

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

Temas internacionales

- 2 AHELO: El mito de hacer mediciones y comparaciones en la educación superior
Philip G. Altbach
- 4 El impacto de la educación transnacional en países receptores
Jane Knight y John McNamara
- 6 La movilidad estudiantil sí importa: El estudio de impacto de ERASMUS
Uwe Brandenburg, Obdulia Taboadela y Mihaela Vancea
- 8 La neutralización de grupos extremistas en los campus del Sudeste Asiático
Anthony Welch

Desafíos y tendencias en Europa

- 10 Grecia: Los antiguos desafíos y en la crisis actual
Dimitrios Dentsoras
- 12 La no publicación en las universidades europeas
Marek Kwiek
- 14 El auge de las fusiones universitarias en Europa
Thomas Estermann y Enora Bennetot Pruvot
- 16 Patronos públicos y privados en la educación superior de ciclo corto en Europa
Snejana Slantcheva-Durst

Europa del Este y Central

- 18 Albania: El desafío interminable
Blendi Kajsiu
- 19 Desafíos para la educación superior rumana
Ligia Deca
- 21 Corrupción Institucional en las universidades rusas
Nataliya L. Rumyantseva y Elena Denisova-Schmidt

Países y regiones

- 23 California y el futuro de la educación superior pública
Simon Marginson
- 25 Los obstáculos que enfrentan los programas de educación cooperativa internacional
Thu T. Do
- 27 La necesidad de que exista internacionalización de la educación superior en India
Philip G. Altbach y Eldho Mathews

Departamentos

- 30 Nuevas publicaciones
- 32 Noticias del Centro

AHELO: El mito de hacer mediciones y comparaciones en la educación superior

PHILIP G. ALTBACH

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

La idea de la Evaluación de Resultados de Aprendizaje en Educación Superior (AHELO, por sus siglas en inglés) ha estado presente por una década. El concepto básico es evaluar a los estudiantes de distintos países en diversos campos académicos para comparar los resultados de aprendizaje entre países. El proyecto original de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), un estudio de factibilidad, se llevó a cabo y se evaluó el 2012. Ahora en el 2015, la OCDE está proponiendo la implementación de este proyecto a gran escala. La mayoría consideró que el proyecto piloto había sido un fracaso y es muy difícil ver cómo la resurrección del proyecto podría producir mejores resultados. Dentro de los problemas citados estaban la solidez del instrumento usado (basado en el Collegiate Learning Assessment de los Estados Unidos) y otros problemas metodológicos que conlleva la investigación entre países.

Los defensores de AHELO señalan que la única forma en que hoy se comparan instituciones y sistemas académicos es a través de rankings viciados que usan métodos cuestionables y que tienen poca validez. También mencionan que no se incluyen los resultados de aprendizaje. Si bien los defensores de AHELO afirman que éste no será un ranking, éstos proponen comparar los logros de las instituciones y países, lo que lleva inevitablemente a un sistema jerárquico. De hecho, según Andreas Schleicher de la OCDE, en la edición de Times Higher Education del 7 de mayo, advirtió que AHELO probablemente surgiría como otro ranking con un poco más de importancia.

UN POCO DE HISTORIA

En enero de 2010, el programa de Gestión de Instituciones de Educación Superior (IMHE, por sus siglas en inglés) de la OCDE propuso el desarrollo de una prueba de resultados de aprendizaje para uso global. Se llevó a cabo un estudio

de factibilidad que involucraba a 17 países y tres estados de E.E.U.U. con un costo de aproximadamente \$10 millones de dólares. Incluyó dos disciplinas, economía e ingeniería civil, más una categoría un tanto mal definida como “competencias genéricas”. El 2012, el directorio de IMHE recomendó que el proyecto dejara de funcionar. Así, es una sorpresa para muchos que la administración actual de la OCDE esté buscando avanzar con la iniciativa AHELO a gran a escala.

Esto sucede en un momento en que la OCDE ha reducido sistemáticamente su programación en educación superior al eliminar una excelente revista como Higher Education and Policy y otras iniciativas. El mismo IMHE quizás esté sujeto a recorte. De esta manera, es cuestionable si la OCDE tiene la capacidad interna para administrar seriamente una iniciativa de alta complejidad como AHELO.

¿QUIÉN PAGA LAS CUENTAS?

La revisión del documento con los objetivos y alcances de AHELO, publicado en abril de 2015, es de alguna manera poco claro sobre quién pagará a medida que el estudio continúe. El costo ascenderá a millones de dólares durante los años del estudio inicial. Los países que individualmente se unan a AHELO probablemente tendrán que pagar tanto los costos de su propia participación como quizás los de la burocracia de la OCDE responsable por la planificación central y coordinación.

ALGUNOS PROBLEMAS BÁSICOS

Desde el comienzo, surgieron una serie de preguntas sobre los conceptos básicos y sentido práctico de AHELO. Muchas de estas interrogantes fueron lo suficientemente convincentes para que aquellos responsables de evaluar el estudio de factibilidad recomendaran el término del proyecto. Los conceptos fundamentales parecen no tener grandes cambios en el documento marco de abril de 2015, el cual es aparentemente la principal hoja de ruta para el nuevo proyecto.

Parece muy poco probable que se pueda obtener un parámetro en común para comparar los logros en un rango de países bastante diferentes. De hecho, los estudios postsecundarios comienzan a diferentes edades a nivel global. Algunos lugares más pequeños y altamente homogéneos tienden a obtener mejores resultados. Quizás esto contribuye a las entidades con tan alto puntaje como Finlandia y Shanghai en la prueba PISA de educación secundaria. Al menos a nivel escolar es más probable encontrar aspectos en común entre los currículum de todos los países.

Si bien estos defensores de AHELO afirman que éste no será un ranking, éstos proponen comparar los logros de las instituciones y países, lo que lleva inevitablemente a un sistema jerárquico.

A nivel terciario, los cursos y programas de estudio varían significativamente y es difícil imaginar aspectos en común. Además, ¿quién tiene la autoridad para determinar cuál es el “patrón de oro” entre las diferentes disciplinas, instituciones y países? Por tanto, AHELO estaría comparando peras y manzanas.

A las universidades que son altamente selectivas en sus admisiones probablemente les iría mejor que a aquellas instituciones de acceso masivo. Después de todo, AHELO no evaluaría el conocimiento con “valor agregado”, sino que el logro en un momento determinado. Se puede esperar que los países grandes y altamente diversos –como India, la Federación Rusia y quizás los Estados Unidos– tengan un rango más amplio de logros y conocimiento entre sus estudiantes. En sistemas diferenciados, se debiese formular una pregunta adicional: ¿AHELO tomará en cuenta a toda la educación postsecundaria o sólo al sector universitario?

El proyecto actual parece poner énfasis en las habilidades genéricas incluso más que en el estudio de factibilidad. Estas habilidades son principalmente la comunicación y el pensamiento crítico. Definir estas características esquivas puede ser difícil e interpretarlas en contextos nacionales diferentes será incluso más desafiante. El pensamiento crítico puede ser de una forma en China y algo muy distinto en Noruega. Esos pocos países que tienen una fuerte tradición de artes liberales y donde el pensamiento amplio y la comunicación están integrados en el currículum, como sucede en muchas universidades en los Estados Unidos, quizás tengan una ventaja. Pero incluso dentro de los Estados Unidos, la definición de artes liberales varía considerablemente entre instituciones. Además, en la mayoría de los países, la educación de pregrado es altamente especializada, los estudiantes muchas veces son admitidos en facultades basadas en disciplinas específicas y no tienen oportunidades para desarrollar competencias genéricas. Tales competencias quizás han sido impartidas durante los estudios secundarios, con duraciones distintas en diferentes países lo que crea más desafíos para medir el logro a nivel postsecundario.

