web: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/>.

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

**Editor**

Philip G. Altbach

**Editora de Publicaciones**

Edith S. Hoshino

**Asistente Editorial**

Salina Kopellas

**Oficina Editorial**

Centro para la Educación Superior Internacional  
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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:ihe@uc.cl)

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

© Pontificia Universidad Católica de Chile