

International Higher Education es una publicación trimestral del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College

Esta revista es un reflejo de la misión del Centro para incentivar una perspectiva internacional que contribuya a iluminar políticas y prácticas en educación superior. A través del *International Higher Education* (IHE) una red de distinguidos académicos internacionales ofrece sus comentarios e información actual sobre asuntos claves que dan forma a la educación superior en todo el mundo. IHE es publicado en inglés, chino, ruso y español. Vínculos a todas las ediciones pueden ser encontrados en www.bc.edu/cihe

Asuntos internacionales y tendencias

- 2 Internacionalización y tensión mundial: lecciones de la historia
Philip G. Altbach y Hans de Wit
- 4 Perspectivas sobre las redes mundiales universitarias
Robin Middlehurst
- 6 ¿Están los programas de doble titulación o titulación múltiple llevándonos a acceder a títulos universitarios con descuentos?
Jane Knight
- 7 ¿Es Estados Unidos el mejor del mundo? No en internacionalización
Madeleine F. Green

Educación superior privada

- 8 Educación superior privada en Nueva Zelanda
Malcolm Abbot
- 10 Universidades privadas en la India: ¿Soluciones o problemas?
Krishnapratap B. Powar

El Reino Unido: Desafíos y problemas

- 15 La excelencia en la investigación en Reino Unido: ¿Está siempre mejorando?
Simon Marginson
- 14 Vías transnacionales hacia la educación superior inglesa
Janet Ilieva

Asuntos latinoamericanos

- 18 ¿Cuánto vale un profesor a tiempo completo?
Marcelo Knobel
- 17 Crisis y nostalgia: ¿Una nueva oportunidad para la captación de cerebros en América Latina?
Iván F. Pacheco

Cambios en Afganistán

- 22 La reconstrucción de la educación superior en Afganistán
Fred M. Hayward y Mohammad O. Babury
- 20 Los desafíos de desarrollar un sistema de educación superior autónomo en Afganistán
Joseph B. Berger y Hanni S. Thoma

Países y regiones

- 28 La participación comunitaria en las universidades africanas
Henry Mugabi
- 23 Universidades australianas bajo administración neoliberal
Raewyn Connell
- 25 Las universidades conjuntas en China: Shanghai y Shenzhen
Ruth Hayhoe y Julia Pan
- 27 Proyecto de las “Mejores Universidades Globales” de Japón
Yukiko Shimmi y Akiyoshi Yonezawa

Departamentos

- 35 Nuevas publicaciones
- 30 CIHE le da la bienvenida al Nuevo director, Hans de Wit
- 30 Nuevos libros relacionados a CIHE
- 31 Noticias del Centro

Internacionalización y tensión mundial: lecciones de historia

PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT

Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: altbach@bc.edu.

Hans de Wit es director entrante del Centro para la Educación Internacional de Boston College. Él continúa como director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. Correo electrónico: j.w.m.de.wit@hva.nl.

Al comienzo del año 2015, luego de un año de creciente tensión militar y política en diversas partes del mundo, incluida Europa, y profundamente marcado por los ataques fundamentalistas en París, es pertinente observar las implicancias que esto tiene para la educación superior. El actual clima global afectará inevitablemente a la educación superior. El mayor número de conflictos nacionalistas, religiosos e ideológicos desafía las ideas originales de cooperación e intercambio internacional en educación superior como promotoras de paz, mutuo entendimiento y compromiso mundial. Desde el término de la Guerra Fría, no hemos estado acostumbrados a este tipo de tensión y tumulto a escala mundial. ¿Qué lecciones podemos aprender del pasado en cuanto a cómo actuar y reaccionar en este nuevo clima?

LA GUERRA PARA TERMINAR CON TODAS LAS GUERRAS

En la época medieval uno podía hablar de un tipo de espacio europeo para la educación superior, similar al actual, con movilidad docente, movilidad estudiantil y un idioma en común: el latín. En su mayor parte, las universidades de los siglos XVIII y XIX se volvieron menos internacionales a medida que adoptaban idiomas nacionales, a veces incluso prohibiendo estudiar en el extranjero, y se enfocaban en prioridades nacionales. Podemos hablar de una nacionalización y des-europeización de la educación superior en ese período.

El fin de la Primera Guerra Mundial trajo un estallido de internacionalismo. Vale la pena observar la internacionalización del siglo pasado porque ésta ayudó a formar las realidades contemporáneas. Tras el trauma que dejó la Primera Guerra Mundial, hubo una fuerte convicción de que la comunidad académica podría ayudar

a construir la solidaridad internacional y aportar a la construcción de la paz. Un siglo después del comienzo de la Gran Guerra, es particularmente relevante señalar el rol y absoluto fracaso del mundo académico en estas iniciativas idealistas.

Europa surgió de la Primera Guerra Mundial profundamente traumatizada. Los intelectuales y académicos de todos los bandos querían construir solidaridad entre las naciones europeas como un aporte a la paz. La mayoría estaba horrorizada porque las comunidades académicas de todos los bandos habían sido fácilmente atraídas por el ferviente nacionalismo al comienzo del conflicto y abandonaron fácilmente el barniz de los ideales de la Ilustración.

La creación de organizaciones—tales como el Instituto Internacional de Educación (IIE, por sus siglas en inglés) en los Estados Unidos en 1919, el Servicio Alemán de Intercambio Académico (Deutscher Akademischer Austauschdienst o DAAD) en Alemania en 1925 y el British Council (Consejo Británico) en el Reino Unido en 1934—son ejemplos de iniciativas políticas para estimular la paz y el mutuo entendimiento bajo el amparo de la Sociedad de las Naciones. En última instancia, estas iniciativas no consiguieron frenar el surgimiento del fascismo y nazismo en Europa o el militarismo japonés en el extremo oriente. Nuevamente, las metas de paz y cooperación fueron aniquiladas por las fuerzas políticas negativas. El fracaso más dramático se dio en la Alemania nazi, donde las universidades participaron en el ultranacionalismo.

UNA VERDADERA CONFLAGRACIÓN MUNDIAL Y SUS CONSECUENCIAS

Aquellos que vivieron la Primera Guerra Mundial no podían imaginar una conflagración similar, pero sólo 21 años después estalló la Segunda Guerra Mundial. Cuando la guerra llegó a su término en 1945, nuevamente surgió una ola de idealismo, esta vez acompañada por el establecimiento de las Naciones Unidas que expresó un compromiso con el desarrollo y seguridad nacional. La disolución de los imperios coloniales también creó nuevas realidades para la educación superior en el nuevo Tercer Mundo. De nuevo, la cooperación en educación superior se identificó como un medio para fomentar el desarrollo del entendimiento mutuo y se establecieron o fortalecieron modestos programas de intercambio. El Programa Fulbright es el ejemplo más impresionante.

Desde el término de la Guerra Fría, no hemos estado acostumbrados a este

tipo de tensión y tumulto a escala mundial.

En Europa, la movilidad estudiantil y de personal desde los ex imperios coloniales hacia Europa Occidental fue el foco de atención de las actividades en educación superior internacional, sin embargo, éstas fueron fragmentadas y limitadas. A nivel nacional, al menos en Europa y América del Norte, la cooperación e intercambio internacionales fueron incluidos como actividades menores en los acuerdos bilaterales entre naciones y en programas de cooperación para el desarrollo, impulsados por fundamentos políticos. Las instituciones académicas, en general, fueron socios pasivos en estos programas.

LA GUERRA FRÍA Y LA POLITIZACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

En general, la educación superior así como la vida cultural e intelectual se transformaron en peones y frentes importantes en las luchas ideológicas del período. La era de los “buenos sentimientos” duró sólo unos años, debido a que la lucha entre el bloque soviético y occidente comenzó a desarrollarse a partir de 1946 y duró hasta el colapso de la Unión Soviética en 1989. Las ideologías y poderes políticos fueron gran parte de la Guerra Fría, con la lucha entre el comunismo y el capitalismo, así como la competencia política entre las grandes potencias en el centro.

Con influencia de la Guerra Fría, la ideología más que el idealismo fijó la agenda en educación internacional, especialmente entre los Estados Unidos y la Unión Soviética. Europa no fue muy afectada ya que fue el Tercer Mundo el campo de batalla de la cooperación educacional internacional y lucha: continúa el dominio de los modelos y sistemas de educación superior occidentales, la influencia del idioma inglés, el impacto de la formación en el extranjero, el dominio de los productos científicos, ideas y estructuras occidentales. En otras palabras, la hegemonía de la educación superior y neocolonialismo occidentales fueron vinculados a muchas de las relaciones en educación superior internacionales durante este periodo. La Unión Soviética, por su parte, se comprometió de forma similar con la expansión de su influencia. En Europa, la Cortina de Hierro que dividió Europa Central y Oriental de Occidente impidió todo tipo de cooperación para la educación superior, excepto la más rudimentaria.

¿Veremos nuevamente una des-euro-

peización y nacionalización de la educación superior surgiendo en Europa?

Solo en los 70, cuando Europa Occidental se había recuperado lo suficiente del impacto de la Segunda Guerra Mundial y había iniciado su proceso de integración, surgió un nuevo tipo de cooperación e intercambio académico que se enfocaba en fortalecer la cooperación e intercambio europeo entre los países de la nueva Unión Europea. Un modesto recalentamiento en las relaciones este-oeste abrió puertas para la cooperación hasta cierto punto.

La política de exterior académica occidental, como en el caso de la Unión Soviética, también se vinculó directamente con las prioridades de la Guerra Fría. Las ex potencias coloniales— el Reino Unido, Francia y hasta cierto punto los Países Bajos— buscaron mantener su influencia en sus ex colonias a través de una variedad de programas de becas, colaboración universitaria y otros sistemas. Estas iniciativas también compitieron directamente con la Unión Soviética.

Los Estados Unidos, como la contraparte de la Unión Soviética en la Guerra Fría, desarrolló iniciativas de “poder blando”, activas y de mayor alcance en educación superior, tales como el Programa Fulbright, establecido en 1946; el Acta de Educación de la Defensa Nacional de 1958 (una reacción directa un año antes del lanzamiento del Sputnik I de la Unión Soviética); y el Título VI del Acta de la Educación Superior de 1960 con la intención de estimular el desarrollo de estudios de área y centros de idiomas extranjeros, así como programas para estudios internacionales y asuntos internacionales. Muchos programas de colaboración, financiados a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y otras organizaciones, conectaron a las universidades estadounidenses con las de muchos países en vías de desarrollo. Estas iniciativas tienen que ser vistas en el contexto de los intentos de los Estados Unidos por transformarse en el líder del mundo no comunista en su Guerra Fría con la Unión Soviética.

DESPUÉS DE LA GUERRA FRÍA: MAYOR COOPERACIÓN E INTERCAMBIO INTERNACIONAL

En los 80 se pusieron de manifiesto las primeras señales de mayor cooperación académica entre Europa Central y Oriental y Europa Occidental, así como también con los Estados Unidos. Aun así, la cooperación académica era principalmente un tema político y sólo era posible un poco de autonomía institucional y personal. Sólo después de la caída de la Cortina de Hierro al final de los

80, la cooperación internacional en educación superior se incrementó rápidamente. La Comisión Europea y los gobiernos nacionales desarrollaron programas para mejorar la calidad del sector y estimular la cooperación e intercambio. El proyecto Programa de Movilidad Europeo Transnacional para Estudios Universitarios (TEMPUS, por sus siglas en inglés) de la Comunidad Europea, establecido en 1990 por Hungría y Polonia, con los años se extendió a otros países europeos centrales y orientales. Un ejemplo importante de una iniciativa nacional es el Programa de Intercambios de Europa Central para Estudios Universitarios (CEEPUS, por sus siglas en inglés), un programa del gobierno austriaco. Estas iniciativas formaron las bases, no sólo para la inclusión de estos países en los programas europeos regulares como los Programas Marco de Investigación y Desarrollo y ERASMUS, sino también para ser vistas como un campo de prueba para la integración de estos países a la Unión Europea. Sin duda, la impresionante variedad de programas de colaboración, investigación e intercambio auspiciados por la Unión Europea, tanto para el “núcleo” de la comunidad de la UE y una audiencia europea más extensa, estaban relacionados con las metas económicas y políticas más amplias de la Unión Europea.

LA COMBINACIÓN DE LA POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL

¿Veremos nuevamente una des-europeización y nacionalización de la educación superior surgiendo en Europa, a la luz de la mayor crítica a la integración europea, el crecimiento de los movimientos populistas nacionalistas y las tensiones de Rusia con Europa Occidental y los Estados Unidos?

En el siglo XX, las luchas políticas e ideológicas mundiales dominaron la agenda internacional alrededor del mundo. La cooperación académica y el intercambio han sido en muchos casos, incluyendo el período de la Guerra Fría, las principales relaciones entre naciones: éstas continuaron tomando lugar e incluso se estimularon para así pavimentar el camino para contactos futuros. Tenemos que aprender de estas lecciones. La educación superior internacional es sustancialmente diferente de los períodos históricos anteriores, así como también de la Guerra Fría. Su alcance también es diferente, con influencias crecientes de poder académico y político desde otras regiones del mundo, especialmente Asia. Sin embargo, incluso cuando debiéramos ser realistas en que la cooperación e intercambio internacional no son garantías para la paz y el mutuo entendimiento, éstas continúan siendo mecanismos esenciales para mantener la comunicación abierta y el diálogo activo. ¿Dañarán los

crecientes conflictos mundiales generalizados— basados en el fundamentalismo religioso, el nacionalismo resurgente y otros desafíos— los impresionantes pasos que se han dado en cooperación en la educación superior internacional?

Esta es una versión acotada de un ensayo publicado en *Journal of Studies in International Education*, Vol. 19, N°1, 2015. ■

Perspectivas sobre las redes mundiales universitarias

ROBIN MIDDLEHURST

Robin Middlehurst es profesor de la Universidad de Kingston, Reino Unido. Correo electrónico: r.middlehurst@kingston.ac.uk.

Durante siglos, la educación superior ha sido un sector conectado internacionalmente, en tanto que los académicos han buscado intercambiar ideas y adquirir nuevos conocimientos. No obstante, tal conectividad parece estar alcanzando nuevas alturas, sumado, sin duda, a la habilidad de conectarse física y virtualmente. Kris Olds de la Universidad de Wisconsin–Madison, cuando habla de las “marañas de asociaciones, redes, consorcios y alianzas aparentemente interminables”, sostiene que estamos siendo testigos de un proceso de desnacionalización a medida que las instituciones replantean el alcance de su visión, estructuras y estrategias por encima de la escala nacional. Por el contrario, un análisis de momentos claves en la internacionalización desde finales del siglo XIX hasta principios del XXI da cuenta de que los enfoques de internacionalización para “desnacionalizar” la universidad no tienen éxito (o no por mucho tiempo). ¿Por qué los esfuerzos institucionales y de proliferación de redes mundiales más allá de los límites nacionales están condenados al fracaso?

La investigación colaborativa histórica en toda Europa, Asia, Australia, Norteamérica y Sudamérica, realizada por académicos dentro de la Red Mundial de Universidades, identifica el desarrollo de consorcios y redes internacionales como una respuesta a cambios históricos y estructurales mayores en la educación superior. Las universidades han unido fuerzas para responder a nuevas expectativas y solucionar problemas “a escala aún mayor”.

Han realizado esto a la luz de matrículas fluctuantes y recursos financieros asociados a la expansión y contracción económica; nuevos medios de transporte y comunicación que facilitan la movilidad entre estudiantes, académicos y el conocimiento mismo; aumento en la demanda de ciencia aplicada, conocimientos técnicos e innovación comercial; y reconfiguraciones ideológicas que acompañan cambios de régimen. Estos desafíos aún resuenan como conductores para establecer redes mundiales, aunque también hay nuevas.

Las presiones competitivas están fomentando a que las instituciones y países busquen ventajas competitivas por medio de la colaboración. Los bienes codiciados de “reputación mundial” y “estatus de primera clase” conducen a la gestión de rankings, posicionamiento, imagen comercial y reputación. En el siglo 21, cuando el poder y la influencia de los medios mundiales son omnipresentes, este impulsor puede ser más fuerte que en el pasado, respaldados y expandidos a través de nuevas tecnologías sociales y móviles. Se asume que la asociación con otros que son exitosos, dotados de recursos necesarios o poderosos, trae consigo un valor agregado tanto en contenido como en la gloria reflejada. El ser invitado a unirse a una red exclusiva— tal como la Liga de Universidades Europeas de Investigación o Universitas 21— es señal de reconocimiento mutuo y de distinción de calidad en la jerarquía de investigación mundial. Para otras instituciones que buscan asociados mundiales, los factores más allá de la “erudición del descubrimiento” son significantes importantes de diferenciación y peculiaridad en un activo mercado de redes.

LA DIVERSIDAD DE REDES MUNDIALES

Las redes mundiales no sólo están proliferando entre las instituciones, sino también cruzan sectores para alcanzar beneficios para las empresas, los ciudadanos y las universidades. Los sistemas de innovación de “triple hélice” son un ejemplo en donde las fuentes de innovación tradicionalmente separadas se han unido— desarrollo de productos en la industria, elaboración de políticas por parte del gobierno y creación y diseminación de conocimiento en círculos académicos— para facilitar el desarrollo de nuevos diseños organizacionales, nuevos conocimientos, productos y servicios. Un nuevo puente entre Dinamarca y Suecia contribuyó a crear la Red de Cooperación de Universidades de Oresund, abriendo nuevas áreas de investigación y posibilidades en materia de educación. Sin embargo, la red original compuesta de 11 universidades se ha reducido a aquellas instituciones que han sido capaces de sacarle todo el provecho a esta

red. Las nuevas formas de participación cultural entre Birmingham (Reino Unido) y Chicago involucran múltiples conexiones entre museos, teatros, galerías de arte y universidades, utilizando relaciones duraderas de “ciudades hermanadas”. Las empresas también toman la delantera en el establecimiento de redes: el Banco Santander creó la División Global Santander Universidades para apoyar la educación superior como “medio de contribución al desarrollo y prosperidad de la sociedad”. Actualmente, hay 1000 universidades miembros en 17 países y el banco ha financiado investigaciones, movilidad y becas. Las asociaciones internacionales de igual modo han facilitado a las redes mundiales aunar recursos, abordar desafíos urgentes y contribuir al desarrollo de las sociedades. Las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN— un programa que involucra actualmente a 650 instituciones en 24 países— “sirven como centros de estudio y constructores de puentes entre los círculos académicos, sociedades civiles, comunidades locales, investigación y la formulación de políticas”.