Las dos disciplinas elegidas para ser examinadas –

economía e ingeniería civil– también presentan problemas. Si bien han existido intentos por construir consenso en algunos campos en relación a lo que se considera como contenido apropiado para los estudios postsecundarios, este proceso está lejos de estar completo. Incluso en la ingeniería civil, hay sin duda variaciones entre universidades y países con respecto a una base de conocimiento apropiada y profundidad de estudio. La economía es incluso más problemática ya que los enfoques hacia el campo varían de acuerdo a las diferentes tradiciones académicas, realidades políticas en los diferentes países y otros similares. Además, un estudiante matriculado en un programa de pregrado en negocios quizás reciba un programa de economía bastante diferente al de alguien de la facultad de economía. Y aquellos que están estudiando en programas basados en disciplinas específicas quizás tengan un conocimiento más profundo que los estudiantes que siguen un currículum más amplio.

Si hay problemas en estos dos campos relativamente bien definidos, la posibilidad de poder comparar el logro de los estudiantes en las humanidades o en la mayoría de las ciencias sociales probará ser mucho más desafiante.

Aunque AHELO tiene la intención de evaluar a los estudiantes al final del primer año de estudio, los programas de estudios que duran tres años, como es ahora la norma en gran parte de Europa, podrían bien ser distintos a los programas que duran cuatro años, como es común en América del Norte y gran parte de Asia. Quizás los programas de tres años requieran más contenido en un solo año.

Estos problemas, y muchos otros, sin duda se han experimentado en el estudio de factibilidad de AHELO –y quizás han contribuido a la recomendación de no continuar.

ABANDONEMOS UN PROYECTO CARO Y MALO

Continuar con un proyecto AHELO a gran escala parece una idea extraordinariamente mala. El consenso se ve lejano o incluso no hay un número importante de países interesados; y el documento marco parece estar anticipando ocho países. Los costos son bastante altos –en los millones de dólares. Parece que la OCDE quiere mantener el estudio bajo estricto control, aunque éste será financiado casi exclusivamente por países participantes. No está claro cómo las instituciones académicas individuales o incluso los gobiernos tendrán voz en la dirección o conceptualización del estudio. Tampoco está claro qué se aprenderá de los resultados de AHELO; y aún siguen grandes interrogantes sobre la metodología básica, los instrumentos de evaluación que se usarán y la orientación de la iniciativa. Ya se ha

gastado mucho dinero, algunos dirían desperdiciado, en el estudio de factibilidad. Ahora hay una oportunidad de ahorrar una considerable cantidad de tiempo, esfuerzo y dinero. Aquellos que estén genuinamente preocupados por la calidad del aprendizaje del estudiante y los resultados de aprendizaje, mejor debiesen enfocarse en desarrollar herramientas de evaluación auténticas para que las universidades y colegios universitarios puedan usar en autoevaluaciones y autodesarrollo. ■

El impacto de la educación transnacional en países receptores

JANE KNIGHT Y JOHN MCNAMARA

Jane Knight es profesora adjunta del Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico: janeknight@sympatico.ca John McNamara es Director de Investigación, Investigación Económica McNamara. Correo electrónico: johnmcnamara@mcer.eu

Por muchos años, la educación transnacional (ETN) también conocida como movilidad transfronteriza de programas académicos y proveedores, ha proporcionado a estudiantes nuevas formas de estudiar; oportunidades para las instituciones proveedoras de ampliar su alcance; y estrategias alternativas para los países e instituciones anfitrionas para expandir el acceso a la educación superior. No hay duda de que más y más estudiantes alrededor del mundo están eligiendo estudiar programas de educación superior internacional, sin tener que mudarse al país que otorga el título. Este creciente fenómeno ha sido facilitado por las instituciones de educación superior que establecen campus filiales o entregan sus programas en países anfitriones/receptores extranjeros por su cuenta o en colaboración con socios locales.

Hasta la fecha, la mayoría de la investigación, discusión y debate sobre la ETN ha sido desde la perspectiva del país de origen/emisor. Dada la crítica que apunta a que la ETN cumple el propósito de generar ingresos económicos y desarrollar el estatus a través del envío de instituciones, una frase que se escucha frecuentemente estos días es que “la ETN es una situación en la que todos ganan”.

Esto puede ser cierto, pero para examinar el verdadero impacto de la ETN en países anfitriones/receptores es necesario escuchar las opiniones y entender los puntos de vista de éstos. Para ese fin, el Consejo Británico y el Servicio Alemán de Intercambio Académico desarrollaron una importante encuesta, con colaboración de Educación Internacional Australiana y en asociación con el Campus France y el Instituto para la Educación en Londres. Se enviaron encuestas personalizadas a ocho diferentes grupos objetivo –estudiantes de ETN, docentes de ETN, líderes institucionales de ETN senior, expertos en educación superior, agencias de gobierno, empleados así como también a estudiantes y docentes no pertenecientes a la ETN de 10 países activos en este tipo de educación de todas las regiones del mundo. El análisis de las 1.906 respuestas arrojó algunas conclusiones fascinantes.

Si bien no hay un estudiante de ETN típico o promedio, los datos sugieren que los estudiantes de ETN son generalmente mayores en edad que el estudiante tradicional que pasa de inmediato de la escuela secundaria a la educación superior.

LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL ESTÁ ALCANZANDO UN PERFIL DIFERENTE DE ESTUDIANTES

Una conclusión interesante y útil de la investigación es llegar a comprender el perfil de los estudiantes de ETN. Si bien no hay un estudiante de ETN típico, los datos sugieren que los estudiantes de ETN son generalmente mayores que el estudiante tradicional que deja la escuela secundaria para entrar a la educación superior. La proporción de estudiantes de ETN con experiencia laboral previa, así como también el alto número de estudiantes de programas de magister y doctorado, también apunta a una cohorte de estudiantes relativamente de mayor edad. Cabe destacar la alta proporción de estudiantes que trabajan a tiempo completo durante sus estudios, facilitado por los módulos entregados sobre periodos de tiempo concentrados durante las tardes o los fines de semana. La flexibilidad de la ETN claramente tiene un atractivo para los estudiantes que buscan compatibilizar trabajo, estudios y otras demandas de la vida.

EL “DESARROLLO PROFESIONAL” ES LA PRINCIPAL MOTIVACIÓN PARA ELEGIR LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

Entender por qué los estudiantes eligieron programas de ETN es fundamental para comprender sus expectativas y objetivos. Un mensaje que los estudiantes entregan claramente es que la ETN se percibe como una forma de mejorar sus habilidades profesionales, y así aumentar sus posibilidades laborales. Los estudiantes transnacionales también creen que los empleadores perciben la educación transnacional como una ventaja a la hora de seleccionar candidatos para un trabajo. Las dos principales razones mencionadas fueron: (1) el prestigio y estatus del sistema/institución educacional extranjera; (2) la visión internacional y experiencia multicultural de los graduados de ETN en relación a los locales no graduados de ésta. Aunque los estudiantes perciben que los empleadores tienen una predisposición por los graduados de la ETN, se necesita más investigación para determinar el nivel de conocimiento de los empleadores sobre la educación transnacional, las percepciones que tienen sobre su valor y el apoyo para el perfeccionamiento a través de programas de ETN.

COSTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

La accesibilidad de la educación transnacional con respecto a estudiar en el extranjero representa el atributo más positivo de la ETN para los estudiantes. Esto evidencia que la creciente demanda por educación internacional se puede cumplir en parte a través de la movilidad del programa y proveedor y también destaca que la línea entre la ETN y la movilidad estudiantil tradicional es cada vez menos clara. Los temas sobre el precio, acceso y cómo los gastos de matrícula de la ETN se comparan con las opciones educacionales locales son importantes para los estudiantes e instituciones similares. Al estudiar los costos y beneficios de la ETN, se necesita prestar más atención a la diferenciación entre los varios modos de ETN, tales como campos filiales, franquicias/hermanamiento, educación a distancia (incluyendo cursos masivos abiertos en línea o MOOCs, por sus siglas en inglés), y programas de titulación doble/conjunta.