Las instituciones se unen y cooperan en redes mundiales a través de temas múltiples para intercambiar información y buenas prácticas

TEMAS MÚLTIPLES

Las instituciones se unen y cooperan en redes mundiales a través de temas múltiples para intercambiar información y buenas prácticas, comparar sus actividades, crear nuevo conocimiento por medio de programas de investigación y titulación conjunta, facilitar la movilidad de personal y de estudiantes, optimizar recursos y aumentar su capacidad, además de fomentar y abogar por los servicios y valores. Las redes Temáticas incluyen UNICA (una red de 46 universidades en 35 capitales de Europa), UArtic (una red cooperativa de universidades, instituciones de educación superior, institutos de investigación y otras organizaciones de 10 países preocupados por la educación e investigación en y sobre el norte), UASNet (una red de universidades de ciencias aplicadas de 9 países representados en las conferencias de sus rectores nacionales) y la Asociación Asiática de Universidades Abiertas enfocada en el aprendizaje a distancia. Los valores compartidos también impulsan a las redes mundiales. Con 320 miembros institucionales en 72 países, la Red Talloires está comprometida con el fortalecimiento de los roles

cívicos y las responsabilidades sociales de la educación superior; la Red Campus Sustentable con 67 instituciones miembros en los cinco continentes está comprometida con la sustentabilidad en las operaciones de campus y la investigación y enseñanza; la Red Scholars at Risk de instituciones, asociaciones y redes asociadas aboga por la protección de libertad académica, autonomía institucional y valores relacionados con la educación superior.

SUSTENTABILIDAD

Algunas de las actuales redes mundiales son nuevas: algunas han durado por décadas; otras se han reestructurado, como la Red Oresund y otras han desaparecido, como la Red Scottish Knowledge, un consorcio de educación a distancia en 11 universidades. La experiencia obtenida ofrece algunas claves para la sustentabilidad— indicando que donde las estrategias ignoran o minimizan las diferencias culturales, políticas o intelectuales se impondrá el fracaso— especialmente cuando la búsqueda de conexiones internacionales se considera como un debilitante de los lazos nacionales. Otra lección guarda relación con que todos los colaboradores deben obtener beneficios de la red si es que se quiere mantener la confianza, el esfuerzo y el flujo de recursos institucionales. El manejo de las relaciones transfronterizas de manera respetuosa y productiva será probablemente una competencia fundamental para sustentar las redes mundiales. ■

¿Están los programas de doble titulación o titulación múltiple llevándonos a acceder a títulos universitarios con descuentos?

JANE KNIGHT

Jane Knight es profesora adjunta del Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico: janeknight@sympatico.ca.

El número y tipos de programas de titulación doble y múltiple se han disparado en los últimos años. De acuerdo al informe de la Asociación Internacional de Universidades de 2014, ha habido un incremento del

50 por ciento en programas de titulación doble en áreas profesionales, del 19 por ciento en Ciencias Naturales y del 14 por ciento en Ciencias Sociales. Estas cifras son indicativas y no capturan el crecimiento total, especialmente en Asia y Europa. Pero claramente demuestran el rol de los programas de titulación doble y múltiple en el actual escenario de la educación superior internacional así como su popularidad entre estudiantes e instituciones similares.

DIFERENCIAS ENTRE LOS TÍTULOS

Es necesario clarificar qué son y qué involucra realmente un programa de doble titulación y un programa de titulación múltiple, ya que existen distintas interpretaciones y por eso mismo gran confusión acerca del significado de los términos. Un programa de doble titulación internacional (o de titulación múltiple) involucra a dos o más instituciones de diferentes países que colaboran entre sí para diseñar y entregar un determinado programa académico. Normalmente, cada institución entrega un título profesional. Estos programas difieren de los programas de titulación conjunta o los convenios de cotutela. Un programa de titulación ofrece un título conjuntamente con dos o más instituciones colaboradoras, mientras que un convenio de cotutela involucra a universidades asociadas que trabajan juntas en el desarrollo y entrega de un programa, pero solo entrega el título la institución donde se realiza la matrícula (institution of registration). Este artículo reconoce la contribución de los tres enfoques pero se centra en las problemáticas que presentan los programas de doble titulación o titulación múltiple.

LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS, ¿DEBEN CONTABILIZARSE DOS VECES?

Como una estrategia de internacionalización, los programas de doble titulación o titulación múltiple abordan el corazón de la academia: el proceso de enseñanza y aprendizaje y la producción de nuevos conocimientos dentro de los países y entre ellos. Estos programas se construyen bajo el principio de colaboración académica internacional y puede traer importantes beneficios a los estudiantes, profesores, instituciones y sistemas educacionales regionales y nacionales. El interés en este tipo de programas está aumentando significativamente, pero también la preocupación, ya que los programas cuentan dos veces los mismos créditos para dos o más títulos.

Un programa de doble titulación internacional (o de titulación múltiple)

involucra a dos o más instituciones de diferentes países que colaboran entre sí para diseñar y entregar un determinado programa académico.

Existen reacciones variadas hacia los programas de doble titulación debido a la diversidad de los modelos de cada programa; la participación de nuevos proveedores (tanto de buena fe como deshonestos); la incertidumbre relacionada con la garantía de la calidad y reconocimiento de las certificaciones y títulos; y finalmente, la ética involucrada en la decisión de la carga académica requerida y/o las nuevas competencias adquiridas para el otorgamiento de una doble titulación o una titulación múltiple. Para muchos académicos y hacedores de políticas, los programas de doble titulación son recibidos como una extensión natural de los programas de intercambio y movilidad estudiantil. Para otros, este tipo de programas se perciben como un desarrollo problemático que lleva a contabilizar dos veces el trabajo académico, poniendo en peligro la integridad de un título universitario y pisando la delgada línea de lo fraudulento.

EL ATRACTIVO QUE PRESENTA PARA LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes se sienten atraídos a programas de doble titulación por varias razones. La oportunidad de formar parte de un programa que ofrece dos o más títulos de universidades ubicadas en diferentes países es vista como una forma de mejorar las posibilidades de empleabilidad y trayectoria profesional. Algunos estudiantes consideran que un programa colaborativo es de mejor calidad ya que dos o más universidades han aportado su experiencia para desarrollar los contenidos académicos. Otros estudiantes no están interesados en una mayor calidad sino en la oportunidad de obtener dos títulos “por el precio de uno”. Los alumnos sostienen que la duración de un programa de doble titulación es menor, la carga académica es definitivamente menor que la de dos carreras por separado y existe una menor carga financiera. Este argumento no es válido para todos los programas de este tipo, pero hay cierta veracidad en las afirmaciones.

Incluso los convenios tradicionales de hermanamiento, donde un programa académico y un título entregado por la institución anfitriona se ofrece en un país diferente gracias a la cooperación con una institución de educación superior local anfitriona, están transformándose en programas de doble titulación (uno entregado por la institución local y otro

por la institución anfitriona, a pesar de que solo se hayan completado los créditos de un solo programa académico). No todos los programas de doble titulación involucran movilidad estudiantil, ya que es más económico trasladar profesores que estudiantes y las salas de clases virtuales se están volviendo cada vez más populares. Finalmente, el factor estatus no puede ignorarse. Hay cierto sentido de elitismo ligado al hecho de tener credenciales académicas de universidades de países distintos, aún si el estudiante nunca realmente tuvo clases en el extranjero.

BENEFICIOS Y DESAFÍOS PARA LAS INSTITUCIONES

Para las instituciones los beneficios académicos en términos de innovación curricular, el intercambio de profesores e investigadores y el acceso a los conocimientos y redes de la universidad asociada hacen que estos programas sean especialmente atractivos. Además se busca mejorar la reputación y el puesto en el ranking de universidades en el mundo. Esto se logra colaborando deliberadamente con socios de igual o mayor estatus. Algunas instituciones prefieren tener programas de doble titulación junto con instituciones de mejor nivel para evitar procedimientos domésticos de acreditación.

Aunque los beneficios de los programas de doble titulación son numerosos y diversos, también lo son los desafíos. Algunos de los problemas que deben tratar las instituciones asociadas son: diferentes sistemas regulatorios, calendarios académicos, garantía de calidad y esquemas de acreditación, sistemas de acreditación, programas de matrículas y de becas, enfoques de enseñanza y supervisión del trabajo de tesis.

Un desafío que enfrenta la comunidad de la educación superior en todo el mundo es desarrollar una definición conjunta de cómo se define un programa de titulación doble o de titulación múltiple.

PREGUNTAS ESENCIALES

Mi análisis sobre los programas de doble titulación o titulación múltiple entregados por organizaciones de educación superior demuestra que no existe un solo modelo. Tampoco debiera haber un modelo estandarizado, ya que las condiciones locales son variadas. Sin embargo, se están levantando importantes interrogantes a medida que el número y tipos

de programas de doble titulación aumentan. Por ejemplo, ¿cuál es la mejor forma de acreditar este tipo de programas?, ¿nacional, binacional, regional o internacional? ¿Puede una tesis cumplir con los requerimientos de dos programas de pregrado basados en la investigación? ¿Están los programas colaborativos internacionales estimulando el uso excesivo del inglés y la estandarización del currículum? ¿La mejora del estatus y los motivos del credencialismo eventualmente pondrán en peligro la calidad y los objetivos académicos de estos programas colaborativos internacionales? ¿Son estos programas sustentables sin el financiamiento interno y externo suplementario?

EL RIESGO EN QUE SE ENCUENTRAN LA INTEGRIDAD Y LA LEGITIMIDAD DE LOS TÍTULOS

Un desafío que enfrenta la comunidad de la educación superior en todo el mundo es desarrollar una definición conjunta de cómo se define un programa de titulación doble o de titulación múltiple, los requerimientos académicos que se necesitan y los títulos que se ofrecen y cómo difieren de los programas de titulación conjunta. Los programas de titulación conjunta son alternativas atractivas pero enfrentan barreras burocráticas y legales, dado que es imposible en muchos países ofrecer un título conjunto con otra institución. Aún más importante, es esencial contar con un riguroso debate acerca de las desagradables interrogantes sobre la acreditación, reconocimiento y “legitimidad” de las necesidades para optar a un título. De esta forma se podrá asegurar que los programas de doble titulación o titulación múltiple sean respetados y reconocidos por los estudiantes, las instituciones y los empleadores alrededor del mundo y que estos programas no se hagan conocidos por ofrecer “títulos universitarios con descuentos”. ■

¿Es Estados Unidos el mejor del mundo? No en internacionalización

MADELEINE F. GREEN

Madeleine F. Green es profesora titular en la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) y NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales. Hay una versión más completa de este artículo en las publicaciones de NAFSA, sección Trends and Insights. Correo electrónico: madeleinefgreen@gmail.com

El relato estadounidense dice que su sistema de educación superior es “el mejor del mundo”. Esta afirmación se basa en gran medida en el resultado de las investigaciones de los EE.UU., pero otros países están reduciendo la brecha. ¿Puede Estados Unidos afirmar alguna preeminencia a nivel mundial en internacionalización? Los datos de la Cuarta Encuesta Global (4th Global Survey of Internationalization of Higher Education) – conducida por la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) y que ofrece una oportunidad única para comparar las miradas y prácticas de los EE.UU. con las de otros países– sugieren que la respuesta es no.

LA ENCUESTA DE IAU

La encuesta, conducida en el 2013, obtuvo respuestas de un total de 1.336 instituciones de todo el mundo (una tasa de respuesta de aproximadamente 20%), de las cuales 209 fueron de los Estados Unidos (una tasa de respuesta de aproximadamente 14%). Para hacer la comparación de los datos con la población mundial de instituciones que IAU encuestó, los community colleges (o colegios universitarios comunitarios) no fueron incluidos en el grupo de encuesta de los EE.UU. Dentro del grupo de respuesta de los EE.UU., el 49% eran instituciones que podían otorgar el grado de doctor; el 26 por ciento el grado de magíster y el 25 por ciento podía sólo ofrecer el grado de licenciado. Cerca del 55 por ciento eran instituciones privadas, sin fines de lucro; el 3 por ciento privadas con fines de lucro; y el 42 por ciento públicas. El universo de encuestados de IAU incluyó un 66 por ciento de instituciones con doctorados.

El informe completo analiza las respuestas globales, así como también las regionales, y destaca los cambios con respecto a las encuestas anteriores. En los análisis regionales, los Estados Unidos y Canadá abarcan la región de América del Norte. De los 253 encuestados en América del Norte, 209 fueron de los Estados Unidos.

Este resumen destaca a un grupo selecto de respuestas a preguntas sobre el compromiso institucional general con la internacionalización, incluyendo miradas de compromiso con el liderazgo, la presencia de una estrategia de internacionalización y apoyo en infraestructura. También observa el interés que tienen instituciones de otras regiones sobre Estados Unidos como un centro para sus iniciativas de internacionalización, así como también los objetivos geográficos de interés de las instituciones de EE.UU.

ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN

Si bien la abrumadora mayoría de las instituciones estadounidenses mencionan la internacionalización en su declaración de principios institucional y/o plan

estratégico, era menos probable que los encuestados de EE.UU. respondieran de tal manera en comparación con el total de encuestados (86% versus 92%). (Observe que el “total de encuestados” o “encuestados globales” incluyen a los encuestados de los EE.UU.) También era menos probable que los encuestados de EE.UU. en comparación con el total de encuestados indicara que su institución tenía un plan estratégico para la internacionalización (43% versus 53%). Casi una misma proporción de encuestados estadounidenses y total de encuestados indicaron que tal plan se estaba preparando (22% para los Estados Unidos comparado con el 23% para el total). Es interesante observar que de todas las regiones, era más probable que Europa tenga una estrategia implementada (61%).

La diferencia más sorprendente es la proporción de instituciones estadounidenses que no tienen una estrategia de internacionalización (15%) – el doble de todas las instituciones encuestadas (7,5%).

Algunas instituciones eligen incorporar la internacionalización en el plan institucional general más que crear uno específico para este propósito. Una proporción ligeramente menor de instituciones estadounidenses, en comparación con el total de instituciones, informó que tenían internacionalización como parte de su estrategia institucional general (16% versus 19%).

IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN PARA LOS LÍDERES INSTITUCIONALES

Los hallazgos sobre estrategia institucional se alinean con el nivel relativo de importancia de la internacionalización para los líderes institucionales. Los encuestados informaron que la probabilidad de que los líderes institucionales de EE.UU. le atribuyeran un alto nivel de importancia a la internacionalización era menor en comparación con el total de encuestados. El 69% del total de encuestados indicó que la internacionalización era de gran importancia para sus líderes institucionales, comparado con el 53 por ciento de los encuestados de EE.UU. Más del doble de los encuestados en Estados Unidos en comparación con el total de encuestados indicó que la internacionalización era de baja importancia para sus líderes institucionales (11% a 5%).

ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN Y APOYO EN INFRAESTRUCTURA

La capacidad institucional de apoyar la internacionalización es otra medida útil de compromiso institucional con la internacionalización. La probabilidad de que las instituciones en EE.UU. en comparación con el total de instituciones tenga cualquiera de los mecanismos típicos de apoyo

infraestructural para la internacionalización era menor, incluyendo oficinas especializadas, presupuesto propio, marco de seguimiento o evaluación u objetivos explícitos o parámetros. Adicionalmente, era menos probable que las instituciones de EE.UU. incluyan una dimensión internacional en otras políticas institucionales.

PRIORIDADES GEOGRÁFICAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

Cada vez más, las instituciones están concentrando sus iniciativas de internacionalización en regiones geográficas específicas. Un poco más de la mitad de las instituciones de EE.UU. (52%) indicaron que éstas tenían prioridades geográficas específicas para la internacionalización, compara con el 60 por ciento del total de encuestados. Las instituciones de educación superior europeas eran las que tenían más probabilidades de tener tal prioridad (66%) y fueron las instituciones de educación superior africanas las que tuvieron el menor porcentaje (44%).

La encuesta de IAU revela que la cooperación con América del Norte no es una prioridad para la mayoría de las regiones. Un hallazgo importante es que la cooperación intrarregional fue la prioridad geográfica mejor clasificada para África, Asia y el Pacífico y Europa. Europa fue una de las prioridades máximas de América Latina, el Caribe y el Medio Oriente. Sólo los encuestados de América Latina y el Caribe indicaron que América del Norte era la prioridad regional superior para la internacionalización. América del Norte ocupa el segundo lugar para el Medio Oriente y el tercero para África, Asia y el Pacífico y Europa.

Si bien la abrumadora mayoría de las instituciones estadounidenses mencionan la internacionalización en su declaración de principios institucional y/o plan estratégico, era menos probable que los encuestados de EE.UU. respondieran de tal manera en comparación con el total de encuestados (86% versus 92%).

Cerca de la mitad de los encuestados de EE.UU. clasificaron a Asia y el Pacífico como una de sus primeras tres prioridades geográficas (en primer lugar por un 34%

de los encuestados, en segundo lugar por un 11% y en tercer lugar por un 4%). La segunda prioridad regional global, América Latina y el Caribe, no fue tan fuerte, con un total de 38 por ciento que la clasificó como una de sus primeras tres prioridades geográficas. Sólo el 7 por ciento la clasificó en primer lugar, el 17% en segundo lugar y el 14% en el tercero.

La región de Asia y el Pacífico fue la región con mayor prioridad de América del Norte para el reclutamiento de estudiantes internacionales. América Latina y el Caribe fueron clasificados segundos y el Medio Oriente tercero. Al mirar desde la otra dirección, ninguna región eligió a América del Norte como su región objetivo principal para reclutar estudiantes internacionales.

CONCLUSIÓN

La encuesta global de IAU revela que las instituciones de los EE.UU. no le asignan una prioridad tan alta a la internacionalización como otras alrededor del mundo. Es menos probable que éstas tengan un plan estratégico para la internacionalización implementado o en desarrollo; y se percibe que sus líderes le dan menos importancia a la internacionalización. En todas las medidas de apoyo de infraestructura, las instituciones de EE.UU. se quedan atrás, incluyendo la posibilidad de tener oficinas especializadas, presupuesto propio, sistema de seguimiento y evaluación u objetivos explícitos o parámetros.

Una nota para pensar para los Estados Unidos es su estado relativo como una prioridad potencial de las iniciativas de internacionalización de instituciones de otras regiones. Cuando las instituciones observan fuera de sus regiones, América del Norte generalmente no es su primera opción. Europa es la primera o segunda opción para todas las regiones, excepto para América del Norte. Los datos de la encuesta de IAU sugieren que Estados Unidos no puede basarse en la antigua narrativa que lo posiciona como líder en educación superior. Las instituciones y gobiernos de todo el mundo están intensificando sus políticas y estrategias de internacionalización. ¿Está Estados Unidos listo para el desafío? ■

El distintivo nicho de la educación superior privada en Nueva Zelanda

MALCOLM ABBOT

Malcolm Abbot es profesor adjunto de la Universidad Tecnológica de Swinburne, Melbourne, Australia y Miembro Asociado Principal de PROPHE de la Universidad Estatal de Nueva York en Albany. Correo electrónico: mabbott@swin.edu.au. IHE publica periódicamente artículos de PROPHE, el Programa para la Investigación en la Educación Superior Privada, cuya sede se encuentra en la Universidad de Albany. Para más información consulte la página <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/>.

La mayoría de los países desarrollados tienen instituciones de educación superior pública sólidas y tradicionalmente consolidadas. Estas instituciones están generalmente bien dotadas de recursos, tienen inscripciones subvencionadas y poseen reconocido prestigio. De este modo, dejan poco espacio para que el sector privado se desarrolle a ese nivel. Nueva Zelanda es un ejemplo típico de esta realidad, cuyo sector de educación superior está dominado por varias universidades y politécnicos estatales. A pesar de este dominio en los últimos 25 años, ha sido legalmente posible para los proveedores privados ejecutar programas (diplomaturas y licenciaturas) de educación superior. Al hacerlo, estos proveedores privados han desarrollado varias características que los distinguen de los estatales. Esto significa que el sector privado es pequeño, pero es una parte importante del sector de educación superior en Nueva Zelanda. En 2013, había 265.362 estudiantes equivalentes a tiempo completo en la educación superior en Nueva Zelanda (diplomaturas y licenciaturas); 38.964 de esos estudiantes fueron matriculados por proveedores privados o el 14,7 por ciento del total (Nueva Zelanda, Ministerio de Educación, Education Counts).

Para permitir que surja el sector de educación superior privada, primero tendrían que ocurrir reformas legales. Antes de 1989, los únicos proveedores autorizados para ejecutar programas de educación superior eran del Estado (las universidades entregaban títulos y diplomas politécnicos). El Education Act 1989 permitió posteriormente a los privados entregar títulos y diplomas en los programas de educación superior, así como también títulos a través de politécnicos. Desde el antiguo Departamento de Educación, se creó la New Zealand Qualifications Authority

que obtuvo el rol de acreditar nuevos programas de título y diploma de los politécnicos estatales así como de los proveedores privados.

NICHOS PRIVADOS RESTRINGIDOS

Durante los años 90, la medida política del Gobierno del Partido Nacional fue impulsar el crecimiento del sector privado incrementando el financiamiento para matrículas en el sector. En estos momentos el gobierno aceptaba que los proveedores privados compitiesen directamente con los proveedores públicos, tanto por financiamiento como por estudiantes. Esta postura cambió en 1999 cuando el Partido Laborista asumió el mandato. Desde el 2001 se impuso gradualmente un congelamiento en el número de establecimientos financiados del sector privado. La posición del gobierno en ese entonces era que el financiamiento debía estar dirigido a aquellos proveedores que pudiesen demostrar que estaban satisfaciendo las demandas que el sector estatal no estaba logrando apropiadamente. El retorno al mandato del Partido Nacional en 2008 estuvo acompañado de expectación por el incremento del financiamiento para el sector privado y por la liberación de restricciones en las peticiones del sector privado. A grandes rasgos, esto no ocurrió debido en parte a la aceptación general del Partido Nacional a la postura escéptica del gobierno anterior referente con la educación privada.

En 2013 hubo alrededor de 300 proveedores formalmente registrados en Nueva Zelanda, comparado con un sector estatal conformado por 8 universidades, 18 politécnicos y 3 wasanga (instituciones terciarias con un énfasis en la cultura Maori). Los proveedores privados, obviamente de un tamaño promedio mucho menor, tienden a estar más especializados y enfocados en entregar programas en segmentos específicos. Se encuentran— como generalmente sucede en la educación superior privada a nivel mundial— principalmente en negocios y tecnología de la información, aunque también en programas orientados a la cultura que incluyen artes creativas y educación. Esta especialización es un producto tanto de su tamaño inferior como de su rango más reducido de ofertas. Después de todo, los proveedores estatales han dejado sólo un rango restringido de oportunidades. Otro aspecto del crecimiento del sector privado— también un producto de cómo la educación superior privada es restringida a los nichos— es su gran concentración en el diploma en vez del título. Los proveedores privados poseen alrededor de un 35 por ciento de todas las matrículas por diplomas en Nueva Zelanda, comparado con sólo un 3 por ciento de matrículas por títulos.

OPORTUNIDADES ADICIONALES PARA NICHOS

Asimismo, el desarrollo de nichos privados, resultado de restricciones públicamente impuestas, no es el panorama completo. Los politécnicos estatales se han alejado radicalmente de los cursos vocacionales tradicionales y se han ido hacia el desarrollo y gestión de programas de título. Esto representa el concepto bien conocido de deriva académica. Entendible en términos de ambición académica, posición e interés propio, tal deriva tiende a perjudicar la diferenciación pretendida. Pero, de existir algún tipo de incumplimiento o cambio en las funciones del Estado, éste iría en desmedro del sector privado. Si la sociedad no logra satisfacer sus demandas importantes a través del propio sector de gobierno (público), el sector privado podría ser de gran ayuda.

Nueva Zelanda es un ejemplo típico de esta realidad, cuyo sector de educación superior está dominado por varias de universidades y politécnicos estatales.

En varios países, el crecimiento del sector de educación superior privada ha contribuido a generar oportunidades para estudiantes de grupos que tradicionalmente no están representados en la educación superior. Esto puede suceder especialmente en la oferta a nivel no universitario. En efecto, existe mayor proporción de matrículas de estudiantes Maori y de Islas del Pacífico en el sector privado, lo que refleja el hecho que varios proveedores se especializan en ofrecer programas dirigidos a estudiantes de aquellos grupos étnicos. No obstante, esta labor en Nueva Zelanda se encuentra restringida debido a la presencia de instituciones Maori.

Generalmente, los proveedores de educación superior privada en Nueva Zelanda son instituciones nichos o altamente especializadas. Éstas son relativamente pequeñas, dedicadas más al diploma que a los estudios de título y enfocadas en los cursos vocacionales a nivel de diplomatura. Esto ha significado que la educación superior privada en Nueva Zelanda, tanto en diseño de políticas como en desarrollo natural, tenga funciones identificables y sea al mismo tiempo importante pero no desafiante para la posición y dominio académico del sector público. El sector privado con frecuencia responde rápidamente a los cambios en la demanda de mercado y a la demanda de los programas orientados hacia la vocación, entregándole una responsabilidad en que las

instituciones públicas son lentas o no están dispuestas a abordar estos asuntos. Esta configuración de nicho tiene amplia validez para los países occidentales, especialmente aquellos pertenecientes a la Mancomunidad que poseen sistemas de educación avanzados.



Universidades privadas en la India: ¿Soluciones o problemas?

KRISHNAPRATAP B. POWAR

Krishnapratap B. Powar, ex secretaria general de la Asociación de Universidades Indias, es la Rectora de la Universidad Dr. D. Y. Patil, Pune, India. Correo electrónico: kbpowar@gmail.com.

India, muchas veces descrita como la tierra de la diversidad, tiene una variedad confusa de universidades. Las instituciones de nivel universitario que otorgan títulos están generalmente agrupadas en cinco categorías: instituciones de importancia nacional, universidades centrales, universidades estatales, universidades privadas adscritas al sistema estatal y universidades destacadas. Su modo de establecimiento, fuentes de financiamiento e incluso de funcionamiento son diferentes, como también el énfasis relativo en la enseñanza e investigación. Los primeros dos tipos son establecidos mediante Ley Parlamentaria y los otros dos tipos mediante Legislaturas Estatales. La posición de universidad destacada (es más correcto decir universidad a ser destacada) es conferida por el Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos del Gobierno de India bajo la sección 3 del Decreto 1956 de la Comisión de Becas Universitarias. Mientras los primeros tres tipos son instituciones públicas, las universidades privadas adscritas al sistema estatal y la mayoría de las universidades destacadas son “autofinanciadas” (es decir, privadas).

EL PAPEL DEL SECTOR PRIVADO

En 2006, la Comisión Nacional del Conocimiento, en su informe al primer ministro, destacó la necesidad de establecer 50 universidades nacionales y aumentar la cantidad de universidades (en ese entonces alrededor de 360) a 1.500 para el 2015. En círculos educacionales, las recomendaciones eran consideradas inviables en vista de

los enormes requisitos financieros y de recursos humanos. Los gobiernos (central y estatal) simplemente no tienen medios para generar contribuciones significativas. El financiamiento, por lo tanto, tiene que provenir del sector privado.

Un importante obstáculo para el sector privado que contribuye significativamente tiene que ver con los arreglos legales que decretan que la educación es una organización sin fines de lucro. Un fallo del Tribunal Supremo permite a las instituciones de educación superior tener un excedente “razonable” de ingresos generados a partir de matrículas y otros aranceles, aunque el término “razonable” no ha sido cuantificado. Además, la condición es que el excedente tiene que ser reinvertido para el desarrollo de la institución. Para los tercios pero honestos empresarios esto no tiene sentido, a menos que el dinero sea invertido como una parte de la contribución obligatoria bajo responsabilidad social corporativa o gastado como filantropía.

La Comisión Nacional del Conocimiento entendió esta dificultad y había recomendado que se debían hacer esfuerzos para recrear la tradición de contribuciones filantrópicas, de finales del siglo XIX y principios del XX, en las que está basado el sistema de educación superior indio. Ésta apuntaba a que tienen que haber incentivos tanto para las universidades como para los contribuyentes. Las actuales leyes tributarias y antimonopolios eran un desincentivo y necesitaban ser modificadas. Además, el sistema de educación indio está altamente regulado por varios organismos estatutarios con participación, incluso en asuntos académicos de rutina. El sistema en su conjunto está excesivamente regulado y poco reglamentado. Desafortunadamente, el gobierno no ha tomado cartas en estos asuntos.

FACILIDAD PARA LAS INICIATIVAS PRIVADAS

El escepticismo de los educadores no es compartido por todos los empresarios. Muchos de ellos ven la educación superior profesional como un negocio lucrativo, a condición de retorcer las reglas— y sobornar. El gobierno ha intentado promover la participación privada en la educación superior, presentando una legislación apropiada. Sin embargo, el fracaso del gobierno central por obtener la aprobación del Proyecto de Ley de Universidades Privadas de 1995 por el parlamento fue un retroceso que llevó a la aparición de la “ruta de universidades destacadas”. La posición de universidad destacada era tradicionalmente otorgada a instituciones con una larga tradición de excelencia en enseñanza e investigación. En los primeros 42 años, entre 1958 y 2000, se otorgó a 44 instituciones. No obstante, entre 2000 y 2003 este estatus fue conferido a 42 instituciones,

mayormente a instituciones profesionales autofinanciadas; y posteriormente a otras 55, una vez más ampliamente autofinanciadas. Actualmente existen 129 universidades destacadas de las cuales 89 son privadas.

El Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos del Gobierno de India se replanteó a finales de la década pasada y detuvo el otorgamiento de estatus de universidad destacada a las nuevas instituciones. También comenzó a exigir calidad de enseñanza y resultados de investigación a las universidades destacadas vigentes. Una nueva dirección para que el sector privado ingresara a la educación fue tomada en forma de universidades privadas estatales establecidas mediante Legislación Estatal. Las condiciones para su concesión son mínimas en la mayoría de los estados; a raíz de esto, ha habido una proliferación de universidades privadas estatales. Existen ahora 189 de estas universidades en 21 estados y territorios y el número sigue en aumento.

La sociedad y comunidad están divididas en lo que respecta a esta propagación de instituciones privadas. Algunos ven una solución en las instituciones privadas, por lo menos para la clase alta y media, al problema de acceso a una educación relativamente de mejor calidad. Otros creen que estas instituciones son la fuente misma de desigualdad y medio de corrupción.

Un importante obstáculo para el sector privado que contribuye significativamente tiene que ver con los arreglos legales que decretan que la educación es una organización sin fines de lucro.

CARACTERÍSTICAS DE UNIVERSIDADES PRIVADAS

Las universidades privadas ofrecen mayormente educación en las disciplinas profesionales—ingeniería y tecnología, medicina y ciencias relacionadas con atención de salud, administración y formación docente. En general, tienen una excelente infraestructura. En muchas universidades los profesores están altamente calificados y experimentados, gracias a los consejos estatutarios que permiten a las docentes enseñar hasta los 70 años—aunque la edad de jubilación de los profesores, en las universidades públicas, es de 58/60/62. Un buen profesor, luego de jubilarse de una institución pública, puede ahora enseñar por una

década más en una institución privada.

La presión del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos ha obligado a las universidades destacadas a promover la investigación que conduce a publicaciones especializadas altamente valoradas. Esto ha tenido un efecto positivo y muchas universidades destacadas ahora participan en investigaciones de primera línea. Si seguimos la valoración del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, la calidad de la educación en las universidades privadas destacadas es mejor que en la mayoría de las universidades públicas. Al hacer una estimación aproximada, la calidad de la educación impartida en alrededor de dos tercios de las universidades privadas destacadas es buena o por lo menos satisfactoria. Las universidades privadas adscritas al sistema estatal son esencialmente de enseñanza y sólo unas cuantas han sido sometidas a evaluación. Desafortunadamente, la calidad de la educación es sospechosa en muchos casos. Como por ejemplo las universidades con fines de lucro en Estados Unidos que proporcionan lo mínimo, eliminando ornamentos. Un hecho perturbador que ha surgido se relaciona con que muchas de las universidades privadas utilizan supervisores de investigación externos y matriculan a una gran cantidad de estudiantes de doctorado. Estas instituciones se aproximan a convertirse en fábricas de títulos de doctorado.

Los problemas principales de las universidades tienen que ver con la gestión de hecho—los síndicos de las sociedades patrocinadoras o los fondos de inversión. Ellos controlan todas las transacciones financieras desde los gastos de materiales de escritorio hasta los de equipos más sofisticados. También tienen voz en los nombramientos del profesorado. Las admisiones en muchas universidades son manipuladas, aunque están supuestamente basadas en el mérito—determinadas mediante exámenes de ingreso anuales realizadas por la universidad. Los intentos del gobierno por fijar las admisiones basándose en una única evaluación nacional de ingreso han fallado en múltiples ocasiones. Supuestamente, grandes cantidades se pagan en negro en forma de “impuesto de capitación” que no va a la institución, si no que a los patrocinadores. Las tarifas de matrícula son altas. Lo cierto es que un estudiante que pertenece a una familia de recursos medios no obtiene acceso a las universidades privadas reconocidas. Muchas universidades privadas, aun siendo legalmente sin fines de lucro, son en realidad instituciones lucrativas. Para “los que tienen”, las universidades privadas entregan una solución para el problema de acceso a la educación superior. Para los “desposeídos” estas universidades son responsables de los males sociales relacionados con la profundización de las diferencias económicas y sociales. ■

La excelencia en la investigación en el Reino Unido: ¿Está siempre mejorando?

SIMON MARGINSON

Simon Marginson es profesor de Educación Internacional en el Instituto de Educación de UCL, University College London, y editor en jefe adjunto de Educación Superior. Correo electrónico: s.marginson@ioe.ac.uk.

Cada cinco años, el sistema de educación superior del Reino Unido se somete a un ejercicio masivo que organiza el regulador nacional de educación superior y que está diseñado para catalogar, calcular y juzgar la investigación de las universidades. Este proceso largo y altamente competitivo, conocido alguna vez como Ejercicio de Evaluación de Investigación, se ha convertido en el Marco de Investigación para la Excelencia (REF, por sus siglas en inglés). Los resultados del primer REF se publicaron justo antes de navidad.

LOS FINES DE EVALUAR LA INVESTIGACIÓN

El REF tiene varios fines y no siempre coherentes entre sí. Se usa para asignar apoyo financiero específico para investigación y concentrar los recursos en las instituciones y disciplinas con mejor desempeño y así estirar el presupuesto nacional para investigación lo máximo posible. Éste determina el mercado laboral académico y motiva a los investigadores a cambiarse a unidades con alto desempeño y a las universidades a apostar por los mejores investigadores. También está pensado para fortalecer el enfoque en el trabajo de alta calidad— los investigadores envían sus mejores cuatro publicaciones para la evaluación— y comparar la investigación del Reino Unido con los estándares mundiales, mientras que al mismo tiempo se exhibe esa misma investigación del Reino Unido ante el mundo. También incentiva a los investigadores a enfocarse en el impacto económico y social de la investigación ya que a las universidades se les exige enviar evidencia de tal impacto.

Cualquier sistema de evaluación de investigación es solo en parte confiable como indicador de la verdadera calidad de las investigaciones. La evaluación de investigación posee doble carácter. Por un lado, éste se arraiga a los hechos materiales y métodos objetivos. Por otro lado, éste favorece

normas, actividades e intereses por sobre otros— ninguna evaluación puede cubrir todo de la misma manera, cada evaluación usa métodos específicos y parciales, y son los jugadores de alto reconocimiento y experimentados los mejores en manipular el sistema.

Algunos aspectos de la investigación, tales como las referencias en revistas académicas de prestigio, son más fáciles de estandarizar que otros como los impactos a largo plazo de las investigaciones en políticas y profesiones. Las comparaciones entre disciplinas, entre universidades con misiones diferentes, entre profesores experimentados e investigadores en los inicios de sus carreras y entre ideas establecidas y nuevas generan tensiones.

El resultado del REF del Reino Unido se concibió en parte por las universidades que seleccionaron y le dieron forma a los datos con fines competitivos, y los propios paneles por área de estudio del REF que definieron la investigación consideraron que ésta era sobresaliente a escala mundial. Las posiciones precisas en la clasificación en el REF debieran ser tomadas con cautela.

¿MEDICIÓN DE IMPACTO DE INVESTIGACIÓN?

En el REF del Reino Unido, los indicadores para “impacto”, nuevos en la evaluación de 2014, son los más vulnerables a manipulación. En parte esto sucede por la dificultad intrínseca de medir los cambios provocados por el conocimiento en la sociedad, economía y política, especialmente a largo plazo. También se debe a la información “relacionada al impacto” un poco manipulada que se recolectó durante el proceso de evaluación del REF. Ha surgido una industria sofisticada en la fabricación de ejemplos de “evidencia” relevante de impacto. El REF evaluó simulaciones de impacto de investigación, en lugar de impacto real.

En el mejor de los casos, dejó a todos pensando en una conectividad real con los usuarios de las investigaciones, que fue uno de los puntos de partida para producir documentación del impacto. En el peor de los casos, las medidas de “impacto” colapsaron en un ejercicio de humo y espejos y produjeron información que sostiene la misma relación con la realidad que los informes de producción hechos por las fábricas soviéticas en respuesta a metas oficiales.

Inevitablemente, aquellas universidades más aptas en manejar sus respuestas según las medidas de desempeño de todo tipo, se desempeñaron especialmente bien en producir documentación del impacto. Uno sospecha que también se produjo el efecto “halo”, que siempre se asocia con la idea de que todas las medidas han sido contaminadas por reputación previa. Así, era más probable

que la investigación en la Universidad de Cambridge se considere causante de impacto precisamente porque ésta venía Cambridge.

MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN

En la producción del REF, la calidad se midió usando un sistema de cuatro estrellas que produjo un ranking basado en las estrellas promedio de los investigadores de una institución (el “promedio de calificaciones”) y otro ranking basado en la proporción del nivel de 4 estrellas. Estas evaluaciones de calidad de producción se basaron en juicios ponderados de trabajo de investigación real, hechas por paneles de expertos. Pero el valor estandarizado de los indicadores de producción, especialmente como medidas de calidad comparativa, está sujeto a dos salvedades.

Algunos aspectos de la investigación, tales como las referencias en revistas académicas de prestigio, son más fáciles de estandarizar que otros como los impactos a largo plazo de las investigaciones en políticas y profesiones.