AUMENTO EN EL ACCESO: UN BENEFICIO SUPERIOR

La retroalimentación de los líderes en ETN senior, expertos en educación superior, agencias de gobierno y empleadores sugiere que la educación transnacional está causando un gran impacto al “proveer mayor acceso a la educación superior para estudiantes locales” y “mejorar la calidad general de la provisión de educación superior”. Los hallazgos

también muestran que la ETN, en general, no provee programas diferentes a los que se ofrecen a nivel local, lo que de alguna forma destruye el mito de que la ETN ofrece programas especializados que no están disponibles en el país anfitrión. En general, los programas de ETN parecen estar respondiendo a las demandas de los estudiantes.

FALTA DE CONOCIMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

Un hallazgo sorprendente es la falta de conocimiento generalizada sobre los programas de ETN en el país anfitrión. La mayoría de los estudiantes y profesores no pertenecientes a la ETN que fueron encuestados no estaban al tanto de las oportunidades de ETN en su país y a veces en su propia institución. Los empleadores que fueron encuestados con frecuencia expresaron una falta de comprensión o confusión sobre lo que en realidad constituye una experiencia en ETN. Este revelador hallazgo sugiere que aún no se ha alcanzado todo el potencial de estos programas y que se necesita mucho trabajo para divulgar las oportunidades ETN en el país anfitrión.

GRADUADOS DE ETN, ALTAMENTE CALIFICADOS PERO NO NECESARIAMENTE EN LÍNEA CON LAS NECESIDADES LOCALES

Todos los grupos objetivo creían que los graduados de ETN están mejor equipados que los graduados de instituciones locales en una serie de habilidades específicas –tales como resolución de problemas, pensamiento crítico y visión internaciona-l. De este modo, si bien los graduados de ETN son considerados como relativamente calificados, la investigación sugiere que la ETN está solo “moderadamente” abordando el vacío de habilidades en el mercado laboral local.

Los resultados ilustran una imagen general positiva del impacto de la ETN en los países anfitriones, especialmente en términos de aumento en el acceso a la educación superior para estudiantes locales.

EL PANORAMA PARA LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

Los encuestados en general fueron optimistas sobre el panorama para la educación transnacional e indicaron que

tanto el número de nuevos programas como la capacidad de los programas existentes continuarán creciendo en el mediano plazo. En términos de ayudar a construir la economía del conocimiento local y producir resultados de investigación colaborativa, la ETN parece estar en buen lugar para desempeñar un rol mayor en el país anfitrión. Las consideraciones económicas, como la capacidad de la educación transnacional para atraer inversión extranjera directa y mejorar la infraestructura local, aparecen menos pronunciadas y en gran parte dependerán de la política de gobierno del país anfitrión y las circunstancias específicas del país.

Los resultados ilustran una imagen general positiva del impacto de la ETN en los países anfitriones, especialmente en términos de aumento en el acceso a la educación superior para estudiantes locales. Sin embargo, hay muy poca evidencia concreta para respaldar estas opiniones ya que muy pocos países receptores tienen la capacidad o voluntad para reunir los datos de matrículas de todas las operaciones de la ETN en su país. Un desafío importante para los países anfitriones es la recopilación de datos sobre el número y tipo de operaciones en educación transnacional en su país y la matrícula total de estudiantes locales, de estudiantes expatriados que viven en el país y de estudiantes internacionales matriculados en todas las operaciones de educación transnacional.

Para más información visite: British Council y DAAD (2014). Impacts of transnational education on host countries. [Http://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/internationalisation/impacts-transnational](http://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/internationalisation/impacts-transnational) ■

La movilidad estudiantil sí importa: el estudio de impacto de ERASMUS

UWE BRANDENBURG, OBDULIA TABOADELA Y MIHAELA VANCEA

Uwe Brandenburg es socio director de CHE Consult, Berlín, Alemania. Correo electrónico: Uwe.brandenburg@che-consult.de *Obdulia Taboabela es profesora asociada de Sociología, Universidad da Coruña, España. Correo electrónico: Obdulia.taboabela@udc.es* *Mihaela Vancea es docente investigadora, Universidad Pompeu Fabra, España. Correo electrónico: Mihaela.vancea@upf.edu* Este artículo está basado en el Estudio de Impacto Erasmus (EIS, por sus siglas en inglés) (http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf) y el proyecto memo© (<http://www.memo-tool.net>).

Europa parece experimentar un importante desequilibrio entre las habilidades que los empleadores exigen a los graduados y las habilidades que los estudiantes adquieren en las instituciones de educación superior (IES). Hay 5,7 millones de jóvenes desempleados en Europa, incluyendo a muchos graduados de educación superior, al mismo tiempo que un tercio de los empleadores no puede encontrar empleados con las habilidades adecuadas para el mercado laboral. Un análisis del claro desequilibrio entre lo que los empleadores demandan y lo que los adultos jóvenes en general, y los graduados de educación superior en particular, ofrecen, puede informar efectivamente a los hacedores de políticas en las áreas de mercado laboral y política educacional. Esta fue una de las razones por la que la Comisión Europea inició un análisis del programa Erasmus con especial énfasis en empleabilidad.

MOVILIDAD Y EL MERCADO LABORAL

Desde 1987 hasta el final de 2012-2013, más de 3 millones de estudiantes de más de 4.000 instituciones de educación superior participaron en el programa de movilidad estudiantil de Erasmus. Erasmus es el programa de movilidad más grande del mundo, financiado por la Comisión Europea. Está especialmente diseñado para promover la movilidad de estudiantes en educación superior. Por lo tanto, una evaluación de la contribución de este programa a la empleabilidad pueda aclarar algunos asuntos generales de empleabilidad de los graduados de educación superior. La investigación nos dice que la movilidad en general y por lo tanto probablemente

Erasmus en particular, puede ser una solución para el desequilibrio entre las expectativas de los empleadores y las competencias de los empleados. Estudios previos han descubierto que los jóvenes que estudian o se preparan en el extranjero, adquieren conocimiento en disciplinas específicas y fortalecen sus habilidades transversales clave. Sin embargo, los estudios sobre el efecto de la movilidad con frecuencia se han basado en rumores, suposiciones o en el mejor de los casos en percepciones.

Por otro lado, incluso si la movilidad pudiese ser una solución a este problema, como mencionamos anteriormente, esto podría ser cierto sólo para una minoría. Es una ilusión pensar que todo el mundo pudiese ser un estudiante internacional. La movilidad parece estar relacionada con el estatus social. Varios estudios han comparado a estudiantes internacionales con no internacionales y han revelado diferencias socioeconómicas substanciales entre estos dos grupos. Aparte de las claras diferencias en el estatus socioeconómico, los estudiantes que piensan en viajar al extranjero tienden a obtener mejores resultados en las medidas de habilidades de comunicación intercultural. Los estudiantes internacionales parecen estar intrínsecamente motivados, valoran la experiencia internacional como un todo y no tanto en términos de los resultados inmediatos. El Estudio sobre el Impacto de Erasmus (EIS, por sus siglas en inglés) también proporciona nuevas perspectivas en este aspecto.