Entre el Ejercicio de Evaluación de Investigación de 2008 y el REF de 2014, hubo una inflación notable en la proporción de producción de investigación en el Reino Unido considerada como “líder mundial” (clasificación 4 estrellas) e “internacionalmente excelente” (clasificación 3 estrellas). Las universidades podrían manipular la evaluación al ser selectivas con el trabajo que incluyan en su propuesta para el REF. La inclusión de solo los mejores investigadores sube el promedio de calificaciones y la proporción de investigación con calificación 4 estrellas. Las universidades que hacen esto pagan un precio económico, ya que como su volumen aparente de investigación es reducido, su financiamiento posterior cae. No obstante, esto es bueno para la reputación, la que tiene muchos productos derivados a largo plazo, incluso beneficios económicos.

En el 2008, 14 por ciento de los resultados de investigación se consideraron como 4 estrellas y 37 por ciento se consideraron como 3 estrellas, lo que significa que el 51 por ciento del trabajo estaba dentro de las mejores dos

categorías. Seis años después en el 2014, la proporción de trabajo que se consideró como líder mundial o excelente de alguna manera había saltado hasta el 72 por ciento, 22 por ciento considerado de 4 estrellas y 50 por ciento de 3 estrellas. Esta fenomenal mejora sucedió en un momento cuando los recursos para la educación superior estaban limitados por estándares históricos. “It’s getting better all the time,” (siempre está mejorando), como dice la canción de los Beatles. ¿Pero está mejorando la investigación del Reino Unido?

Si bien hubo una mejora real en al menos algunos campos, la escala y velocidad de esta mejora es difícil de creer. Uno sospecha que ésta es un reflejo de una combinación de factores que generan aumento. Las universidades tienen un interés particular en maximizar la calidad aparente. Los paneles por área de estudio tienen un interés particular por maximizar el carácter de “clase mundial” de sus campos. La educación superior del Reino Unido está compitiendo con otras naciones, especialmente con los Estados Unidos, por rankings en investigación, estudiantes de doctorado y fondos desde el exterior. El sistema, como un todo, se beneficia de la idea de “siempre está mejorando”.

El fin de mercadeo del REF parece haber sobrepasado su fin como una evaluación de la posición global de la investigación en el Reino Unido. Esto no perjudica a los otros fines del REF, como su rol en la asignación de fondos y la concentración de la investigación, la mediación en el mercado laboral interno de investigadores y la conducción del desempeño a través de la competición. Pero si se intensifica la competición mientras la barra está demasiado baja, es más probable que se recompense la competitividad propiamente tal, en lugar de recompensar la excelencia genuina en investigación mundial.

Para la investigación en el Reino Unido, la inflación de la calificación es un signo preocupante de un sistema que se está volviendo complaciente con su excelencia autodenominada. Esta no es la mejor manera de conducir mejoras a largo plazo. Menos arrogancia y más realismo práctico al estilo chino le servirían mejor al Reino Unido. El próximo REF debiera realzar el rol de la opinión internacional en los paneles por tema y colocar más énfasis en aquellas áreas donde más se necesita mejorar.

La próxima evaluación debiera exigirles a las universidades que incluyan a todos sus investigadores o, alternativamente, una proporción fija como el mejor 75 o 90 por ciento. Con instituciones individuales que persiguen una variedad de estrategias de inclusión, el REF no comparó iguales con iguales. Esto debilita la validez del REF como una tabla de clasificación de desempeño

comparativo, aunque todos lo tratan de esa manera.

Por ejemplo, el líder en volumen de investigación de alta calidad fue University College London, una enorme institución que incluyó el 91 por ciento de sus investigadores. Oxford fue segunda en el volumen de trabajo de alta calidad y le fue especialmente bien en la medición del promedio de calidad de investigadores. Esta incluyó un 87 por ciento de sus investigadores en la cuenta. El mayor rival de Oxford, Cambridge, incluyó un 95 por ciento de sus investigadores y generó un promedio de calificación justo bajo Oxford.

Casi con certeza, el mejor 87 por ciento de los investigadores de Cambridge superó a los de Oxford, pero el REF permitió que Oxford manipulara el proceso para que se presentara como la mejor universidad de investigación del Reino Unido. Mientras tanto, la Universidad de Cardiff se posicionó en el séptimo lugar del promedio de calificación incluyendo solo un 61 por ciento de sus investigadores en la cuenta. ■

Vías transnacionales hacia la educación superior inglesa

JANET ILIEVA

Janet Ilieva forma parte del equipo del Consejo de Financiamiento de la Educación Superior para Inglaterra (HEFCE, por sus siglas en inglés), Reino Unido. Correo electrónico: j.ilieva@hefce.ac.uk. Nota: Hay una versión completa de este artículo titulada "Directions of Travel: Transnational Pathways into English Higher Education" y está disponible en el sitio web de HEFCD en: <http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2014/201429/>.

Hay una gran cantidad de evidencia que sugiere que la educación transnacional (TNE por sus siglas en inglés) está siendo cada vez más empleada por las instituciones de educación superior. La educación transnacional (TNE) se entiende como la provisión de educación que se entrega en un país distinto al de origen de la universidad que la provee.

Esta investigación que se presenta a continuación es el primer intento de estimar el aporte de la educación transnacional que existe en el Reino Unido a los programas

de pregrado. Los programas TNE que representan matrículas en Inglaterra se conocen como formación transnacional; asimismo, los estudiantes que han pasado de estar en programas TNE a cursos impartidos dentro del territorio se conocen como estudiantes transnacionales.

Nuestro análisis muestra que en el periodo 2012-2013 más de un tercio de todos los estudiantes internacionales – 34 por ciento equivalentes a 16.500 estudiantes– de programas de pre grado en Inglaterra provenían de programas TNE.

La educación transnacional (TNE) se define ampliamente como la provisión de educación entregada en un país diferente al de la institución de educación.

Los estudiantes transnacionales estimularon el crecimiento de China en el periodo de 2009-2010 al 2012-2013. Los participantes transnacionales de China aumentaron un 55 por ciento (casi 3.000 participantes) comparado con el 18 por ciento de crecimiento– 1.000 estudiantes– en reclutamiento directo de programas de primera titulación en Inglaterra. Malasia es el segundo país más grande de procedencia para el desarrollo transnacional. Cerca del 63 por ciento (3.200 estudiantes) de los estudiantes malayos en Inglaterra usaron la vía transnacional al comenzar sus programas de primera titulación.

En términos generales, los estudiantes transnacionales de China y Malasia representan aproximadamente el 70% del total de estudiantes transnacionales en programas de primera titulación en Inglaterra. Con excepción de Singapur, China y Malasia están dentro de los países más grandes en seguir la educación transnacional británica.

Hay algunas diferencias importantes en la duración de estudio que los estudiantes transnacionales pasan en Inglaterra. La mayoría de los estudiantes de China– 66 por ciento, 5.450 estudiantes– estaban matriculados en programas con una duración informada de entre dos y tres años en 2012-2013. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes de Malasia (56%) estaban matriculados en programas de un año o menos. Las otras grandes poblaciones transnacionales venían de Nigeria y Hong Kong, que contribuyeron con 550 y 500 estudiantes, respectivamente. Los estudiantes transnacionales de Nigeria parecen haber mitigado las grandes caídas experimentadas en el reclutamiento directo de programas de primera titulación.

LOS PROGRAMAS MÁS CORTOS LLEVAN A CAÍDAS EN EL PERÍODO GENERAL DE ESTUDIO

Una de las características claves de los estudiantes transnacionales es que estos pasan periodos de estudio significativamente más cortos en Inglaterra, en comparación con la población estándar de primera titulación. El mayor crecimiento se observó en programas con duración de un año académico o menos, cuya proporción aumentó de 28 por ciento (3.700 estudiantes) en 2009-2010 a 33 por ciento (5.500 estudiantes) en 2012-2013. Este cambio hacia programas más cortos puede atribuirse en parte al impacto de la crisis financiera mundial de 2008-2009 en los ingresos de la clase media. Los programas de menor duración son más asequibles— a través del ahorro en aranceles y los menores costos de vida asociados a pasar menos tiempo en el extranjero— para familias que de otra forma no hubiesen podido hacerlo así y para aquellos cuyo ingreso disponible bajó luego de la crisis.

¿ESTÁN LOS ESTUDIANTES TRANSNACIONALES CONTRIBUYENDO A LA DEMANDA DE PROGRAMAS DE POSTGRADOS?

Cerca de un tercio de todos los estudiantes transnacionales que comenzaron sus programas de primera titulación a través de programas transnacionales continuaron sus estudios a nivel de postgrado. Debido a la limitada serie temporal que se remonta a 2009-2010, solamente podemos rastrear a los estudiantes que comenzaron sus cursos de primera titulación en 2009-2010 y 2010-2011 y continuaron estudios de postgrado dos años después. Unos 5.100 estudiantes de la población, que comenzaron su primera titulación en 2010-2011, continuaron a nivel de postgrado en 2012-2013. La mayoría de estos estudiantes—82 por ciento o 4.130 estudiantes— era de China.

De todos los estudiantes transnacionales de China que comenzaron sus programas de primera titulación en 2009, 59 por ciento continuó sus estudios a nivel de postgrado. Ahora podemos atribuirle el 45 por ciento del crecimiento de estudiantes chinos que se matricularon en programas de magíster en 2012-2013, comparado con el año anterior, a un aumento en el número de estudiantes transnacionales que continuaron sus estudios a nivel de postgrado (1.100 estudiantes). Este hallazgo pone en relieve la importancia de los títulos de postgrado, como un componente en la toma de decisiones de los estudiantes transnacionales chinos para los programas de pregrado.

En esta etapa no podemos establecer cuántos estudiantes internacionales de los programas TNE del Reino Unido se transfieren directamente hacia los programas de postgrado en Inglaterra.

CONCLUSIONES

China y Malasia son los países con el mayor número de estudiantes transnacionales que comienzan programas de pregrado en Inglaterra y están también dentro de los mayores mercados de educación transnacional. Aunque la duración esperada de los programas transnacionales presenta algunos desafíos financieros y de reclutamiento para las instituciones de educación superior, ésta también ha surgido como una ruta rentable para las familias de clase media de Asia del Este que aspiran a una educación superior inglesa. De igual forma, los programas de menor duración puede que hayan expandido el acceso a la educación superior inglesa para familias que de otra forma no hubiesen podido costear un título inglés.

El ambiente propicio para TNE en Asia del Este continuará mejorando a largo plazo. Malasia es el único país de la región cuyos títulos de educación superior otorgados a través de TNE son reconocidos en China. Mayor armonización de los sistemas de educación superior a través de la región tomará lugar con un impulso adicional a través de la Comunidad Económica de la Asociación de las Naciones del Sudeste Asiático en 2015. Aunque no muchos estudiantes en esta región fuera de Malasia usan rutas transnacionales hacia la educación superior inglesa, se espera que el número crezca.

Las universidades globales a través de su provisión de educación transnacional son más propensas a ser bien incorporadas en el panorama educacional del país anfitrión. Como resultado, estas se beneficiarán en el largo plazo de los crecientes niveles intrarregionales de movilidad estudiantes, y de igual forma, aprovechar las profundas y completas asociaciones colaborativas con instituciones en la región. ■

¿Cuánto vale un profesor a tiempo completo? – El desafío de atraer a los mejores talentos

MARCELO KNOBEL

Marcelo Knobel es profesor a tiempo completo en el Instituto de Física "Gleb Wataghin" de la Universidad de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil. Correo electrónico: knobel@ifi.unicamp.br.

En un libro reciente, Philip G. Altbach y sus colegas intentaron hacer una cuidadosa comparación de

los sueldos de profesores en diferentes países (Altbach et al., *Paying the Professoriate: A global Comparison of Compensation and Contracts*, Routledge, 2012). A pesar de su investigación, una de las principales conclusiones del informe fue que este tipo de información es increíblemente difícil de encontrar e incluso más difícil de analizar debido a los diferentes descuentos y beneficios proveídos por cada país y al hecho de que las trayectorias profesionales individuales se reflejan en sueldos diferenciados. Muchos países han estado luchando por desarrollar un sistema de educación superior sólido, y la captación de talento joven y motivado es clave para el mayor desarrollo de una cultura de excelencia para apoyar la educación de futuras generaciones. No obstante, en Brasil y en muchos países latinoamericanos hay una fuerte tendencia en contra de la remuneración basada en el mérito académico, particularmente en las universidades públicas de investigación intensiva. En este artículo, ofreceré el ejemplo de una política pública del Estado de São Paulo que ciertamente afectará la captación de talento joven hacia sus universidades y que pondrá en riesgo un esfuerzo de construir un sistema de educación superior de alta calidad que ha estado evolucionando durante los últimos 60 años.

En principio, la información de sueldos y remuneraciones debiera ser fácil de rastrear en Brasil donde un código de “igualdad” ha gobernado los sueldos en el sistema de educación superior. A pesar de la productividad, impacto o éxito en captar recursos económicos adicionales, la política establece que los integrantes del profesorado que están al mismo nivel en sus carreras debieran recibir el mismo sueldo mensual. En la práctica, la situación es mucho más compleja, no solo porque hay aumentos de sueldo por años de servicio en la institución, sino también cuando se agrega una remuneración por tareas administrativas. Además, algunos integrantes del profesorado reciben un ingreso adicional por subvenciones o consultorías. Para complicar las cosas, los sueldos varían de acuerdo al tipo de institución: privada con fines de lucro, pública federal privada sin fines de lucro, pública estatal o pública municipal.

LÍMITES A LOS ESTRATOS MÁS ALTOS

Un reciente debate en Brasil ha levantado cuestiones interesantes en relación a los sueldos del profesorado de alto rango en las universidades públicas en el Estado de São Paulo (Universidad de São Paulo, USP; Universidad de Campinas, Unicamp; y Universidad del Estado de São Paulo, Unesp), instituciones que generalmente se consideran dentro de las mejores de América Latina como

muestran los diferentes rankings. Desde el 2003, en respuesta a la regulación federal, el Estado de São Paulo ha atado los sueldos del sector público a la remuneración de su gobernador, cuya remuneración representa el sueldo máximo permitido para un funcionario público, el tan llamado “teto” o “techo”. No es sorprendente que este techo se puede ajustar hacia abajo por conveniencia política, particularmente para prevenir un aumento en el gasto estatal. También abre la puerta a políticas populistas, aunque en realidad el gobernador no depende de un sueldo mensual ya que éste recibe muchos beneficios no económicos (alojamiento, chofer, comidas, etc.). En el Estado de São Paulo el sueldo del gobernador es actualmente de \$20.662 reales (aproximadamente \$8.000 dólares americanos) con una deducción de impuestos del 38%. Así, el sueldo neto máximo en el Estado de São Paulo es de alrededor de \$5.000 dólares por mes, lo que resulta en un neto anual de alrededor de \$67.000 dólares (basado en 12 meses más un mes extra). Esto establece el sueldo máximo permitido para profesores a tiempo completo y personal administrativo de alto rango en las instituciones estatales de São Paulo, sin tener en cuenta los años de servicio e independiente del mérito, prestigio, tareas administrativas o cualquier otro factor.

Desde el 2003, en respuesta a la regulación federal, el Estado de São Paulo ha atado los sueldos del sector público a la remuneración de su gobernador.

Aunque la actual ley que establece el “techo” se remonta al 2003, la Corte Suprema de la nación recientemente decidió que ésta debe cumplirse, incluso en los casos donde los sueldos estaban sobre el valor máximo permitido antes del 2003. En el corto plazo, se espera que un número bastante grande de miembros del profesorado y personal que ya califican para jubilarse lo hagan, una vez que sus sueldos se reduzcan. Aún peor, será difícil encontrar profesores de alto rango dispuestos a ocupar posiciones administrativas, tales como jefes de departamento, coordinadores de pregrado, etc. sin la posibilidad de una remuneración adicional.

EL DESAFÍO DE ATRAER Y RETENER LOS TALENTOS

Evidentemente, las quejas sobre la limitación de los sueldos de los profesores puede ser considerado “políticamente incorrecto” en un país donde el sueldo mínimo es de \$724 reales (\$280 dólares) y el sueldo promedio está bajo los \$2.100 reales (\$800 dólares). Un sueldo bruto de más de \$20.000 reales se considera que está dentro del quintil superior. En un país con enormes desiguales sociales, está claro que ser miembro del profesorado de una universidad pública, inmediatamente lo pone a uno en la parte superior de la pirámide socioeconómica.

Sin embargo, desde otra perspectiva, el Estado de São Paulo y la nación han hecho un esfuerzo intenso y continuo durante las últimas seis décadas para desarrollar al menos algunas universidades de clase mundial. Estas universidades de investigación son esenciales para el desarrollo socioeconómico del país y, paradójicamente, fundamentales para reducir las grandes desigualdades de la sociedad brasileña.

La actual “estructura salarial equitativa” impuesta a las universidades dificulta la posibilidad de atraer a los mejores jóvenes talentos que se necesitan para apoyar el desarrollo de este sistema universitario aún joven. En efecto, los profesores jóvenes son fundamentales para la calidad futura de la investigación, enseñanza y servicios y para mantener el paso en un mundo globalizado. ¿Cómo pueden las universidades estatales del Estado de São Paulo mantener su actual éxito y momentum si no son capaces de atraer y mantener el mejor talento?

¿Cuánto vale un profesor de alto rango? ¿Qué motiva a un talento joven a elegir el camino de una carrera académica? En Brasil, como en muchos otros países, la aparente libertad de buscar una beca a elección del individuo es generalmente parte de la respuesta. Sin embargo, al menos en Brasil, esto vino con otros beneficios que incluyen una jubilación con sueldo completo (ya no se ofrece) y estabilidad laboral. Si bien la estabilidad permanece, los sueldos en el estrato alto de la escala profesional ya no son competitivos con las empresas del sector privado (comercio, servicios, etc.). Además, si uno compara el sueldo máximo alcanzado después de años de dedicación a una universidad, con los equivalentes internacionales, la brecha es bastante amplia. En un mercado global competitivo, esto tiene una tremenda importancia.

POLÍTICA NACIONAL Y EXCELENCIA ACADÉMICA

En principio, las universidades son un espacio privilegiado, donde la meritocracia debiera tener un rol importante. En gran parte del sistema de educación superior brasileño, un profesor puede ganar un sueldo bastante bueno, sin

necesariamente demostrar un buen desempeño. Este hecho desmotiva a los profesores más productivos. Además, la existencia de un sueldo máximo predefinido es una desventaja para el ya difícil camino de ser sede de instituciones de clase mundial. Las universidades del Estado de São Paulo tendrán que idear soluciones creativas para superar esta significativa desventaja.

Limitar los sueldos en los estratos más altos de la escala profesional por razones políticas, para que así se comparen negativamente con alternativas en el mercado laboral nacional y global, ciertamente dañará un naciente sistema universitario construido con un esfuerzo coordinado durante los últimos años. Desafortunadamente, esta problemática se demuestra en otros países en vías de desarrollo que están luchando por establecer un buen sistema de educación superior. En el caso de muchos países de América Latina, las universidades públicas son los actores principales en el desarrollo de la investigación e innovación. Estas universidades son fuertemente reguladas por políticas nacionales que dificultan la diferenciación académica apoyada por el argumento de remuneración económica, lo que dificulta la captación de talento joven hacia el mundo académico, así como también de académicos con perfiles específicos. Aunque debiese ser claro, vale la pena destacar que los profesores son el corazón de la academia y su compromiso, retención y motivación son elementos clave para la sobrevivencia de las universidades mismas. ■

Crisis y nostalgia: ¿Una nueva oportunidad para la captación de cerebros en América Latina?

IVÁN F. PACHECO

Iván F. Pacheco es consultor independiente y académico invitado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: ivanfapacheco@gmail.com.

Hay una creciente presión sobre los países latinoamericanos para producir mayor número de talento altamente calificado. Es imperativo contar con una sólida base de profesores calificados para entrenar ese talento y así satisfacer esa demanda. Sin embargo, la

capacidad de estos países para producir, retener o atraer académicos de alto nivel ha sido históricamente pobre. Las universidades producen números insuficientes de doctores y aquellos programas de doctorado que existen frecuentemente son de baja calidad. Además, aún permanece el problema de la fuga de cerebros. No obstante, las cosas quizás están cambiando: la sobreproducción de doctorados y el empeoramiento de las condiciones laborales para el profesorado, particularmente para los adjuntos, en países industrializados puede representar una oportunidad para el mundo en vías de desarrollo.

Parece haber un exceso de doctorados en muchos campos en algunos países industrializados y en algunos de ellos se ha observado un deterioro de la profesión académica. La mayoría del profesorado en los Estados Unidos es adjunto, profesores sin *tenure-track* (sin garantía de permanencia), o profesorado contingente. Recientemente, los graduados de doctorado en muchos campos tienen problemas para encontrar buenos trabajos— que pudieran compensar el tiempo, esfuerzo y dinero invertido en estudios de doctorado— o para encontrar un trabajo. Para algunos, hay señales del surgimiento de la “proletarización académica”.

La proletarización académica no es exclusiva de los Estados Unidos. España es un caso interesante de explorar. A pesar de las significativas diferencias entre regiones, los sueldos académicos para profesores titulares en España son competitivos en el contexto de la Unión Europea. Por otro lado, la remuneración para profesores con contrato a plazo fijo es usualmente muy baja. Un estudio de la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP) mostró que en Cataluña, los sueldos mensuales para el profesorado a tiempo completo sin titularidad están en el rango de los \$409 dólares (para profesores asociados) y \$1.637 dólares para postdoctorados. Esta situación, en combinación con las dificultades económicas generales que enfrenta el país, ha provocado que muchos profesores potenciales dejen el país en busca de un mejor futuro. Esta tendencia ha sido ilustrada muchas veces en *El País*— uno de los principales diarios de España— y otros medios.

En contraste con el exceso de personas con títulos de doctorado en los Estados Unidos, España y otros países industrializados, la mayoría de los países en vías de desarrollo tienen el problema opuesto: el número de académicos y científicos con títulos de doctorado es muy bajo en comparación a las necesidades de estos países; y el paso al que los sistemas de educación superior locales están produciendo sus propios doctores no es suficiente para reducir la brecha. Brasil, un peso pesado en América Latina y el país con el mayor número de poseedores de

títulos de doctorado y estudiantes de PhD de la región, tiene una escasez de doctorados. A pesar de producir 12.000 graduados de PhD por año, éste solo tiene 1,4 doctorados por cada 1000 habitantes entre 24 y 64 años, comparado con los 23 en Suiza, 8,4 en los Estados Unidos o 6,5 en Canadá.

En contraste con el exceso de personas con títulos de doctorado en los Estados Unidos, España y otros países industrializados, la mayoría de los países en vías de desarrollo tienen el problema opuesto.

TU CRISIS, ¿MI OPORTUNIDAD?

Esta parece ser la situación perfecta para una solución de oferta y demanda. Hay algunos países con un exceso de talento altamente calificado y otros países que lo necesitan. Sin embargo, esto no es tan simple. La movilidad académica no es tan fluida como la movilidad de mano de obra no calificada, además ya se ha demostrado que atraer el talento es un desafío.

Algunos países latinoamericanos han desarrollado programas para seducir a profesores e investigadores internacionales. La Universidad Nacional Autónoma de Chile lanzó el Programa Académico Internacional Regular (PAIR) que ha atraído aproximadamente cien profesores españoles, así como también académicos británicos, italianos, mexicanos y argentinos. Ecuador es quizás el país de la región con la estrategia más agresiva para atraer talento. Como parte de un ambicioso plan para mejorar la educación del país, algunas universidades públicas ecuatorianas han lanzado una convocatoria internacional dirigida a académicos altamente calificados (es decir, poseedores de títulos de magíster y doctorado). Recientemente, la Universidad Nacional de Ecuador lanzó una convocatoria para atraer 500 profesores de todas las áreas del conocimiento y será expandido a 5.000 en los próximos cinco años. Si bien la convocatoria fue abierta para todas las nacionalidades, el gobierno ecuatoriano concentró sus esfuerzos en España, donde colocó invitaciones de página completa en las publicaciones locales. Los sueldos ofrecidos eran competitivos en comparación con los pagados a los académicos adjuntos en España. Esto, más

la crisis económica en España, motivó a un buen número de españoles a postular y, para aquellos contratados, trasladarse a Ecuador. El español como idioma en común ha contribuido al éxito de esta iniciativa.

En contraste, Venezuela está sufriendo un caso masivo de fuga de cerebros. El sitio web SciDev.net informó que la Universidad Central de Venezuela había perdido aproximadamente 700 profesores entre el 2011 y el 2012 y que la Universidad de Zulia no había podido completar 1.577 vacantes para puestos de profesor. Las condiciones de vida y laborales en Venezuela están empeorando y la mayoría de los que completaron sus programas de capacitación avanzados en el extranjero han decidido no volver al país. Investigadores, profesores y trabajadores altamente calificados han emigrado a diferentes países en América, Europa y Oceanía.

LA NOSTALGIA QUIZÁS NO SEA SUFICIENTE

Muchos países están concentrando sus esfuerzos y recursos en traer de vuelta a académicos que dejaron el país para estudiar en el extranjero y decidieron quedarse. A finales de 2013, Colociencias, la agencia del gobierno colombiano para la investigación e innovación, lanzó “Es Tiempo de Volver”, un programa dirigido a atraer aproximadamente 200 investigadores de la diáspora. Además de un relativamente buen sueldo— aunque no competitivo con la remuneración típica de los países donde se basaban la mayoría de los investigadores expatriados— el programa ofrecía exención de impuesto, una asignación de relocalización y una subvención para investigación. En abril de 2014, hubo más de 10.000 postulaciones, 900 de ellas de poseedores de doctorados.

Argentina, a través de su programa RAICES, ha repatriado más de 1.000 científicos desde su creación en el 2013. Además del componente de repatriación, el programa también incluye una estrategia de establecimiento de redes por la cual los investigadores argentinos que no quisieran volver a su país puedan mantenerse en contacto a través de estancias de investigación cortas o a través de la dirección de proyectos de investigación— tales como tesis y disertaciones— desde el extranjero.

El éxito de estas iniciativas varía de país en país, pero, en general, todas tienen la misma debilidad: éstas se dirigen sólo a sus propios connacionales, pasando por alto a potenciales candidatos de otros países que quizás estén dispuestos a emigrar en busca de mejores oportunidades académicas y económicas.

CONCLUSIÓN

Los sueldos de ninguna manera son la única variable que

los profesores toman en cuenta cuando deciden trasladarse a un país diferente, pero son un factor importante. La existencia de una comunidad académica sólida, infraestructura para la enseñanza e investigación y otros elementos también tienen peso en cualquier decisión de relocalizarse. La sobreproducción de doctorados en muchos países industrializados, junto con la pobre disponibilidad de trabajos para profesores jóvenes que están entrando a la academia en esos lugares, quizás juegue a favor de las naciones con comunidades académicas menos establecidas que están dispuestas a traer miembros de la diáspora así como también de talento internacional. Dirigir las iniciativas de reclutamiento a sus propios ciudadanos puede ser un error para países con bajos números de PhD, puesto que hay un creciente número de investigadores y profesores altamente calificados dispuestos a cruzar fronteras en búsqueda de una oportunidad laboral razonablemente buena. ■

La lucha por la reconstrucción y transformación de la educación superior en Afganistán

FRED M. HAYWARD Y MOHAMMAD O. BABURY

*Fred M. Hayward es especialista en educación superior de la Universidad de Massachussets, Amherst y ha sido consejero del Ministerio de Educación Superior desde el 2009. Correo electrónico: haywardfred@hotmail.com. Mohammad Osman Babury es viceministro de los Asuntos Académicos de la Educación Superior en Afganistán y profesor de farmacognosia en la Universidad de Kabul. Correo electrónico: deputyminister.mohe@gmail.com. Este artículo ha sido extraído de “Afghanistan Higher Education: The Struggle for Quality, Merit, and Transformation” por los autores de la publicación *Planning for Higher Education*, número 42, Enero-Marzo 2014.*

El sistema de educación superior en Afganistán se convirtió en una de las grandes víctimas a causa de los más de 30 años de guerra, en la cual más de un millón de personas murieron, más de seis millones escaparon,

la mayoría de las instituciones de educación superior cerraron, las mujeres fueron excluidas y más de la mitad del personal académico se perdió. Los programas académicos no llegan a ser ni la sombra de lo que alguna vez fue la destacada historia como líderes en educación superior de la región. El Ministerio de Educación Superior se enfrentó a la ardua tarea de reparar y rehabilitar el sistema una vez que los talibanes fueron exiliados.

CONFRONTANDO LOS DESAFÍOS

Entre los mayores desafíos se encontraban el costo humano a causa de la guerra, incluyendo la alta incidencia del trastorno de estrés postraumático, depresión y otros problemas de salud mental que afectaban a más de la mitad de la población estudiantil. Reemplazar la mitad del personal académico que se había perdido en la guerra presentaba otro desafío. Los procesos para reclutar personal carecían de transparencia. La ideología, etnicidad y región de origen se convertían en los factores más importantes para hacer la selección. El examen de admisión (el Kankor) también se había visto comprometido y la gente había perdido confianza en él. La educación superior también había colapsado en otros aspectos. No existían investigaciones en progreso y las universidades tenían pocas soluciones que ofrecerle al gobierno para reparar problemas de gran importancia. La enseñanza también se vio afectada ya que el personal académico no estaba actualizado con el estado actual de sus campos de estudio.

Al año 2009 ya se había progresado suficiente en la reparación del mayor daño institucional y era posible pensar en planes sistemáticos para la rehabilitación y el cambio. Bajo la dirección del Viceministro de Asuntos Académicos, una junta directiva desarrolló el Plan Estratégico Nacional de Educación Superior: 2010-2014 (NHESP, por sus siglas en inglés). Sus dos objetivos principales consistían en ampliar el acceso y mejorar la calidad enfocándose en el currículum, la gobernanza, el desarrollo de las facultades y las instalaciones. Esto llevó a la creación de nuevas políticas para lograr mejoras en la calidad del sistema. La base para lograr la acreditación se completó en julio de 2011. Al año 2013, 12 universidades habían completado una autoevaluación, se habían entrenado 50 examinadores y en septiembre las primeras seis universidades logran ser candidatas para la acreditación; el primer paso en un proceso que consta de tres etapas.

El sistema de educación superior en Afganistán se convirtió en una de las

grandes víctimas a causa de los más de 30 años de guerra.

Otro objetivo del NHESP se cumplió cuando las matrículas se duplicaron de 54.683 el 2008 a 130.195 el 2013, un año antes de lo planificado. La educación superior privada, que había sido ilegal hasta el 2006, estaba floreciendo (aunque de calidad desigual) y contaba con 90 instituciones y más de 130.000 estudiantes el año 2014. El examen de admisión Kankor se había simplificado y se había eliminado la corrupción. Una gran revisión y actualización del currículum estaba en progreso. Para el 2014, más de la mitad de los currículos de las instituciones de educación superior pública habían sido revisados, reescritos y actualizados por primera vez en la historia.

Durante el 2013, se publicó una Política de Género en la Educación Superior, la cual reflejaba la estrecha cooperación entre el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Asuntos de la Mujer. El número de mujeres estudiantes aumentó de cero el 2001 a 30.997, conformando casi el 19 por ciento de la población estudiantil. El esfuerzo por reclutar personal académico femenino no fue tan exitoso, en parte debido al bajo número de mujeres graduadas de la universidad. Solo se llegó a completar un 15 por ciento de personal académico femenino. El Ministerio de Educación Superior trabajó para superar una de las principales barreras para el aumento del número de estudiantes mujeres: la falta de alojamiento adecuado y seguro, con tres residencias estudiantiles en construcción; dos de estas financiadas a través del Departamento de Estado de los Estados Unidos y una a través de fondos del ejército estadounidense. De esta forma, 1.600 mujeres estudiantes contarán con alojamiento.

Uno de los mayores problemas que se presentaron para mejorar la calidad tuvo relación con el hecho de que solo el 5 por ciento del personal académico contaba con un doctorado y 32 por ciento contaba con un grado de magister. El Ministerio de Educación Superior envió más de 1.000 miembros del personal académico que no contaban con grados avanzados a estudiar magister y doctorados; 750 de ellos al extranjero. El primer grupo de estos académicos está volviendo, trayendo consigo nuevas energías y entusiasmo para enseñar y buena disposición para llevar a cabo investigaciones. Por primera vez en décadas, el personal académico recibió fondos a través del Banco Mundial el año 2012.

DESAFÍOS EN CURSO

Un problema mayor que aún persiste es la falta de fondos para mejorar la educación superior. Aunque el gobierno tiene la educación superior en su lista de prioridades, esto no se refleja en los fondos destinados a la educación superior, donde las asignaciones han declinado en los últimos años desde U\$522 el 2010 a solo U\$443 per cápita. Parte del problema financiero tiene relación con la falta de interés por parte de patrocinadores, ya que solo se cuenta con la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y el Banco Mundial como principales contribuyentes. La mayoría de los patrocinadores están enfocados en la educación básica como parte del esfuerzo mundial de proporcionar educación primaria universal para el 2015 a través del programa Educación para Todos. Aunque elogiamos tal éxito, dentro de los efectos a largo plazo se encuentra un aumento de alumnos graduados de educación secundaria, trayendo consigo mayores demandas en la admisión a la educación superior.

La continuidad de la guerra, la corrupción, y la mala gestión han provocado que muchos estudiantes pierdan la confianza y la esperanza y se pregunten si realmente existe un futuro para ellos. El entusiasmo y el optimismo que habíamos visto el 2003 se han transformado en una desconfianza casi universal hacia el gobierno. Otro desafío tiene relación con el alto nivel de centralización de la educación superior. El Ministerio de Educación Superior está comprometido a aumentar la descentralización. En noviembre del año 2013, las medidas tomadas por el ministerio para permitir la descentralización financiera fueron aprobadas. Este hecho le dará a las universidades más autonomía y flexibilidad y les permitirá mantener fondos para actividades de emprendimiento.

A medida que miramos hacia atrás y contemplamos los cambios que se han implementado en los últimos cinco años, podemos ver considerables variaciones en el sistema que lo han transformado de manera significativa. Aún deben realizarse cambios significativos para crear una cultura de investigación, proveer una mejor enseñanza enfocada en el alumno, motivar a los estudiantes a ser creativos e innovadores, fomentar equidad de género y expandir la descentralización.

El Ministerio de Educación Superior se ha enfocado en áreas esenciales para mejorar la calidad: el establecimiento de acreditación, desarrollo del personal académico, actualización del currículum y compromiso para ameritar la selección y asenso. Aún quedan desafíos por resolver, en particular aquellos relacionados con los recursos financieros limitados, la corrupción y la interferencia política. Sin embargo, existe un grupo de académicos y administradores comprometidos y trabajadores que

están dedicados a la transformación del sistema. Aunque los éxitos son frágiles, pueden triunfar manteniendo, expandiendo e institucionalizando estos cambios. Ese es el desafío para los años 2014 y 2015. Creemos que las probabilidades de éxito son altas. ■

Los desafíos de desarrollar un sistema de educación superior autónomo en Afganistán

JOSEPH B. BERGER Y HANNI S. THOMA

Joseph B. Berger es profesor en la Universidad de Massachusetts Amherst, Facultad de Educación. Correo electrónico: jbbberger@educ.umass.edu. Hanni S. Thoma es asistente titulada en la Universidad de Massachusetts Amherst. Correo electrónico: hthoma@educ.umass.edu.

Está ampliamente documentado que hasta el año 2001 la educación superior en Afganistán había sido severamente impactada por los efectos de casi tres décadas de violentos conflictos. Sin embargo, desde el 2001 se han hecho esfuerzos constantes para restablecer la alta calidad de la educación superior para que ésta sea capaz de cumplir con las crecientes demandas de la emergente democracia del país con una economía en desarrollo y un grupo cada vez mayor de jóvenes (hombres y mujeres) sedientos de conocimientos. La demanda por la educación superior ha crecido dramáticamente en Afganistán en la última década. El número de estudiantes ha aumentado de 6.000 en el 2001 a casi 100.000 el 2012 y más de 300.000 estudiantes proyectados para el 2020 solo en el sistema público de educación superior más otros 100.000 estudiantes que se esperan se matriculen en instituciones privadas a partir del año 2015. Las universidades públicas continúan siendo las instituciones de educación superior dominantes en Afganistán y continúan siendo la primera opción para todos los estudiantes calificados (considerando que el acceso es gratis para todos los estudiantes que califican y que las instituciones públicas son consideradas como las instituciones académicas legítimamente prestigiosas en la sociedad afgana). Las instituciones privadas cuentan con una significativa autonomía, pero la mayoría de estas son bastante pequeñas, no son de gran prestigio y no cumplen

con los estándares mínimos de calidad académica. Así, un sistema público más autónomo y una mayor regulación de las instituciones privadas son condiciones esenciales para el desarrollo de un sistema de educación de alta calidad en Afganistán.

AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

El sistema público de educación superior en Afganistán es uno de los sistemas más centralizados en el mundo y hasta hace dos años el Ministerio de Educación Superior (MoHE, por sus siglas en inglés) controlaba virtualmente todos los aspectos en la toma de decisiones de cada campus. Con el apoyo financiero de la comunidad internacional, el MoHE logró grandes avances en la mejora del ámbito y la calidad de la educación superior en Afganistán, llevados a cabo por este enfoque altamente centralizado. Pero para continuar apoyando el crecimiento y desarrollo de los campus, el 2009 el MoHE inició el Plan Estratégico Nacional de Educación Superior (NHESP, por sus siglas en inglés) el cual requería, entre otras prioridades, incrementar la autonomía de las instituciones que continuaban con la educación una vez terminada la educación secundaria.

Hasta hace poco, no existía una clara estrategia sobre cómo avanzar con mayor autonomía en cada uno de los campus. Se ha hecho un gran esfuerzo en mejorar las políticas que proveen un sistema para tener una mayor autonomía, lo cual es una base fundamental para el desarrollo e implementación de (a) procedimientos y un sistema para implementar nuevas políticas y (b) una mayor capacidad humana en el ministerio y los campus universitarios constituyentes. Los recientes esfuerzos se han enfocado en mejorar la capacidad de las universidades afganas de ser más autónomas en tres áreas estratégicas: académica, administrativa y financiera.