Ningún estudio, hasta ahora, ha conectado los aspectos de selectividad social, movilidad e impacto sobre la empleabilidad con rasgos de personalidad relevantes, excepto por la relación entre predisposición para estudiar en el extranjero y rasgos de personalidad. El EIS representa un enfoque innovador de muchas maneras. Éste aborda los cinco grupos objetivo relevantes simultáneamente: estudiantes, exalumnos, funcionarios, IES y empleadores. Además, éste va más allá del clásico asunto de las habilidades lingüísticas e interculturales. Éste introduce un nuevo elemento de análisis relacionado con la psicometría de los rasgos de personalidad reales de los individuos, usando una selección de seis factores que derivan del proyecto memo[©] (monitoring exchange mobility outcome) (seguimiento de los resultados del intercambio estudiantil). Además, reúne los rasgos de personalidad y sus cambios a través de la movilidad, con percepciones. En otras palabras, compara lo que la gente piensa es el caso con lo que se puede medir objetivamente. También, al incluir a exalumnos en las últimas décadas, el EIS analizó los efectos de la movilidad estudiantil en el corto, mediano y largo plazo –no solo en relación a la capacidad para encontrar trabajo, sino además en relación a los resultados de la

carrera profesional y empleo reales, así como también de la vida social y las relaciones.

¿CÓMO SE HIZO EL ESTUDIO DE IMPACTO DE ERASMUS?

El EIS consiste de un estudio cuantitativo que incluye 56.733 estudiantes, 18.618 exalumnos y 4.986 funcionarios, y para los tres grupos, individuos internacionales y no internacionales. Éste cubre 964 instituciones de educación superior y 652 empleadores en 34 países europeos. Para medir el desarrollo real de las habilidades de estudiantes y equipo luego de su estadía en el extranjero, el EIS usa seis factores del proyecto memo[©] relacionados con la empleabilidad y considerados relevantes por el 92 por ciento de los empleadores entrevistados: 1) Tolerancia a la ambigüedad (aceptación de la cultura y actitudes de otras personas, y adaptabilidad); 2) curiosidad (abierto a nuevas experiencias); 3) confianza (confiar en su propia capacidad); 4) serenidad (conciencia de sus propias fortalezas y debilidades); 5) firmeza (habilidad para tomar decisiones); y 6) vigor (habilidad para resolver problemas). El EIS también incluye un estudio cualitativo que usó entrevistas telefónicas y en línea, grupos de sondeo y talleres institucionales en instituciones de educación superior.

Desde 1987 hasta el final de 2012-2013, más de 3 millones de estudiantes de más de 4.000 instituciones de educación superior participaron en el programa de movilidad estudiantil de Erasmus.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL PROVOCA UN GRAN IMPACTO, PERO LA CONDICIÓN SOCIAL TAMBIÉN LO HACE

El EIS muestra que los estudiantes internacionales son básicamente diferentes a los estudiantes no internacionales incluso antes de viajar al extranjero. Éstos muestran valores memo[©] substancialmente más altos y a menudo vienen de familias con preparación académica. En otras palabras, los estudiantes con mejores valores de empleabilidad y mejores condiciones iniciales también son más aptos a la hora de tomar la oportunidad de mejorar su personalidad a través de una estadía en el extranjero.

Después de la estadía en el extranjero, el 52 por ciento de los estudiantes muestra mejoras reales en los valores memo[©]. En promedio, los estudiantes Erasmus presentan

valores memo[©] más altos que el 70 por ciento de todos los estudiantes en Europa. El cambio en sus rasgos de personalidad es equivalente a un cambio de cuatro años de vida. Los exalumnos no internacionales necesitan incluso más años para alcanzar los valores memo[©] de un estudiante Erasmus promedio antes de viajar al extranjero. Sin embargo, los estudiantes también tienden a sobreestimar su mejora. Alrededor del 81 por ciento piensa que mejoró, casi 30 por ciento más de lo que la prueba cuantitativa confirma. Esto demuestra que las encuestas basadas solo en percepciones no pueden captar completamente los efectos reales.

Junto con la personalidad, los estudiantes Erasmus también creen que mejoran sus habilidades lingüísticas, competencias internacionales y otras competencias transversales clave, como el conocimiento y conciencia de otros países y culturas; la habilidad de lidiar con gente de culturas y ambientes diferentes; y las habilidades comunicacionales. Esta percepción es apoyada por instituciones de educación superior, empleadores y exalumnos por igual.

DINERO, CARRERA Y VIDA

Entre el 2006 y 2014, la proporción de empleadores que consideraron la experiencia internacional como importante para el reclutamiento y que pagaron sueldos más altos a los empleados con experiencia internacional se duplicó.

Los estudiantes del programa Erasmus tienen la mitad de las probabilidades de estar desempleados por un largo periodo en comparación a los estudiantes no internacionales; después de 5 años de egresados, su tasa de desempleo es sustancialmente menor. Después de 10 años de egresados, los exalumnos del programa Erasmus tienen muchas más posibilidades de tener un puesto gerencial. Además, estos están más predispuestos a tomar un trabajo en el extranjero que los estudiantes no internacionales.

Adicionalmente, el programa Erasmus influye en la actitud empresarial: la compañía anfitriona le ofreció un puesto de trabajo a un tercio de los estudiantes que trabajó en una práctica laboral ofrecida por Erasmus y casi el 10 por ciento comenzó su propio negocio; aproximadamente diez veces la tasa normal de graduados.

Otro objetivo de Erasmus es contribuir a la creación de una identidad europea entre estudiantes y graduados. De hecho, 80 por ciento de los estudiantes siente un gran compromiso con Europa. Este sentimiento de pertenencia parece ser particularmente reforzado por los lazos sociales o íntimos con extranjeros; 33 por ciento de los exalumnos de Erasmus declararon que tenían una pareja de una nacionalidad diferente, mientras que el 27 por ciento había conocido a su pareja actual durante su estadía en el extranjero. ¡Erasmus te cambia la vida! ■

La neutralización de grupos extremistas en los campus del Sudeste Asiático

ANTHONY WELCH

Anthony Welch es profesor de educación en la Universidad de Sidney, Australia y profesor visitante en el Instituto Nacional de Investigación en la Educación Superior en Penang, Malasia. Correo electrónico: anthony.welch@sydney.edu.au

El extremismo ha estado presente en la educación superior por bastante tiempo. La represión de académicos árabes y judíos en España durante el siglo XV, la persecución de intelectuales judíos y comunistas por parte del partido Nazi y la masacre de académicos en Camboya llevada a cabo por el Khmer Rouge, son recordatorios potentes de la tiranía de la intolerancia.

Actualmente, el extremismo islámico en los campus está dando problemas a los sistemas de educación superior en todo el mundo, incluso para varias naciones musulmanas. La histórica Universidad Al-Azhar en el Cairo (que cuenta con un modelo de enseñanza islámica fundada antes que la Universidad de Oxford y la Universidad de Cambridge) ha prometido luchar contra las tendencias militantes entre los estudiantes. Al reconocer que las críticas están fomentando el extremismo, el presidente de Al-Azhar Abdel-Hai Azab recientemente ordenó la formación de comités encargados de revisar los textos académicos para eliminar de ellos ideas yihadistas.

EL EXTREMISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUDESTE ASIÁTICO

En el sudeste de Asia, el creciente radicalismo en los campus ha conducido al desarrollo de campañas para frenar su influencia. Pero el actual extremismo no nació de la nada. Los movimientos radicales en la región existen hace varias décadas y en algunos casos se encuentran relacionados con la búsqueda de autonomía regional o con la lucha por el Islam en lugares remotos como Afganistán. Cientos de filipinos, malasios e indonesios (de ellos, una proporción desconocida de jóvenes estudiantes universitarios) se ofrecieron para formar parte del grupo de combatientes del Mueyahidín y retornaron radicalizados.

El extremismo islámico en los campus

está dando problemas a los sistemas de educación superior en todo el mundo, incluso para varias naciones musulmanas.

En la década de los ochenta, Indonesia presenció manifestaciones de movimientos islámicos radicales, algunos asociados con el grupo extremista islámico Hizb ut-Tahrir (Partido de la Liberación) en universidades como la Universidad de Gadjah Mada en Yogyakarta y el Instituto de Tecnología de Bandung. Actualmente la organización Hizb ut-Tahrir está prohibida en Alemania, Rusia, China, Arabia Saudita, Jordania y Egipto, pero es legal en el Reino Unido, Australia y todos los otros lugares donde las continuas investigaciones no han revelado evidencia de actividades terroristas.

Más recientemente, se desarrolló un proyecto de desradicalización nacional que cuenta con un programa nacional de prevención del terrorismo que se enfocaba en las trece provincias más afectadas. Estos programas también incluyeron el fortalecimiento de la capacidad de las universidades para luchar contra el terrorismo. Sin embargo, la directora del Instituto para el Análisis Político de los Conflictos Sidney Jones, señaló recientemente que capacitar a 575 instructores en universidades indonesias no tiene mucho valor, ya que los campus no han sido blanco particular de extremistas violentos (en parte porque las organizaciones como Hizb ut-Tahrir se encuentran activas para mantenerlos fuera). Además, los detalles de los módulos de entrenamiento hasta el momento no están claros.

Tampoco está claro si la reciente visita de clérigos radicales a Indonesia provenientes de Egipto, incluyendo su participación en una conferencia en la Universidad de Indonesia, tuvo mucho efecto para suavizar a los radicales. Las visitas a las universidades por parte de otros grupos (como la Fundación de Sobrevivientes, Yayasan Penyintas, y la Asociación para Víctimas de Atentados Terroristas en Indonesia, quienes han compartido sus historias con estudiantes y personal académico) han sido más exitosas.

El origen del extremismo islámico en Filipinas se da como reacción a la Guerra de Afganistán. Durante esta guerra, cientos de filipinos musulmanes viajaron a Pakistán y Afganistán para unirse al muyahidín. No está claro cuántos de ellos eran estudiantes. Los militantes del Movimiento Islámico para la libertad de Bangsamoro (BIFF, por sus siglas en inglés) en el sur de Filipinas han jurado

abiertamente fidelidad al Estado Islámico (en ocasiones llamado Da'esh), mientras que los miembros de Abu Sayyaf se encontraban entre los yihadistas asesinados en Siria. Sin embargo, el rector del Instituto de Estudios Islámicos de la Universidad de Filipinas expresó su preocupación de que el sensacionalismo mediático haya provocado temor y haya empeorado la situación.

Filipinas, al igual que Indonesia, recientemente ha recibido visitas de prominentes clérigos (incluyendo los provenientes de Egipto) en la Universidad Estatal de Mindanao. Miles de estudiantes y personal académico han asistido a las charlas donde se transmiten mensajes sobre los cinco pilares de la fe, buena gobernanza y coexistencia pacífica con otras comunidades de distinta fe. Sin embargo, a modo de inquietante recordatorio, las visitas coincidieron con el tiroteo entre policías y miembros del BIFF lo que forzó a varios habitantes a huir.

Tailandia también tiene sus problemas con grupos salafistas yihadistas y con el pobre actuar de la fuerza militar tailandesa. No obstante, existe poca evidencia de actividad extremista en las provincias al sur de Tailandia: Yala, Narathiwat y Pattani.

Uno de los primeros ejemplos surgió en Malasia. El estudiante de la Universidad Tecnológica de Malasia Mohammed Fadly, luego de jurar fidelidad a Jemaah Islamiah, buscó luchar por el Islam en el sur de Tailandia. Recientemente, las crecientes tensiones entre la constitución secular malasia y el Islam como religión oficial provocaron que un grupo de líderes malasios, que se autodenominan G40, advirtieran sobre la creciente islamización. En respuesta a la radicalización de los movimientos, el Departamento de Desarrollo Islámico de Malasia estableció un comité para explicar la confusión que existe en torno al yihad que se mantienen presentes en las universidades de Malasia. Una campaña llevada a cabo por el Mahasiswa Islam Tolak Keganasan (estudiantes de pregrado musulmanes que rechazan la violencia) espera usar a los estudiantes musulmanes líderes de las universidades para diseminar el verdadero significado del yihad. Los clérigos también han mostrado su apoyo en la forma de una fetua nacional, al declarar que la llamada al yihad y al martirio por parte del Estado Islámico es anti-islámica. Los malasios que lucharon por el Estado Islámico y fallecieron no pudieron ser llamados mártires.

Malasia ha mejorado el escrutinio de las postulaciones de estudiantes extranjeros a través de la agencia nacional Education Malaysia Global Services, la cual maneja todos los aspectos de las postulaciones de alumnos extranjeros, incluyendo la revisión de pasaportes. Como resultado, las tasas de rechazo bajaron de un 28 por ciento en 2012

a solo un 3 por ciento en 2013. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, un terrorista del grupo Hamas que fue capturado recientemente reveló que la organización está reclutando activamente jóvenes palestinos que estudian en Malasia. En otro caso, un terrorista de Hamas que fue capturado, reveló que él había sido enviado a Malasia junto a otras nueve personas para entrenar en el uso de alas delta, a modo de preparación para los ataques terroristas contra Israel. Cerca de 40 estudiantes palestinos fueron reclutados de esta manera. El reclutamiento y las actividades asociadas están supuestamente centrados en la Universidad Islámica Internacional de Malasia donde uno o dos profesores estuvieron involucrados.

CAMPAÑAS DE SENSIBILIZACIÓN

Las actividades de reclutamiento dan una razón para detenerse y pensar, en relación al éxito de las campañas regionales de sensibilización, en como contrarrestar el extremismo. De más de 12.000 extranjeros que se unieron a la lucha en Siria el año pasado, quizás el 10 por ciento o más, vinieron del Sudeste Asiático. Esto demuestra que el problema sigue existiendo. Si bien lo anterior muestra que algunos reclutas terroristas son estudiantes extranjeros (y algunos nacionales), aún se desconoce cuántos de ellos provenían del sector de la educación superior.

Por último, es necesario que exista una base sólida que defina qué significa ser un buen musulmán, así como la aceptación del pueblo musulmán por parte de la sociedad (en el caso de Tailandia y Filipinas), para neutralizar la atracción de grupos como el del Estado Islámico en las universidades de la región.

Pero es necesario trabajar más para neutralizar los efectos de las ideologías extremistas islámicas en las universidades de la región. Si las universidades son fuentes de ideas, se hace necesario emplear esta energía en investigar el fenómeno con más profundidad, trabajar con la comunidad para promulgar un mensaje musulmán moderado de paz y entendimiento y promover una forma de democracia más inclusiva (la cual indudablemente debilita la atracción que ejerce el extremismo en jóvenes universitarios influenciados). ■

La educación superior en Grecia: antiguos desafíos y la crisis actual

DIMITRIOS DENTSORAS

*Dimitrios Dentsoras es profesor asistente de la Universidad de Manitoba, Canadá. Correo electrónico: dimitrios.dentsoras@umanitoba.ca Este artículo se publicó en un formato diferente en *Stepping Into a New Era [La inmersión en una nueva era]*, editado por A. Glass (Asociación Europea para la Educación Internacional, Conference Conversation Starter, 2014).*

Es lamentable que las descripciones del sistema de educación superior griego generalmente tiendan a enfocarse en sus deficiencias y disfunciones. Este énfasis puede ser injusto para los logros individuales y colectivos de los académicos griegos. Sin embargo, es comprensible que esto suceda, dada la obiedad, dificultad y longevidad de los problemas de la educación superior en Grecia (y aún más importante, la forma en que estos problemas reflejan la estructura y las deficiencias del Estado griego). Algunos de los problemas que enfrentan las universidades griegas son tan básicos que el hecho de que sigan existiendo es motivo de asombro y vergüenza. Hasta hace poco, el Ministerio de Educación no pudo establecer cuántos estudiantes y cuántos empleados tenían las universidades en Grecia. La agencia oficial de estadísticas tampoco pudo entregar información precisa del déficit y la deuda del Estado. Las universidades griegas, así como muchas otras instituciones públicas, sufren de escasez crónica de fondos, lo que conlleva a una infraestructura y servicios inadecuados, incluso los básicos. Sin embargo, el Estado insiste en derrochar dinero (a menudo arbitrariamente) entregando gratuitamente libros a todos los estudiantes o estableciendo un cada vez mayor número de universidades en pequeñas ciudades que no logran atraer el interés de los estudiantes. La mayor parte del tiempo pareciera que el dinero se gasta desigualmente y de manera indisciplinada dependiendo principalmente de criterios relacionados con favoritismo político. En numerosas ocasiones, esto involucra principalmente agencias públicas e instituciones.