El sistema público de educación superior en Afganistán es uno de los sistemas más centralizados en el mundo y hasta hace dos años el Ministerio de Educación Superior controlaba virtualmente todos los aspectos en la toma de decisiones de cada campus.

La autonomía académica se enfoca en incrementar el rol del profesorado y los líderes administrativos en un

sistema que garantiza la mejora de la calidad, basado en doce estándares nacionales que son evaluados a través de trabajos individuales y evaluaciones entre los mismos pares dentro de los campus. Este cambio cada vez más cambia el rol del MoHE desde un control académico rígido a un rol coordinador.

La autonomía administrativa está enfocada en actividades que desarrollen las capacidades en seis áreas fundamentales requeridas para la Gestión Financiera de Evaluación de Riesgos del Sector Público (PFMRA, por sus siglas en inglés). Dentro de estas áreas se incluyen liderazgo organizacional, auditorías internas, finanzas y contabilidad, recursos humanos, adquisiciones y tecnologías de la información. El MoHE se está enfocando en construir una capacidad paralela en el ministerio y en cada una de las principales universidades públicas para así llevar/guiar una mayor autonomía administrativa en las funciones administrativas esenciales.

La autonomía financiera está estrechamente ligada a algunas áreas de autonomía administrativa, pero el reciente enfoque está en cambiar la ley de financiamiento de la educación superior en Afganistán que obliga a las universidades a no cobrar un arancel y prohíbe que estas retengan alguna ganancia. Este acuerdo legal poco hace para incentivar a las instituciones a que desarrollen programas innovadores; estos esfuerzos son típicamente percibidos como una forma superflua de agotar los recursos institucionales y el personal académico. La inhabilidad para generar y manejar fondos ha sido particularmente problemática dada la falta de recursos del gobierno afgano para financiar adecuadamente la educación superior. De hecho, 80 por ciento del presupuesto nacional proviene de patrocinadores extranjeros, un recurso cuando menos limitado y tedioso. Cuatro instituciones están poniendo a prueba autonomía financiera limitada y ha habido un esfuerzo por cambiar la ley, pero el proceso es altamente complejo e involucra revisiones por parte de múltiples agencias gubernamentales y comités.

En cambio, las instituciones de educación superior privadas han sido extremadamente autónomas ya que prácticamente no son reguladas. Sin embargo, el MoHE comenzó a abordar este tema con la primera evaluación de instituciones privadas llevada a cabo entre los años 2013 y 2014, en la cual casi todas las instituciones privadas resultaron tener una educación de dudosa calidad. Desafortunadamente el MoHE carece de los recursos políticos y financieros para hacer cumplir con determinados estándares en el ampliamente desregulado e históricamente poco desarrollado sector privado.

El sistema de educación superior formal recién

está comenzando a definir los roles y responsabilidades de cuatro tipos de unidades organizacionales (MoHE, Comisión de Garantía de Calidad, universidades públicas e instituciones privadas). En primer lugar, el MoHE está firmemente consolidado como una unidad central administrativa compuesta de varias subunidades (divisiones, juntas directivas y departamentos) la cual provee una gobernanza y coordinación altamente centralizada de toda lo que sucede con la educación superior en el país. En segundo lugar, comités y comisiones coordinadores nacionales semiautónomos, tales como la Comisión de Garantía de Calidad nacional, están recién comenzando a emerger; y el desarrollo de estas entidades será fundamental en la alineación y coordinación de políticas, procedimientos y práctica a través de un sistema de educación más autónomo. En tercer lugar, las instituciones públicas se mantienen como unidades académicas semiautónomas (y cada una de ellas tiene subunidades en forma de facultades y departamentos) que son responsables de la entrega directa de educación superior en todo el país, pero aún su autonomía es limitada en cuanto a la toma de decisiones estratégicas y operacionales relacionadas con las funciones académicas, administrativas y financieras. En cuarto lugar, las instituciones privadas son altamente autónomas y el MoHE está considerando formas de incorporarlas bajo el nuevo sistema que garantiza la calidad de la educación.

CONCLUSIONES

La educación superior, como la mayoría de los aspectos de la vida en Afganistán, ha progresado significativamente en la última década. Un sistema de medidas políticas y procedimientos están siendo implementados para incrementar la autonomía institucional del sector público; sin embargo, aún se necesitan varios años antes de que líderes y personal académico tengan la capacidad de aprovechar las oportunidades que surgen gracias a una mayor autonomía. Al mismo tiempo, Afganistán tendrá problemas para manejar la falta de control sobre el sector privado. Es claro que las discrepancias en calidad, costo y autonomía entre el sector público y privado de la educación superior presentan nuevos desafíos que deberán ser tratados en un futuro próximo a medida que el sector privado continúa ganando terreno y teniendo más importancia. El sistema de educación superior ha sido firmemente establecido y estos cambios lentamente contribuirán a mejorar la calidad y relevancia de un sistema de educación superior accesible y sustentable, que es más capaz de contribuir al sinnúmero de desafíos que se avecinan a medida que Afganistán traza su propio curso como estado soberano.

Institucionalización de la participación comunitaria en las universidades africanas

HENRY MUGABI

Henry Mugabi es investigador en Higher Education Group, Universidad de Tampere, Finlandia. Correo electrónico: Henry.mugabi@uta.fi.

Si bien las primeras universidades europeas comenzaron solamente como instituciones de docencia, muchas se han expandido para abarcar docencia, investigación y participación y extensión comunitaria. También se espera que las universidades africanas enseñen, realicen investigación y sirvan a la sociedad. En la conferencia de UNESCO de 1962 sobre “Desarrollo de la Educación Superior en África”, se instó a las instituciones de educación superior africanas a estar en constante comunicación con la sociedad y a adaptar sus actividades de docencia e investigación a los problemas africanos. De hecho, varias universidades africanas— como la Universidad Metropolitana Nelson Mandela, la Universidad Makerere, la Universidad de Botsuana, la Universidad de Zululand, la Universidad de Mauricio, la Universidad de Gana y la Universidad de Dar es Salaam— incorporan participación comunitaria dentro de sus funciones y áreas de prioridad. Además, la mayoría de las universidades tienen estructuras organizacionales— como oficinas de consultoría, departamentos de educación continua, incubadoras de negocios y centros de transferencia y desarrollo de tecnología— y personal para promover la participación comunitaria y/o coordinar actividades relacionadas con la comunidad.

La participación comunitaria permanece institucionalizada marginalmente en la mayoría de las universidades africanas: la mayoría de las universidades aún no han incorporado la participación comunitaria a sus presupuestos, docencia y aprendizaje y actividades de investigación. Sus prácticas de contratación de académicos y promoción ignoran o no reconocen suficientemente el aporte del profesorado a las comunidades externas. El informe del comité de la junta directiva— establecido por la Universidad de Nairobi para revisar las políticas de capacitación y promoción, por ejemplo— no toma en cuenta el aporte que hace el profesorado a la participación comunitaria, sino que se enfoca en las publicaciones, su-

pervisión de estudiantes y experiencia académica, entre otros, como los criterios para el ascenso de profesores a posiciones académicas de mayor rango. Incluso universidades como la Universidad de Makerere en Uganda, que tiene participación

comunitaria dentro de los criterios para contratación de académicos y ascensos a posiciones de mayor rango, designa pocos puntos al compromiso docente y servicio a comunidades externas.

La creación de unidades organizacionales especializadas, la integración de la participación comunitaria en el presupuesto y actividades de la universidad y la presencia de liderazgo de apoyo en todos los niveles no pueden por si solos garantizar la completa institucionalización de la participación comunitaria.

Además, el financiamiento para la participación comunitaria es mayormente esporádico, insuficiente o depende de fuentes de financiamiento extranjeras. Por lo tanto, la mayoría de los proyectos que involucran a la comunidad son iniciados por individuos o grupos de académicos, así estos son menos institucionales y más personales por naturaleza. Por consiguiente, la pregunta es la siguiente: ¿Qué pueden hacer las universidades africanas para institucionalizar la participación comunitaria?

SUGERENCIAS PARA MEJORAR

Con frecuencia, los proyectos que involucran a la comunidad en la mayoría de las universidades dependen de la participación, compromiso y experiencia de docentes, personal y estudiantes. Así, estos proyectos generalmente mueren o se vuelven inviables cuando los individuos se van o ya no están involucrados. La institucionalización de la participación comunitaria en las universidades africanas necesita de la creación de instituciones y agendas a nivel de toda la universidad– políticas, estructuras y prácticas– para guiar y facilitar la vinculación de las unidades académicas, profesorado, personal, estudiantes y comunidades externas con la participación comunitaria.

Ésta también exige la incorporación de la participación comunitaria dentro de los presupuestos institucionales, docencia y actividades de investigación– a través del aprendizaje en servicio, investigación colaborativa y práctica profesional– y el compromiso intencional de las comunidades con el desarrollo del curriculum, entre otras actividades. La institucionalización de la participación comunitaria también necesita de la visión y compromiso de los líderes universitarios, cuyo apoyo puede ayudar a dirigir las inquietudes de docentes, personal, estudiantes y comunidades externas que no estén interesadas y/o no están convencidas. Así, por ejemplo, se recomienda la decisión tomada por la Universidad Metropolitana Nelson Mandela de crear la oficina del vicerrector adjunto encargado de investigación y participación. Sin embargo, la participación comunitaria no debiera ser dejada a líderes individuales, a fin de evitar que la dependencia reduzca la sustentabilidad de las actividades que involucran a la comunidad, cuando esos líderes ya no estén a cargo.

La creación de unidades organizacionales especializadas, la integración de la participación comunitaria en el presupuesto y actividades de la universidad y la presencia de liderazgo de apoyo en todos los niveles no pueden por si solos garantizar la completa institucionalización de la participación comunitaria, a menos que la participación del cuerpo docente sea recompensada apropiadamente. La institucionalización de la participación comunitaria en cualquier universidad se manifiesta y beneficia de la participación y compromiso del cuerpo docente, personal, estudiantes y comunidades externas. De hecho, muchas actividades que involucran a la comunidad– educación continua, consultoría, investigación por contrato, aprendizaje en servicio e investigación colaborativa– se basan en las conexiones, participación, conocimiento y compromiso del cuerpo docente. Por lo tanto, si las universidades africanas no integran el aporte que hace el profesorado a la participación comunitaria en sus procesos de contratación de docentes, evaluaciones y ascensos, además de recompensarlos apropiadamente, los miembros del cuerpo docente continuarán considerando la participación comunitaria como una tarea no esencial, más bien como una distracción para el desarrollo profesional.

OBSERVACIONES

Si bien la participación comunitaria ofrece beneficios innegables para las universidades y comunidades externas– por ejemplo, acceso a fuentes de financiamiento externas, el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y el acceso al conocimiento académico y otros recursos universitarios– la institucionalización de ésta en

las universidades africanas requiere de un entendimiento más profundo de la frase “participación comunitaria”. La participación comunitaria generalmente se interpreta en términos de colaboración entre las universidades y la industria, la transferencia de tecnología desde las universidades y la creación de empresas derivadas (sping-off firms). No obstante, el término también abarca las formas a través de las cuales las comunidades externas, como el gobierno y comunidades locales, se comprometen y contribuyen al bienestar de las universidades, además de cómo las universidades participan en la creación de políticas y se relacionan con la vida cultural y social. En este sentido, cualquier planteamiento de institucionalización de la participación comunitaria que se enfoque solo en la comercialización de tecnología es probable que limite las formas en que las universidades africanas pueden comprometerse, y/o servir, con las comunidades externas porque las universidades africanas no son protagonistas clave en innovación de punta. Además, si bien las universidades africanas debieran apoyar e incentivar la producción de conocimiento social y económico relevante así como la comercialización de inventos, su programa de investigación debiese enfatizar no sólo la investigación orientada a aplicaciones, sino que también investigación básica, ya que varios sistemas de ciencias en el continente— Namibia, Botsuana, Suazilandia, Mali, Angola y Mozambique— cuentan con las universidades para la producción de conocimiento científico y, por lo tanto, no tienen productores alternativos viables de conocimiento.

Asimismo, parte de la institucionalización de la participación comunitaria requiere que las universidades, entre otras cosas, creen unidades especializadas— por ejemplo, el Centro de Tecnología Alimentaria e Incubación de Negocios de la Universidad de Makerere, el Centro para la Participación Académica y Colaboración de la Universidad Metropolitana Nelson Mandela, el Centro de Educación Continua de la Universidad de Botsuana y la Oficina de Consultoría y Gestión de la Universidad de Dar es Salaam. Para promover la participación comunitaria y coordinar actividades relacionadas a ésta, las universidades africanas debiesen evitar la creación de sistemas aislados que restrinjan la participación comunitaria a individuos, disciplinas y unidades específicas. De igual forma, la institucionalización de la participación comunitaria en las universidades africanas requiere que cada universidad ponga atención a su contexto institucional. Por ejemplo, historia, enfoque disciplinario, localización, propiedad, misión, cultura, valores y prioridades y programas de políticas nacionales. Ya que las universidades, incluso del mismo país, no pueden tener los mismos ámbitos

institucionales, el foco, las formas y la organización de la participación comunitaria no puede ser la misma para todas las universidades. En este sentido y considerando la falta de financiamiento que caracteriza a muchas universidades africanas, el sistema de asignación de recursos para participación comunitaria en cada universidad debiese reflejar, ajustarse y apoyar la visión, misión, objetivos y agenda de participación comunitaria de la universidad específica. ■

Universidades australianas bajo administración neoliberal: la creciente crisis

RAEWYN CONNELL

Raewyn Connell es profesora emérita de la Universidad de Sidney, Australia. Correo electrónico: raewyn.connell@sydney.edu.au.

La educación superior australiana data de la segunda mitad del siglo XIX, cuando unas pocas universidades pequeñas se establecieron en asentamientos de colonos violentos y alejados de la civilización. La lógica detrás de este hecho tenía relación con la creencia de que las universidades transmitían tradiciones culturales estabilizadoras (tales como la habilidad de citar a Horacio en latín) y le entregaba a jóvenes abogados, ingenieros y doctores algunas habilidades técnicas al tiempo que entregaban educación humana europea. El conocimiento indígena, así como los estudiantes indígenas, estaban completamente excluidos.

A mediados del siglo XX, las universidades sufrieron una transformación al seguir el programa de desarrollo nacional. El país se estaba industrializando. Para ser completamente moderno, Australia requería un sistema de educación secundario y superior mayor y un mayor número de estudiantes. Después de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno federal australiano (previamente poco interesado en las universidades) designó crecientes sumas de los ingresos fiscales a la expansión de las pequeñas universidades de tiempos coloniales y a la construcción de más establecimientos en terrenos alrededor de las ciudades australianas. El número de estudiantes aumentó

de manera considerable.

Este crecimiento fue acompañado por un cambio en el carácter de las universidades. Se propagó la idea de que la sociedad necesitaba más tecnología, ciencia de vanguardia e incluso ciencias sociales. La universidad de investigación es el gran productor moderno de conocimiento. Es por esto que Australia necesitaba expandir su capacidad de investigación. A fines de la década de los cuarenta se introdujo una universidad de investigación nacional y en poco tiempo las universidades comenzaron a aumentar el número de cursos impartidos. Los grandes ventanales de las instituciones de investigación así como los nuevos auditorios podían verse en los terrenos.

Cuatro décadas de expansión desarrollaron una fuerza de trabajo para las universidades públicas, la cual para la década de los setenta y ochenta ya tenía una importante presencia en la sociedad australiana. Esta nueva mano de obra constituyó el principal cimiento de la vida intelectual del país y probablemente sí contribuyó a la expansión económica. El sistema universitario creado en estos tiempos constituía un notable recurso social (pequeño en comparación a Estados Unidos o Europa, pero de buena calidad, completamente público y ampliamente apoyado por la población).

LA ÉPOCA NEOLIBERAL

Durante la década de los ochenta, las condiciones de existencia de las universidades australianas cambiaron. Las élites políticas y empresariales se volvieron al neoliberalismo, con su programa de privatización, desregulación, reducción de impuestos, y ganancias a corto plazo. Así como otros países en la periferia global, Australia retrocedió a una estructura económica colonial. El país se desindustrializó y la exportación de materiales de la minería se transformó en la principal industria. Durante ese periodo en Australia, había poca necesidad económica de contar con una producción autónoma de conocimiento.

El Partido Laborista Australiano introdujo las reformas universitarias a fines de los años ochenta (así como en otras partes del sur, el neoliberalismo en Australia fue introducido por partidos de "izquierda"). Las políticas pretendían expandir aún más las universidades por razones sociales (pero a bajo costo). El primer paso consistía en llevar los Centros de Educación Avanzada (los cuales no realizaban investigaciones) al sector universitario. Esto no se hizo mediante una planificación racional, sino a través de un frenesí de apoderamientos empresariales (teniendo a los vicescancilleres y sus asesores actuando como empresarios).

El siguiente paso era encontrar a alguien más que

pagase, por lo que se dio una solución neoliberal: matrículas y aranceles. Los fondos del gobierno federal provenientes de las universidades comenzó a colapsar de manera impresionante; pasó de contar con alrededor del 90 por ciento del presupuesto universitario a comienzos de los noventa a contar con alrededor del 45 por ciento. Las matrículas y los aranceles de los estudiantes han ido subiendo, década tras década para compensar este hecho.

El hecho de que los estudiantes extranjeros debiesen pagar, se convirtió en una ventaja. Las universidades australianas entre los años 50 y 70 habían ofrecido educación gratuita a estudiantes asiáticos como forma de ayudar con el desarrollo. Bajo los gobiernos neoliberales de los noventa y del nuevo milenio, el sector universitario se redefinió como una industria de exportación; el equivalente cultural del sector minero. Los estudiantes extranjeros, principalmente provenientes de Asia, eran vistos como clientes acaudalados a quienes se les debía cobrar tanto como el mercado pudiese soportar. Se han hecho algunos intentos por establecer campus en el mercado extranjero. Sin embargo, esta iniciativa no ha prosperado: quizás las universidades australianas no tienen suficiente prestigio o el interés por estudiar en Australia está dado por la posibilidad de inmigrar al país. La mayor parte de los ingresos generados por los estudiantes extranjeros viene de estudiantes que han venido a Australia a estudiar.

LOS CAMBIOS EN LAS INSTITUCIONES

El neoliberalismo ha hecho más que cambiar los esquemas de financiamiento; ha transformado a las universidades como instituciones en sí. Los vicescancilleres cada vez más han tomado un rol con un alto cargo ejecutivo. Ellos ahora son los directores de élite dentro de una fuerza de trabajo directiva que trabaja en líneas corporativas y a la que se le paga a escala corporativa (un millón de dólares al año, incluyendo bonos para aquellos vicescancilleres más afortunados).

De manera significativa, los altos cargos y su personal de apoyo en el área de los negocios se han estado separando cada vez más del personal académico, técnico y de mantención.

En los negocios, una forma estándar de aumentar las ganancias es bajando los costos de la mano de obra. El personal no académico fue quien primero notó las innovaciones. Más y más de su trabajo ha sido reemplazado por personal "subcontratado"; contratados de compañías que no están conectadas con la universidad. Esto posiblemente haya ahorrado dinero, pero ciertamente ha dañado la conexión diaria entre los trabajadores involucrados con el personal académico.