LOS MALOS HÁBITOS EN LA VIDA PÚBLICA

Algunos de los problemas más evidentes y usuales de las universidades griegas, tienen su raíz en los “malos hábitos” que a menudo muestran los griegos en la vida

pública. Uno de esos hábitos es la tendencia de grupos e individuos de recurrir inmediatamente a tomar las medidas más drásticas para protestar o para defender sus intereses: manifestaciones en las calles, huelgas, protestas pacíficas e incluso ocupaciones de edificios públicos. Las asignaturas y la investigación se paralizan cuando los profesores, el personal administrativo o los estudiantes deciden protestar por alguna razón importante, ya que raramente existe objeción por parte de otros interesados. Las universidades griegas también sufren la mala aplicación de un mandato constitucional, el cual prohíbe que la policía entre al campus universitario sin el consentimiento de las autoridades de las universidades (este consentimiento rara vez se concede, aun si existe vandalismo o desarrollo de actividades abiertamente ilegales). Esta tolerancia hacia las diferentes formas de demostración, que a menudo afectan la vida pública e incluso formas de actividad ilegal cuando se dirige en contra del “sistema”, es un fenómeno extendido y característicamente griego.

LOS PROBLEMAS PRINCIPALES

Sin embargo, el sistema de educación superior del país, debido a todas sus particularidades sufre principalmente de los mismos problemas fundamentales que infestan la vida pública del país. Dos de estos problemas son inminentes: el centralismo de la educación y la infiltración de partidos políticos en casi todos los aspectos de la vida pública y privada. La mayoría del tiempo, ambos problemas ocurren simultáneamente, lo que agrava el impacto. Entre los países de la Unión Europea, Grecia tiene uno de los sistemas de educación superior más centralizados. Casi todas las decisiones importantes (y no tan importantes), desde los requerimientos para ingresar a una carrera al número y estructura de las universidades y departamentos, así como también la contratación de personal que trabaja en cada universidad están a cargo del Ministerio de Educación. Este hecho tiene obvios efectos adversos: retrasos en la toma e implementación de decisiones, planificaciones realizadas por personas con conocimientos insuficientes y largos tiempos de reacción ante cualquier crisis e inestabilidad causada por el cambio de líderes cada vez que hay un cambio político o gubernamental. Además, aunque la evidente razón para este marcado centralismo es el establecimiento de controles incorruptibles y objetivos (limitando así el favoritismo y nepotismo localizado), el resultado, en la mayoría de los casos es exactamente el opuesto: se toman decisiones a través de acuerdos no transparentes y el intercambio de favores políticos.

Dos de estos problemas son inminentes: el centralismo de la educación y la infiltración de partidos políticos en casi todos los aspectos de la vida pública y privada.

Al mismo tiempo, los partidos políticos dominan la mayoría de los aspectos de la educación superior griega. La elección de representantes estudiantiles y administradores está a cargo de los partidos políticos. Pareciera ser que la afiliación a un partido político en las universidades, tanto para los estudiantes como para el personal facultativo, es un requerimiento indispensable y un facilitador para disfrutar de todo tipo de beneficios, desde buenas calificaciones hasta ascensos, así como también la contratación de amigos y familiares. Los partidos políticos también influyen en la imagen que se tiene de la educación superior griega. Los políticos locales presionan exitosamente para que se establezcan universidades y departamentos en sus distritos, sin tomar en cuenta las necesidades reales. Los líderes de las uniones presionan para que se contraten en las universidades más empleados estatales que tengan afiliación al partido correcto; y todo tipo de hombres de negocios compite por una infraestructura lucrativa o contratos de servicio. El resultado de tales acuerdos, tan comunes en la administración pública griega, es ineficiente, provoca un sobreendeudamiento y generalmente entrega servicios de mala calidad en las universidades griegas.

LAS REFORMAS FALLIDAS Y LOS CAMBIOS QUE IMPIDEN EL PROGRESO

Se esperaría que un intento por mejorar la educación superior griega comenzara enfocándose en estos dos problemas fundamentales. De hecho, el último gran intento para reformar la educación superior griega, llevado a cabo el 2011, tenía como objetivo corregir algunas de sus manifestaciones más evidentes, en especial aquellas relacionadas con el rol de los partidos políticos en la administración universitaria. Pero la ley para modernizar la educación superior griega y lograr que esta compita a nivel internacional nunca fue completamente implementada (o complementada por un plan integral y a largo plazo). Como resultado, la planificación de reformas se complicó debido a los desacuerdos en asuntos relativamente menores (tales como el tiempo máximo aceptado para completar un plan de estudios) y por luchas de poder dentro de la universidad. Finalmente, el recientemente electo gobierno

griego anunció su plan de deshacerse de la mayoría de las reformas legales anteriores y de volver al estado previo a la crisis.

La elección de representantes estudiantiles y administradores está a cargo de los partidos políticos.

Los últimos avances de las reformas educacionales griegas son desconcertantes, a primera vista. Un gran número de académicos e intelectuales griegos que se habían opuesto a la marcha atrás que había dado el gobierno, vio la anulación de las reformas anteriores como un acto de revisionismo, inspirado en convicciones ideológicas liberales obsoletas. Pero existen causas más profundas, al igual que en el caso de muchas otras reformas que Grecia debió impulsar durante su crisis fiscal. La causa más importante es la falta de argumentos y narrativa convincentes sobre el por qué las reformas no solo son necesarias sino que beneficiosas a largo plazo. Muchos, incluyendo los miembros del nuevo gobierno, ven las reformas como un medio para llegar a cumplir el objetivo netamente financiero de limitar los gastos gubernamentales –para pagar antiguas deudas o como un intento de equilibrar la distribución de poder en las universidades griegas. En este sentido, la educación superior griega refleja cómo se siente el país ante las nuevas reformas, que a menudo son vistas como intentos de establecer control externo y para incrementar la austeridad fiscal. Sin argumentos convincentes y planificaciones a largo plazo claras, toda reforma está condenada a ser vista con recelo y a enfrentar fuertes oposiciones a su implementación. ■

Universidades europeas que carecen de función investigativa

MAREK KWIEK

Marek Kwiek es profesor y director del Centro de Estudios Públicos y director de la UNESCO en Investigación Institucional y Políticas de Educación Superior en la Universidad de Poznan, Polonia. Correo electrónico: kwiekm@amu.edu.pl

Al realizar un sondeo tradicional de la comunidad científica, los profesores que trabajan a tiempo completo en universidades europeas y que no realizan investigaciones no debiesen ser considerados parte de la comunidad científica. Si no existen publicaciones, significa que no se realizan investigaciones. Si una universidad no realiza investigaciones, no encaja en el perfil de las universidades europeas; ¿o sí? Existen miles de universidades en toda Europa que no realizan investigaciones. ¿Está volviéndose la ausencia de función investigativa cada vez más compatible con el trabajo académico en las universidades masificadas actuales?