Los costos destinados a la mano de obra académica también debieron reducirse. En el sector, el radio estudiante/profesor casi se dobló entre 1990 y 2012. Otra forma consistió en buscar profesionales a contrata. Los altos cargos no revelan esta información (perjudicaría la publicidad) pero la Unión Nacional de Educación Superior calcula que cerca del 50 por ciento de las clases son impartidas por personal a tiempo parcial.

A mediados del siglo XX, las universidades sufrieron una transformación al seguir el programa de desarrollo nacional.

Con la integración social de la universidad cayendo aceleradamente, la dirección ha hecho aumentar los mecanismos de control indirectos. Los sistemas de control basados en computadores están afectando fuertemente el quehacer universitario. Estos aparatos electrónicos generan desconfianza por parte de la fuerza de trabajo, y con frecuencia personifican la desconfianza de los trabajadores.

Las universidades ahora cuentan con una completa falsa responsabilidad. Al mismo tiempo, han recurrido a técnicas de relaciones públicas para atraer potenciales estudiantes y patrocinadores y mejorar la imagen de la organización. La universidad corporativa (*corporate university*) ahora proyecta al mundo una fantasía de extensos prados, estudiantes relajados, personal feliz, edificios espaciosos y eterno sol australiano. La lógica cultural de considerar a las universidades como las dueñas de la verdad y del pensamiento riguroso, se está poniendo en peligro.

UNA CRISIS DE PROPÓSITO Y REPRODUCCIÓN

La clave para gran parte de este cambio tiene que ver con el hecho de que la clase dominante australiana no necesita un sistema de educación superior de primer nivel en la era neoliberal. Las corporaciones transnacionales que extraen los minerales y el carbón se sienten satisfechos importando tecnología. Las rentables industrias locales, desde la construcción hasta las apuestas, no necesitan gran cantidad de mano de obra profesionalizada.

Los ricos que pueden pagar matrículas y aranceles altos sí necesitan unas pocas universidades con suficiente reputación para que sus hijos asistan a escuelas de negocios internacionales. Un grupo selecto de universidades más antiguas ha surgido, llamándose a sí mismas el Grupo de las Ocho (*Group of Eight*), y pretenden ser las más

prestigiosas del Pacífico Sur. El resto de las universidades del país, en lo que respecta al Grupo de los Ocho, pueden quedarse con las sobras.

Mientras tanto, los estudiantes de pregrado y los profesionales recientemente titulados, que actualmente realizan la mitad de las clases de pregrado, se encuentran bajo una presión extraordinaria. Tratan de improvisar un salario digno, a menudo trabajando en diferentes campus, a horarios inusuales y carentes de seguridad alguna. Australia está produciendo muchos profesionales; pero la fuerza de trabajo académica del futuro está siendo deteriorada y no impulsada.

Aunque el discurso político de la gestión neoliberal en Australia es optimista (las estrategias de mercado así lo requieren), la realidad detrás de esos prados de fantasía de la publicidad es que existe una creciente crisis en cuanto a la viabilidad de la fuerza de trabajo y en la producción y reproducción de una cultura intelectual. Esta situación no será resuelta por legisladores neoliberales, quienes ni siquiera son capaces de reconocerla. Las nuevas elites extractivas y las elites empresariales no tienen particular interés en resolver el problema.

Para solucionar la creciente crisis será necesario generar un cambio cualitativo en la forma en que se toman las decisiones en el ámbito de la educación superior a través de una demanda popular por un sistema universitario de primer nivel para toda la sociedad y a través de la protección de este extraordinario recurso que han creado generaciones anteriores. ■

Las universidades conjuntas (*joint venture*) en China: Comparaciones entre los casos de Shanghai y Shenzhen

RUTH HAYHOE Y JULIA PAN

Ruth Hayhoe es profesora y Julia Pan es investigadora asociada principal en el Programa de Educación Superior, Departamento de Liderazgo, Educación Superior y para Adultos, Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico de Ruth Hayhoe: ruthhayhoe@simpatico.ca. Correo electrónico de Julia Pan: julia.pan@utoronto.ca.

El desarrollo de las nuevas universidades conjuntas en China tiene dos características únicas. En primer lugar, el Ministerio de Educación de China requiere una asociación formal entre una universidad china y otra extranjera para aprobar el funcionamiento. Esta política refleja la preocupación de China sobre la soberanía que se remonta a las vejaciones vividas a manos de extranjeros a fines del siglo XIX. En segundo lugar, las ciudades y pueblos de las prósperas regiones de la costa están preparadas para proveer terrenos y asumir los costos de construcción como forma de mejorar su imagen. En este artículo haremos una breve reseña de las instituciones conjuntas en la región de Shanghai y luego las compararemos con las iniciativas emergentes de Shenzhen, una ciudad al sur de China.

PRIMEROS CASOS SINO-BRITÁNICOS

Las primeras universidades conjuntas en China fueron la Universidad de Nottingham-Ningbo ubicada en un vibrante puerto en el sur de Shanghai y la Universidad Xi'an Jiaotong-Liverpool en la cercana ciudad jardín de Suzhou. Un reciente artículo en *Higher Education* por Yi Feng (2013) ofrece una breve historia al tiempo que realiza fascinantes comparaciones entre estas dos instituciones.

Nottingham se asoció con una modesta universidad local, la cual contó con el apoyo del pueblo de Ningbo para construir un hermoso campus. La Universidad de Liverpool, en cambio, escogió una universidad de ingeniería del más alto nivel nacional como su socio, y la Universidad Xi'an Jiaotong-Liverpool está financiada por una fundación ubicada en Suzhou. Los estudiantes de la Universidad de Nottingham-Ningbo están expuestos a un amplio currículum de artes liberales impartido en inglés, similar al de Nottingham mismo, mientras que los estudiantes de la Universidad de Xi'an Jiaotong-Liverpool están matriculados en programas de ingenierías y gestión que ponen énfasis en un enfoque innovador en cuanto a la enseñanza y la investigación. Actualmente, ambas cuentan con alrededor de 4.000 estudiantes, pero esperan alcanzar los 8.000. Este tipo de asociaciones surgieron de relaciones entre autoridades académicas y administrativas de ambas partes, destacando al presidente de la Universidad de Fudan, Yang Fujia. La ciudad natal de Yang, Ningbo, respaldó la nueva unión, mientras que Nottingham lo designó como su nuevo canciller, una posición que ocupó entre 2001 y 2012.

en China fueron la Universidad de Nottingham-Ningbo ubicada en un vibrante puerto en el sur de Shanghai y la Universidad Xi'an Jiaotong-Liverpool en la cercana ciudad jardín de Suzhou.

RECIENTES CASOS SINO-ESTADOUNIDENSES

Los estadounidenses rápidamente han comenzado a seguir el ejemplo británico. En mayo de 2014 visitamos dos nuevas universidades conjuntas, también en el área de Shanghai. La Universidad de Nueva York de Shanghai y la Universidad Duke Kunshan reclutaron sus primeros estudiantes en otoño de 2013 y 2014 respectivamente. Mientras que la primera universidad es una asociación entre la Universidad de Nueva York y la Universidad Normal de China del Este (ECNU, por sus siglas en inglés), gracias al nuevo distrito de Pudong que cuenta con un campus al estilo de Manhattan, la segunda es una asociación entre la Universidad de Duke y la Universidad de Wuhan (con la ciudad satélite de Kunshan en los suburbios de Shanghai construyendo un campus que se asemeja a las características de los campus de Duke).

El vicerrector de la facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Nueva York de Shanghai es profesor de educación comparativa (*comparative education*) en ECNU. Trabaja estrechamente con Provost Joanna Waley Cohen, una muy respetada sinóloga del Departamento de Historia de la Universidad de Nueva York que actualmente reside en Shanghai. La Universidad de Nueva York de Shanghai matriculó los primeros 300 estudiantes en otoño de 2013, ofreciendo clases en el campus de ECNU hasta que los nuevos campus en Pudong abrieran el 2014. Actualmente la universidad cuenta con 600 estudiantes y se planea reclutar otros 500 entre el 2015 y 2016. El número total se limitará a 3.000 con un pequeño número de estudiantes de magister comenzando el 2015. De la primera clase, 151 estudiantes provenían de todas partes de China, 65 por ciento del área de Shanghai, mientras que 149 eran estudiantes extranjeros. De esos estudiantes extranjeros, un 60 por ciento provenía de Estados Unidos. Las clases se imparten en inglés, pero los alumnos también aprenden chino. El currículum abarca humanidades y ciencias sociales, ciencias, matemáticas, idiomas y habilidades de escritura. Todos los estudiantes deben tomar dos cursos: perspectivas globales sobre la sociedad y perspectivas sociales sobre la cultura. También

deben pasar un semestre estudiando en el extranjero. Cuarenta por ciento del profesorado está compuesto por profesores de la Universidad de Nueva York que están de paso, otro 40 por ciento de los profesores son reclutados internacionalmente y ocupan posiciones a largo plazo y el 20 por ciento restante corresponde a profesores adjuntos de todas partes del mundo. Cuatro institutos de investigación mantendrán su actual ubicación en el campus de la ECNU, facilitando investigaciones colaborativas a largo plazo entre las facultades de ambas instituciones en las áreas de neurociencia, matemáticas aplicadas, química estadística y trabajo social.

La Universidad Duke Kunshan reclutó a su primer grupo de estudiantes el 2014. De estos, 150 se matricularon en programas de magister en gestión, física médica y salud global. Inusualmente, al principio se permitía incorporar estudiantes de pregrado, pero el programa de pregrado está siendo planificado. Se espera que el número de estudiantes aumente en el futuro a 4.000. Un comité de Duke ha sido convocado para diseñar este programa de manera que éste refleje las características únicas de Duke como universidad de investigación en las artes liberales. La enseñanza durante el primer semestre es impartida por 30 académicos provenientes de Duke, pero se está haciendo el llamado a firmar contratos a largo plazo. Dos centros de investigación colaborativa han sido establecidos tanto en salud global como en medioambiente y energía. El hecho de que Mary Brown Bullock, una distinguida sinóloga y figura reconocida de las relaciones sino-estadounidenses, trabaje como vicescanciller ejecutiva, pronostica buenos resultados donde el enfoque mezcla las ricas tradiciones de China con las de Occidente.

LAS NUEVAS INICIATIVAS DE SHENZHEN

En noviembre de 2014, en la ciudad Shenzhen, ubicada al sur de China, se llevó a cabo la quinta conferencia anual sobre la cooperación entre China y otros países en la dirección de estas instituciones. La participación en esta conferencia nos dio la posibilidad de echar un vistazo al enfoque de Shenzhen para atraer universidades conjuntas. La ciudad surgió gracias a las Políticas de Puertas Abiertas impulsadas por Deng Xiaoping a fines de los años setenta y fue el lugar donde anunció que China se abriría al mundo después de la tragedia en la Plaza de Tiananmén en Pekín durante un viaje histórico a esa ciudad en enero de 1992.

Uno de los momentos más memorables de la conferencia fue la conformación de una mesa redonda de siete vicepresidentes de las mejores universidades del

país, quienes presentaron las universidades conjuntas que estaban planeando para Longgang, el nuevo distrito urbano designado por el gobierno de Shenzhen como ciudad universitaria: la Universidad de Tsinghua estaba colaborando con la Universidad de California, Berkeley; el Instituto Tecnológico de Pekín con la Universidad Estatal de Moscú; la Universidad de Jilin con la Universidad de Queensland; y la Universidad de Hunan con el Instituto Tecnológico de Rochester, entre otras. Todas estaban respondiendo a la invitación de establecer instituciones especializadas a pequeña escala que se enfocaran en las áreas relevantes para las necesidades laborales. La intención es atraer excelentes estudiantes de China y el mundo y lograr que los mejores profesionales permanecieran en Shenzhen. El enfoque de las instituciones de Shenzhen, caracterizado por campos especializados de conocimiento, difiere del enfoque de las universidades conjuntas del área de Shanghai. Quizás esa es la razón por la que representantes de instituciones como la Nueva Escuela de Nueva York, la Escuela de Negocios Otto Beisheim y la Escuela Superior de las Artes de Zurich hayan asistido a la conferencia para explorar futuras posibilidades.

PREOCUPACIONES FUNDAMENTALES SOBRE EL RECLUTAMIENTO DE PERSONAL ACADÉMICO

Probablemente la mayor preocupación de estas nuevas instituciones colaborativas tiene relación con el reclutamiento de personal académico de alta calidad y su contratación a largo plazo. Mientras que la Universidad de Nottingham Ningbo cuenta con profesores provenientes de Nottingham, Xi'an Jiaotong Liverpool ha logrado reclutar profesores de distintas partes del mundo. La Universidad de Nueva York de Shanghai ahora depende en gran medida de los académicos provenientes de la Universidad de Nueva York pero está buscando contratar personal más permanente al igual que la Universidad Duke Kunshan. Podría ser más fácil atraer académicos de alto nivel al área de Shanghai que a la nueva ciudad de Shenzhen, por lo que será interesante observar cómo las nuevas universidades conjuntas emergentes manejan este desafío.



Proyecto de las “Mejores Universidades Globales” de Japón

YUKIKO SHIMMI Y AKIYOSHI YONEZAWA

Yukiko Shimmi es profesora asistente de la Universidad Hitotsubashi University, Tokio, Japón. Correo electrónico: yshimmi@gmail.com. Akiyoshi Yonezawa es profesor asociado de la Universidad de Nagoya, Japón. Correo electrónico: yonezawa@gsid.nagoya-u.ac.jp.

En septiembre de 2014 el Ministerio de Educación, Ciencia, Deportes y Cultura de Japón (MEXT, por sus siglas en inglés) seleccionó 37 universidades para que formaran parte del “Proyecto de las Mejores Universidades Globales”. Estas universidades recibirán financiamiento por parte del gobierno hasta por 10 años para así mejorar su competitividad global o para lograr la internacionalización de las universidades japonesas a través de reformas universitarias (en gobernanza, gestión, estructura, currículum y métodos de admisión). Aunque el apoyo del gobierno para lograr la internacionalización de las universidades japonesas es esencial, existen algunas preocupaciones en cuanto al actual proyecto tales como: microgestión del gobierno en la reforma universitaria, estandarización del enfoque de la internacionalización y la creciente brecha entre las universidades.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO

El Proyecto de las Mejores Universidades Globales de MEXT consta de dos categorías. Se seleccionaron trece grandes universidades de investigación y se ubicaron en el grupo de las instituciones Tipo-A, el cual se enfoca principalmente en la mejora de la globalización de las universidades y su presencia en el ranking de las 100 mejores universidades del mundo. El gobierno claramente se refirió al ranking de las universidades como uno de los objetivos cuantitativos para las instituciones Tipo-A. Dentro del grupo de las instituciones Tipo-A se incluyeron todas las antiguas universidades imperiales, cuatro otras universidades nacionales y dos prestigiosas universidades privadas. Cada una recibirá 500 millones de yenes japoneses (aproximadamente \$4,3 millones de dólares americanos) anualmente hasta por diez años. Veinticuatro universidades fueron seleccionadas para conformar el grupo de las instituciones Tipo-B, las

cuales liderarán la internacionalización de la educación superior japonesa. Dentro de este grupo se incluyen 10 universidades nacionales, dos públicas locales y 12 privadas. Estas instituciones recibirán entre 200 y 300 millones de yenes japoneses (aproximadamente entre \$1,7 y 2,5 millones de dólares) anualmente hasta por diez años.

En comparación al presupuesto total de las universidades y a algunas iniciativas de excelencia en otros países, los fondos destinados al actual proyecto no son cuantiosos. A diferencia de otros excelentes proyectos, el actual financiamiento no está directamente asignado para actividades de investigación, sino para la mejora de la presencia internacional de las universidades a través de la internacionalización y la reforma de la gobernanza, la gestión y las políticas de personal para adaptarse a la competencia global. Las universidades escogidas pueden también emplear su estatus para atraer tanto estudiantes nacionales y extranjeros como otros accionistas al sostener que se encuentran entre las pocas universidades seleccionadas por el gobierno nacional como modelos de universidades internacionales.

PLANES DE SELECCIÓN E IMPLEMENTACIÓN

Cada universidad tuvo que presentar un plan estratégico en el cual se describía cómo planificaban lograr la internacionalización y la reforma universitaria basadas en sus propias fortalezas y recursos. Por ejemplo, la Universidad de Nagoya, una de las mejores universidades del país, envió un plan para transformarse en “un centro educacional asiático para desarrollar un mundo sustentable en el siglo XXI” y estableció campus internacionales en varios países de Asia para ofrecer programas de doctorado para los futuros líderes nacionales. La Universidad de Keio, una de las más prestigiosas universidades privadas, entregó un plan diseñado para fortalecer la investigación orientada a la práctica a través de la unión entre universidades e industrias.

En comparación al presupuesto total de las universidades y a algunas iniciativas de excelencia en otros países, los fondos destinados al actual proyecto no son cuantiosos.

Las actividades propuestas en los planes de las universidades seleccionadas, sin embargo, se parecen

entre sí. La mayoría de las universidades se refirieron a la internacionalización de varios aspectos educacionales: la entrega de cursos interdisciplinarios, programas de titulación conjunta y clases impartidas en inglés; la instauración de reformas en el sistema de admisión empleando pruebas de lenguaje externas; el fomento de la colaboración internacional en el área investigativa, la cooperación entre las universidades e industrias, el desarrollo de redes internacionales, la influencia ejercida en los centros de investigación ubicados en el extranjero; y otras actividades como la formación del personal académico para la internacionalización.

Estas similitudes ocurrieron, en parte, porque el gobierno solicitó a las universidades postulantes llenar un formulario que ilustrara las actividades de mayor relevancia. Las universidades debieron describir su situación actual y proyección a futuro basadas en alrededor del 40 indicadores de desempeño. Además de los típicos indicadores relacionados con la internacionalización (por ejemplo, el número de estudiantes extranjeros, estudiantes de intercambio en el extranjero, acuerdos institucionales internacionales y personal académico extranjero), las universidades también debieron informar sobre varias actividades relacionadas con la esfera internacional (por ejemplo, el establecimiento de residencias estudiantiles internacionales, la entrega de varios cursos del idioma japonés, la introducción de un sistema para promediar las calificaciones, la entrega de información sobre la universidad en otros idiomas y la conducción de admisiones que sean convenientes para los potenciales postulantes del extranjero entre otros). Asimismo, algunos indicadores no eran relevantes para la internacionalización pero eran relevantes para una reforma universitaria más amplia como hasta qué punto la implementación de un sistema de sueldos basados en el logro de objetivos, el sistema de garantía de permanencia (*tenure-track system*) y la evaluación del sistema se alineaban a estándares internacionales.

ALGUNAS PREOCUPACIONES

Este proyecto puede ser un gran apoyo para las universidades más competitivas a nivel internacional. Desde el punto de vista de los contribuyentes, debe ser razonable que el gobierno monitoree el progreso del proyecto financiado públicamente a través de claros indicadores de desempeño. Sin embargo, también existen algunas preocupaciones en lo que respecta a las consecuencias de este elaborado proyecto.

Este proyecto podría conducir a una microgestión ineficiente de las mejores universidades, las cuales necesitan ser fuertemente independientes por naturaleza.

En principio, el actual proyecto pareciera respetar la importancia de las decisiones que las universidades toman de manera autónoma al estar de acuerdo con un plan estratégico que se base en su misión y sus perfiles. Sin embargo, a través de los múltiples indicadores prescritos a través de una supervisión rigurosa y una evaluación por un largo período de tiempo, las universidades podrían perder flexibilidad en las decisiones institucionales.

Los indicadores prescritos podrían llevar a una estandarización similar en cuanto a los métodos necesarios para lograr la internacionalización, especialmente entre las universidades de primer nivel que conforman el grupo de las "Tipo A". La mayoría de los indicadores requeridos por parte del gobierno son numéricos, lo que facilita la comparación entre las universidades y a menudo se asemeja a los indicadores empleados en los rankings universitarios internacionales.

Por otro lado, otro aspecto del actual proyecto podría presentar un problema entre las universidades japonesas. Incluyendo el actual método de financiamiento, un número limitado de universidades (principalmente grandes universidades integrales y de prestigio) ha estado recibiendo de manera continua fondos significativos de parte del gobierno necesarios para la internacionalización. Mientras que estas universidades han desarrollado gradualmente sistemas internos y capacidades administrativas como parte de la reforma universitaria y la internacionalización, las otras universidades no se han considerado. En forma paralela a este Proyecto de las Mejores Universidades Globales, el gobierno está guiando un debate sobre la diversificación funcional y sobre la reestructuración de todo el sistema educacional. Aunque es difícil para el gobierno entregar fondos a todas las universidades que pasarán a ser de "clase mundial" o a formar parte de la internacionalización, es indeseado dejar a la mayoría de los estudiantes de este país fuera de la esfera de aprendizaje internacional.

Aunque existen ciertas preocupaciones, este proyecto entregará ideas y formas para lograr la internacionalización y la reforma universitaria tanto para las universidades seleccionadas como las que no lo fueron. Los planes de las universidades y los resultados de la selección están disponibles en línea y los reportes finales e interinos llevados a cabo por las universidades también serán publicados en japonés y parcialmente en inglés. Con la transparencia en los procesos de selección y evaluación del actual proyecto, el gobierno y las universidades debieran realizar más esfuerzos en la difusión de buenas prácticas de reformas para la internacionalización. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Asociación Americana de Profesores Universitarios. Policy Documents and Reports, 11th Edition. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015. 408 pp. \$49.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1637-3.

Este volumen contiene documentos de posición y declaraciones oficiales de la Asociación Americana de Profesores Universitarios, organización que representa la profesión docente norteamericana. Entre los temas discutidos se encuentran la libertad académica, la evaluación de los miembros del profesorado, trabajo del profesorado, propiedad intelectual y derechos de autor, negociación colectiva, discriminación, entre otros.

Arabljeradmand, Ali, et al. An Introduction to Internationalization of Higher Education: Essential Topics. Lanham, MD: University Press of America, 2015. 132 pp. (pb). ISBN 978-0-7618-6470-7. Sitio web: www.roman.com.

Este libro, publicado por un grupo de académicos iraníes, ofrece una discusión general de la internacionalización de la educación superior basado en bibliografía internacional en el tema. No hay debate sobre esta situación en Irán.

Blumenstyk, Goldie. American Higher Education in Crisis?: What Everyone Needs to Know. New York: Oxford University Press, 2015. 196 pp. \$16.95 (pb). ISBN 978-0-19-937408-3. Sitio web: www.oup.com.

Un pequeño pero amplio análisis de los temas centrales frente a la educación superior norteamericana realizado por un escritor sénior de la Chronicle of Higher Education, este volumen abarca temas claves tales como costes y deuda, la cambiante población estudiantil y presiones de autoridad. Este libro concluye con el análisis de las tendencias

futuras tales como curso en línea masivo y abierto (CEMA), “Big Data” y otros temas claves.

Crow, Michael M. y William B. Dabars. Designing the New American University. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015. 344 pp. \$34.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1723-3. Correo electrónico: www.press.jhu.edu.

El presidente de Arizona State University y William Dabars desarrollaron la idea de la Nueva Universidad Norteamericana que incluye prácticas innovadoras, un compromiso por la investigación y una preocupación general de importancia. Proporcionan así mismo un espacio de discusión a la posición actual de la educación superior norteamericana.

Cummings, William K. y Ulrich Teicher, eds. The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective. Dordrecht, Springer, 2015. \$150 (hb). 252 pp. ISBN 978-3-319-11766-9. Sitio web: www.springer.com.

El volumen 13° de las series sobre “The Changing Academic Profession”, este libro se enfoca extensamente en los elementos claves del trabajo académico: enseñanza e investigación. Entre otros temas se encuentran diferencias de género en becas, el impacto de las políticas gubernamentales en las actitudes académicas, confrontación con la crisis en Grecia, enseñanza e investigación en sistemas binarios, entre otros.

Farrugia, Christine A. y Rajika Bhandari. 2014. Open Doors: Report on International Educational Exchange. New York: Institute of International Education, 2014. 142 pp. \$69.95 (pb). ISBN 978-0-87206-371-6. Sitio web: www.iie.org.

El informe anual del Instituto de Educación Internacional sobre intercambio educacional internacional entrega estadísticas detalladas relacionadas con los estudiantes

extranjeros que vienen a los Estados Unidos, así como de los estadounidenses que estudian en el extranjero. Se está analizando la información relacionada con los países de origen, campos de estudio, instituciones americanas que reciben estudiantes, entre muchas otras variables.

Klabunde, Niels. 2014. Wettlauf um internationale Studierende. Integration und interkulturelle Hochschulentwicklung in Deutschland und Kanada. Weisbaden, Germany: Springer Fachmedien. 410 pp. €49,52. ISBN 978-3-658-04622-4. Sitio web: www.springer.com.

Este libro, publicado en alemán, describe pautas en la competencia para atraer estudiantes internacionales, en un análisis comparativo de Alemania y Canadá. Este libro da una mirada a políticas de movilidad, integración de estudiantes internacionales en los dos países y estrategias para atraer talento en ambos países.

Kehm, Barbara M. y Ulrich Teichler, eds. Higher Education Studies in a Global Environment, vol. 2. Kassel, Germany: International Center for Higher Education Research, 2014. 293 pp. (pb). ISBN 978-3-934377-81-3.

Una serie de artículos basados en tesis de maestría completadas en el programa de educación superior en la Universidad de Kassel. Entre los temas se encuentran gobernanza en universidades kenianas, internacionalización en el Líbano y Vietnam, universidades de clase mundial en China, entre otros.

Kuder, Matthias; Nina Lemmens, and Daniel Obst, eds. Global Perspectives on International Joint and Double Degree Programs. New York: Institute of International Education, 2014. \$39.95 (pb). Sitio web: www.iie.org.

Este libro es el primero de unas nuevas series “Perspectivas Mundiales”

conjuntamente publicado por el Instituto de Educación Internacional y DAAD (Servicio de Intercambio Académico Alemán) que explorará los asuntos urgentes en la educación superior internacional. La publicación proporciona una descripción general de las tendencias actuales y avances, así como también estudios de casos institucionales y perspectivas regionales relacionados con programas de doble titulación. El libro también incluye algunos capítulos desde la perspectiva de los estudiantes y en temas de acreditación y aseguramiento de calidad.

Lacroix, Robert, y Louis Maheu. Leading Research Universities in a Competitive World. Montreal: McGill-Queens University Press, 2015. 281 pp. \$49.95. (hb). ISBN 978-0-7735-4477-2. Sitio web: www.mqup.ca.

Este volumen es un análisis del avance y estado actual de las universidades de investigación, en una perspectiva global escrito originalmente en francés. Los autores cuentan la historia de la universidad de investigación y el impacto de los rankings. Se analizan los sistemas académicos en los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Francia y se propone un tema analítico más amplio.

Lambert, Matthew T. Privatization and the Public Good: Public Universities in the Balance. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2014. 332 pp. \$29.95 (pb). ISBN: 978-1-61250-731-6. Sitio web: www.harvardeducationpress.org.

Un ensayo basado en investigación relacionado con pautas de privatización en los Estados Unidos. El autor lamenta la creciente privatización y defiende la importancia de la misión pública de las universidades públicas norteamericanas. Se incluyen algunos estudios de caso de North Carolina y Virginia, no obstante con un análisis nacional más amplio.

Nelson, Cary and Gabriel Noah Brahm, eds.

The Case Against Academic Boycotts of Israel. Detroit: Wayne State University Press, 2014. 552 pp. \$34.99 (pb). ISBN 978-0-990331605. Web site: www.wsupress.wayne.edu.

El movimiento académico para boicotear Israel como consecuencia de las políticas relacionadas con los palestinos y que han suscitado numerosos debates en los Estados Unidos. Este volumen proporciona una gama de ensayos y declaraciones en oposición al movimiento de boicot contra Israel.

Organization for Economic Cooperation and Development. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2014. 567 pp. (pb). ISBN: 978-92-64-21132-2. Sitio web: www.oecd.org/pub-lishing.

La publicación anual destacada de los datos de la OCDE, sobre todos los aspectos de la educación de los países miembros de la OCDE y una pequeña cantidad de países adicionales, entrega datos estadísticos en más de 100 aspectos de la educación. Esta es la cobertura más completa y exhaustiva para los 32 países de la OCDE y para una docena de países asociados.

EL CENTRO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL DA LA BIENVENIDA A NUEVO DIRECTOR

LAURA E. RUMBLEY

Laura E. Rumbley es directora asociada del Centro para la Educación Superior Internacional en Boston College. Correo electrónico: rumbley@bc.edu.

A partir del 1 de septiembre de 2015, el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College estará bajo la dirección del profesor Hans de Wit. De nacionalidad holandesa, de Wit actualmente ejerce como Profesor de Educación Superior Internacional en la Universidad de Ámsterdam de Ciencias Aplicadas y Director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, Italia. También está afiliado a una capacidad de investigación con la Universidad Metropolitana Nelson Mandela en Port Elizabeth, Sudáfrica.

Tal como sugieren sus títulos profesionales, el trabajo académico de Hans de Wit se ha centrado fuertemente en examinar el fenómeno de internacionalización en la educación superior— incluyendo sus manifestaciones históricas y base, sus dimensiones prácticas y conceptuales, sus complejidades y contradicciones contemporáneas. De Wit ha publicado muchas veces en esta materia y es responsable por establecer la publicación académica principal enfocada en este campo, el *Journal of Studies in International Education*.

Asimismo, Hans de Wit ha sido líder en el ámbito profesional. Fue miembro fundador de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés) y es expresidente de esa organización. Ha sido galardonado por sus contribuciones al campo de una amplia gama de organizaciones profesionales alrededor del mundo y fue seleccionado como un Fulbright New Century Scholar en 2005-2006.

De Wit reemplaza al director fundador Profesor Philip G. Altbach quien estableció el Centro en 1995 y lideró su desarrollo por más de dos décadas hacia una mundialmente reconocida fuente de información y análisis en tendencias y avances en la educación superior en el mundo entero. Altbach seguirá activamente involucrado en las actividades de CIHE como profesor de investigación en la Escuela de Educación Lynch de Boston College y como editor de *International Higher Education*, el boletín trimestral de CIHE ampliamente distribuido.

Altbach ha descrito a Hans de Wit como el “Señor Internacionalización” en el mundo de la educación superior y tanto el equipo de CIHE como la comunidad de Boston College en general están complacidos en darle la bienvenida. Maureen Kenny decana de la Escuela de Educación Lynch donde el Centro opera, ha dicho de Wit que— adicionalmente a su posición de

académico mundialmente reconocido en la internacionalización de la educación superior— él “trae suficiente experiencia en el desarrollo y administración de programas que facilitará nuestro alcance hacia nuestro campus, la nación y las universidades en todo el mundo, incluyendo la amplia red de instituciones jesuitas y católicas”.

CIHE ahora se mueve hacia su tercera década de existencia bajo la nueva dirección de Hans de Wit, con energía y entusiasmo por las posibles nuevas direcciones e iniciativas, originadas de apreciaciones compartidas en el pasado por el Centro.

NUEVOS LIBROS DE CIHE

Nos complace observar que varios libros que han sido publicados recientemente reflejan investigaciones conducidas por el Centro para la Educación Superior Internacional e investigadores asociados. Estos tres libros hablan de nuestros intereses arraigados por la profesión académica y de nuestra convicción de que nuestros académicos son el corazón de cualquier universidad exitosa. La investigación que sirve de base para tres de estos volúmenes ha sido copatrocinada por nuestra continua colaboración con la Universidad de Investigación Nacional, Escuela Superior de Economía, Moscú. El cuarto está relacionado con el trabajo copatrocinado con el Consejo Estadounidense sobre la Educación.

• **Young Faculty in the Twenty-First Century: International Perspective.** Editado por Maria Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley. Albany, NY: State University of New York Press. 364 pp. \$90 (hb). Este libro consta de 10 estudios de caso nacionales— Rusia, Estados Unidos, Portugal, Noruega, India, Brasil, Francia, Alemania y China, así como de varios análisis comparativos. Se lanzará posteriormente una edición de bolsillo.

• **Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives.** Editado por Maria Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2015. 264 pp. \$100 (hb). El entrecruzamiento de profesorado es una práctica común en muchos países. Este libro habla de los problemas y realidades de este tema en 8 países: Argentina, China, Japón, Rusia, Eslovenia, Sudáfrica, España y Ucrania. También se entrega un análisis comparativo así como una reseña detallada de la bibliografía sobre este tema.

• **The Global Future of Higher Education and the Academic Profession.** Editado por Philip G. Altbach, Gregory Androushchak, Yaroslav Kuzminov, Maria Yudkevich y Liz A. Reisberg. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2015. 264 pp. \$40 (pb). Tenga en cuenta que esta es una edición de bolsillo recién publicada de nuestro volumen

del 2012. Se analizan los desafíos que enfrentan las universidades en los países del BRIC con especial atención a la profesión académica.

• **Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders: Briefs on Key Themes.** Editado por Laura E. Rumbley, Robin Matross Helms, Patti McGill Peterson y Philip G. Altbach. Rotterdam, Países Bajos: Sense, 2014. 251 pp. \$45 (pb). Figuran ensayos cortos que apuntan a los líderes de la educación superior en 4 temas principales: participación mundial, China, India y el “Cono Sur” de América Latina. Los ensayos están enfocados en los desafíos y oportunidades actuales de las universidades en estos países, el rol de la internacionalización, el desarrollo de asociaciones y otros temas relacionados. Estos ensayos son mundialmente relevantes mientras sean escritos para informar a los líderes de la educación superior estadounidense.

NOTICIAS DEL CENTRO

Nos encontramos en el proceso de darle la bienvenida a Hans de Wit como nuevo director del Central. Él se unirá a la facultad de Boston College en septiembre e impartirá un curso sobre la internacionalización en el semestre de otoño. Entre nuestros muchos planes queremos conformar un programa de magister enfocado en la educación superior internacional como parte del programa de posgrado de administración de la educación superior en Boston College.

Philip G Altbach se mantiene como profesor de investigación en Boston College y toma el título de Director Fundador de CIHE. Él seguirá activo en la labor del Centro y continuará siendo editor de *International Higher Education*.

El 23 de abril de 2015 Philip G. Altbach (como orador principal) y Laura E. Rumbley (como panelista) participaron en un seminario de educación superior internacional en la Universidad Northeastern. El 29 de abril de 2015 el Centro copatrocinó un evento en la Universidad de Harvard sobre “Evaluación mundial de los resultados de aprendizaje en la educación superior”. Convocado por Manja Klemenčič, los expositores incluyeron a Dirk van Damme (OECD), Henry Rosovsky (Universidad de Harvard), Marjik van der Wende (ex decana de Amsterdam University College) y Philip G. Altbach. También en abril, Altbach habló en un taller para todos los rectores de universidades en Arabia

Saudita. Aún ejerce en el comité de planificación de la Conferencia Internacional sobre la Educación Superior para el Ministerio de Educación Superior Saudí.

En mayo, Philip G. Altbach junto a Kara Godwin, académica visitante de CIHE, participarán en una conferencia sobre artes liberales en Shanghai, China, patrocinada por el Harvard China Fund y Amsterdam University College.

El centro ha publicado recientemente, junto al Centro para la Internacionalización y Participación Mundial del Consejo Estadounidense sobre la Educación, el número 5 en las series “Informes Internacionales para los Líderes de la Educación Superior”. Este escrito se enfoca en el tema de los programas de doble titulación y titulación conjunta.

El centro está complacido en anunciar que su extensa publicación del 2014, *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals* (3rd edition), está ahora disponible para su descarga de manera gratuita en el sitio web de CIHE. El trabajo sobre el pequeño estudio de seguimiento de ese inventario – enfocado explícitamente en los perfiles y actividades de aquellos centros de investigación alrededor del mundo que están en cierto modo emprendiendo la investigación específicamente en el campo de “educación superior internacional” – es seguir adelante, bajo la dirección de la directora asociada del Centro Laura E. Rumbley y de las asistentes de tesis doctoral Ariane de Gayardon y Georgiana Mihut.

Laura E. Rumbley, Philip G. Altbach y Hans de Wit participarán de la conferencia de mayo de NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales, que tiene lugar en Boston. Estarán exponiendo en varias jornadas. CIHE será anfitrión de un seminario en Boston College, también para conmemorar el vigésimo aniversario del establecimiento del Centro. Se presentarán oradores invitados que incluyen a Eva Egron-Polak (Asociación Internacional de Universidades) y Francisco Marmolejo (Banco Mundial).

CIHE está una vez más colaborando con el Centro para la Internacional de la Educación Superior (CHEI) – con sede en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, Italia – para realizar una edición especial de *International Higher Education* centrada en el tema de la internacionalización. Todas las preguntas sobre esta edición especial (incluyendo plazos establecidos, requisitos del artículo e información de la guía de estilo) deberían ir dirigidas a Fiona Hunter, Investigadora Asociada de CHEI, en chei@unicatt.it.

Damos una cálida bienvenida a los académicos invitados del verano 2015 Daniel Kontowski (Universidad de Warsaw, Polonia) y Armağan Erdoğan (Universidad de Ciencias Sociales de Ankara, Turquía).

PROTEJA SU SUSCRIPCIÓN A INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

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

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

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

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

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

Sáltese "Expert Status"

Llene el resto del formulario y clic en "Submit"

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

CENTRO 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

Editores Asociados

Laura E. Rumbley
Hans de Wit

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

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

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

ISSN: 1084-0613

© Center for International Higher Education

Editores de la versión en español

Andrés Bernasconi

Daniela Véliz

Traducción

Sebastián Molina, English Teacher & Translator
Email: smolina86@gmail.com

Periodista

Francisco Zabaleta

Oficina Editorial

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

Tel. +562 2354-1330

Correo electrónico: ihe@uc.cl

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

© Pontificia Universidad Católica de Chile