Los datos entregados en este artículo fueron sacados de 11 países europeos involucrados en el Proyecto CAP (Changing Academic Profession) y en las encuestas sobre la profesión académica en Europa (EUROAC, por sus siglas en inglés): Austria, Finlandia, Alemania, Irlanda, Italia, los Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Suiza y el Reino Unido. Sólo analizamos la submuestra de académicos que trabajaran a tiempo completo en alguna universidad y que estuvieran involucrados en alguna investigación (N= 8.886).

LAS DIFERENCIAS EXISTENTES ENTRE CADA PAÍS

Más del 40 por ciento de los profesores polacos y cerca del 15 al 20 por ciento de profesores de Finlandia, Portugal, Noruega y Alemania (a diferencia de menos del 10 por ciento de académicos de Irlanda, Italia, Países Bajos y Bretaña) no realizan investigaciones. De acuerdo a encuestas realizadas en el sector universitario el año 2007 ó 2010 en varios países, el porcentaje de profesores trabajando a tiempo completo y que, de acuerdo a ellos mismos, no realizan investigaciones, es el siguiente: Países Bajos 2,7; Italia 5,4; Reino Unido 5,7; Irlanda 9,1; Suiza 12,4; Alemania 15,4; Noruega 15,9; Portugal 18,3; Finlandia 20,2. En Polonia el porcentaje llega hasta el 43,2 por ciento. En Austria el porcentaje arrojado por la investigación fue de 72,2 por

ciento. Sin embargo, estos datos no parecen ser confiables, por lo que no son comentados en este artículo.

Las diferencias entre las culturas institucionales y las culturas académicas nacionales llevan a otros niveles de productividad en la investigación. Las instituciones de menor reputación pudieran no valorar la investigación académica, mientras que las instituciones de alto prestigio pueden presionar a los académicos para que se involucren en la investigación. Asimismo, las presiones normativas que algunos países ejercen sobre los académicos para que estos se involucren en investigaciones varían de acuerdo al país. Polonia, hasta antes de aplicar una ola de nuevas reformas, es un buen ejemplo. Sin embargo, en una era de masificación de universidades quizás la escala de este fenómeno no debiese sorprender. Pero el hecho de que en un país como Polonia, el porcentaje de académicos que no realizan publicaciones (considerando todas las disciplinas y grupos etarios) exceda el 40 por ciento, demuestra cuánto se ha alejado del sistema tradicional de valores académicos que combinan la enseñanza con la investigación (y las publicaciones) en las universidades Europeas.

LOS PATRONES COMUNES QUE SIGUEN LOS ACADÉMICOS QUE NO REALIZAN INVESTIGACIONES

Las universidades europeas que no realizan investigaciones siguen un mismo patrón general. No es de sorprender que en toda la muestra estudiada (N=17.212), el número de estos establecimientos sea mayor en el sector no universitario que en el sector universitario. Existe un mayor número de trabajadores a medio tiempo que de trabajadores a tiempo completo. La distribución de géneros es consistente: en todos los países, exceptuando Alemania y Polonia, el porcentaje de mujeres que no realiza investigaciones es más alto que el de hombres. En la mayoría de los casos, la diferencia es del 50 por ciento. Esta diferencia es sorprendentemente alta en los Países Bajos (7,7% versus 1,3%) y en Suiza (23,5% versus 7,8%) respectivamente.

En términos de edad, sorprendentemente, la mayoría de los académicos que no realiza investigaciones son menores de 40 años. Pero en Polonia, Italia y el Reino Unido, la mayoría de quienes no trabajan en investigaciones son mayores de 60 años. Como promedio, considerando todas las disciplinas en todos los países estudiados, el área de ingeniería es la que cuenta con el mayor porcentaje de académicos que no se involucran en la labor investigativa. El porcentaje llega al 40 por ciento en Finlandia y casi a un 35 por ciento en Alemania, dos países con altos índices de registro de patentes.

LOS TRES DISTINTOS TIPOS DE ACADÉMICOS

Aunque existe diferencia entre quienes no realizan investigaciones y quienes investigan poco, ambos grupos reducen significativamente la productividad nacional promedio.

El número total de académicos que no realiza publicaciones y los que realizan poco trabajo investigativo (es decir, que producen en promedio de uno a cuatro artículos en un lapso de tres años) llega a cerca del 30 por ciento en los Países Bajos e Italia, y alcanza el 60-70 por ciento en Polonia, Noruega, Finlandia y Portugal. En Alemania, Suiza, Irlanda y el Reino Unido, el porcentaje llega al 50 por ciento.

Por el contrario, el porcentaje de académicos que realizan un gran número de investigaciones (diez o más artículos) varía de país en país: en Italia y los Países Bajos conforman alrededor del 40 por ciento, en Suiza y Alemania el 30 por ciento y entre 16 y 22 por ciento en los demás países. Polonia ocupa el último lugar con un 13 por ciento. En los sistemas nacionales más productivos, los Países Bajos e Italia, es donde existe el mayor porcentaje de investigaciones publicadas y el menor porcentaje de académicos que no se dedica a la investigación.

La competitividad global en el ámbito de la investigación de las universidades europeas (especialmente en países como Polonia, Finlandia y Portugal) está claramente bajo amenaza a menos que se tomen fuertes medidas políticas: la cantidad de académicos que no realiza investigaciones actualmente está muy por debajo del promedio europeo.

¿ES NECESARIO PUBLICAR?

Ciertamente, en una era de masificación, no es realista esperar que todos y cada uno de los académicos europeos publique algo. Pero es realista esperar que los académicos universitarios publiquen. El prestigio de las universidades europeas se basa casi completamente en sus investigaciones y publicaciones. Los académicos que no publican debiesen ser transferidos de a poco a instituciones de educación superior que no cuentan con un enfoque investigativo o debiesen ser persuadidos a abandonar la profesión académica. Dado el creciente rol que juega el financiamiento en la competitividad investigativa en la mayor parte de los sistemas europeos, simplemente no hay suficiente espacio en el sector universitario para profesores poco productivos.

Los académicos que no publican debiesen ser transferidos de a

poco a instituciones de educación superior que no cuentan con un enfoque investigativo o debiesen ser persuadidos a abandonar la profesión académica.

EL AUMENTO DE LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

La estratificación social de la ciencia está aumentando. Nuestra investigación muestra que el 10 por ciento de los profesores que publican estudios producen cuatro de diez artículos (41,5%) y el 20 por ciento superior publica en promedio 6 artículos (61,2%). El 80 por ciento restante produce menos de cuatro (38,8%). Si dividimos a los académicos europeos productivos en dos, la mitad superior produce más del 90 por ciento de todos los artículos (91,5%) y la mitad inferior produce menos del 9 por ciento.

Los diferentes tipos de académicos en ciencias siempre han sido diferenciados de acuerdo a las publicaciones realizadas anualmente. Tal como argumentó John Ziman en *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady-state* (1994), investigar requiere de realizar un trabajo riguroso, donde el desempeño insuficiente demostrado por los constantes malos resultados eventualmente obstruye el sistema.

De hecho, en universidades europeas de investigación y en particular en universidades polacas, los académicos que no están activos en el área de la investigación podrían pronto obstruir el sistema. Los cambios continuos en la estratificación social en ciencias tienen por ende poderosas implicancias políticas en el reclutamiento académico, retención y progresión. ■

El auge de las fusiones universitarias en Europa

THOMAS ESTERMANN Y ENORA BENNETOT PRUVOT

Thomas Estermann es director de financiamiento, gobernanza y desarrollo de políticas públicas en The European University Association. Correo electrónico: thomas.estermann@eua.be
Enora Bennetot Pruvot es directora de programas en The European University Association. Correo electrónico: enora.pruvot@eua.be
 Nota: Existe disponible un informe completo sobre las fusiones universitarias en el sitio web: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/DEFINE_Thematic_Report_2_University_Mergers_in_Europe_final.sflb.ashx

Las fusiones y procesos de concentración no son un fenómeno reciente en el área de la educación superior europea. Éstos constituyen una de las respuestas a una serie de motores de cambio como globalización, internacionalización, la búsqueda de la calidad, expectativas alrededor de las nuevas formas de enseñar, rankings, la creciente importancia de la investigación e innovación dentro de la agenda de desarrollo económico y sobretodo el desafiante ambiente económico. La visión de que las universidades pueden, a través de la masificación, generar economías de escala y racionalizar el uso de los recursos ha sido un motor importante para la fusión y concentración de los procesos. Sin embargo, falta una evaluación integral tanto a nivel de sistema como a nivel institucional. The European University Association (EUA, por sus siglas en inglés) ha conducido recientemente un estudio que analiza estos procesos en 25 sistemas de educación superior europeos desde una perspectiva de la eficiencia, explora la razón por la que las universidades se fusionan y evalúa la dimensión de la eficiencia de estos avances.

Hay un amplio espectro de proyectos de colaboración e iniciativas implementadas entre universidades europeas, entre ellas, varias formas de cooperación, desde proyectos de investigación hasta alianzas estratégicas. Las fusiones son procesos complejos, a través de los cuales se crean nuevas instituciones legales o por donde se juntan varias instituciones bajo un mismo techo para formar una federación estrechamente conectada. Entre el 2000 y el 2015, se han registrado alrededor de 100 fusiones en 25 sistemas de educación superior europeos. Ha existido un continuo aumento en la cantidad de fusiones: entre 3 y 5 fusiones por año entre el 2000 y 2006, entre 7 y 8 fusiones por año entre el 2007 y 2012 y entre 12 y 14 fusiones por

año entre el 2013 y 2014.

El aumento desde el 2007 en adelante también se debe a varias reformas mayores en todo el sistema como la ola de fusiones en Dinamarca el año 2007; en la comunidad francoparlante en Bélgica en el periodo 2009-2011; y en la Región Flandes el 2013. También se destaca la evolución de Francia que combina una serie de fusiones individuales con la más amplia tendencia de establecer “comunidades universitarias” (entidades de cooperación de tipo federativo) en el 2014 y 2015.

RAZONES Y OBJETIVOS

Existe una amplia gama de impulsores para las fusiones y la razón detrás de éstas generalmente incluye factores académicos (por ejemplo, el impacto positivo esperado en los resultados de investigación, aprendizaje y enseñanza), factores organizacionales (por ejemplo, redistribución de las estructuras universitarias) y factores económicos (por ejemplo, uso más eficiente del financiamiento a través de las economías de escala).

El aumento en la calidad de actividades de investigación y enseñanza es un objetivo frecuente para las fusiones y se deriva de la agrupación de talento académico e infraestructura, mayores recursos financieros o de personal y oportunidades para la investigación interdisciplinaria con una más amplia variedad de áreas de conocimiento académico.

La visión de que las universidades pueden, a través de la masificación, generar economías de escala y racionalizar el uso de los recursos ha sido un motor importante para la fusión y concentración de los procesos.

En el caso de las reformas en todo el sistema, el objetivo con frecuencia se relaciona con la necesidad de consolidar el panorama de la educación superior –para superar la fragmentación, alcanzar la masa crítica, evitar la duplicación de programas, crear sinergias (por ejemplo, al integrar universidades y centros de investigación) o adaptarse a dinámicas demográficas que cambian.

Las universidades también consideran las fusiones como un medio para fortalecer su posición institucional, tanto a nivel nacional como internacional. Las fusiones

son vistas como una forma eficiente de ganar un mejor perfil y atraer personal y estudiantes extranjeros, así como también para generar oportunidades adicionales para emprender colaboración internacional.

LAS GANANCIAS ECONÓMICAS NO DEBIESEN SER EL IMPULSOR PRINCIPAL

El logro de ganancias económicas, como economizar los recursos humanos y financieros, ha sido una fuerte expectativa en muchos sistemas en Europa. Debido a las características del sistema de financiamiento en muchos países europeos, el aumento en el número de personal y estudiantes se ve como una ventaja desde el punto de vista financiero. Otro punto que podría ser considerado es el potencial de generar más ingresos a través de fuentes privadas. Asimismo, puede haber economías de escala en la provisión de servicios –como una entrega más eficiente de servicios profesionales y posibilidades de racionalización derivadas de las acciones de infraestructura ampliadas-. Sin embargo, la experiencia demuestra que la ganancia económica no debiese ser el impulsor principal para emprender un proceso de fusión, debido a los altos costos de implementación y transición. Con frecuencia, el tiempo de espera es largo cuando se trata de la implementación de una fusión. Incluso cuando los procesos se han terminado, los efectos financieros e institucionales reales de la transformación pueden tomar algunos años para que sean completamente evidentes. Las instituciones que realizaron fusiones a menudo reconocen que subestimaron el tiempo que les tomaría integrar la modificación del procedimiento (por ejemplo, recursos humanos y procesos financieros) y establecer un cambio cultural. Subestimar la duración del periodo de transición lleva a destinar muy poco tiempo y recursos para completar todo el trabajo previsto en el plan, lo que además tiene un efecto de rebote en la eficiencia y éxito general de la fusión.

FACTORES PARA FUSIONES EXITOSAS

Los líderes y directores universitarios que están involucrados en procesos de fusión tienen que enfocarse en una pre-evaluación y presupuesto adecuados, pero además tienen que asegurar una buena planificación e implementación, así como también mantener relaciones productivas con las autoridades públicas. Además, deben promover el liderazgo y una visión inspirada que fomente la confianza y el compromiso del personal y la comunidad en general.

Debido a las características del sistema de financiamiento en muchos países europeos, el aumento en el número de personal y estudiantes se ve como una ventaja desde el punto de vista financiero.

La fusión debiese ser apoyada principalmente por un sólido caso académico y de negocio, considerando que las fusiones son procesos que consumen muchos recursos y tiempo y que son difíciles de revertir. Es importante precisar un criterio de evaluación definido y aplicarlo de igual forma en toda la institución, para lograr una evaluación balanceada y comparable de la situación en general.

Un proceso de fusión puede que no sea la mejor opción para las instituciones interesadas –una vez que se evalúan los costos (costos de oportunidad y reales) y los beneficios potenciales (académicos y financieros). El liderazgo universitario y las partes interesadas relevantes debiesen considerar otras posibles opciones de cooperación para asegurar que se selecciona el método más adecuado a seguir. La meta general debiese ser el desarrollo de estructuras equilibradas y procesos adecuados que faciliten, más que interrumpan o entorpezcan, la misión académica de la institución. ■

El cambio de los patrones públicos y privados en la educación superior de corto ciclo en toda Europa

SNEJANA SLANTCHEVA-DURST

Snejana Slantcheva-Durst es profesora asociada de Educación Superior en la Universidad de Toledo, Estados Unidos. Correo electrónico: snejana.slantcheva@durst@utoledo.edu La revista International Higher Education (IHE) publica regularmente artículos sobre educación superior privada desde the Program for Research on Private Higher Education (PROPHE, por sus siglas en inglés), con sede en la Universidad de Albany.

Las instituciones de educación superior de tipo no universitario –conocidas como educación terciaria de ciclo corto– se esparcieron rápidamente a través de gran parte de Europa en los años 60 y 70, como resultado de un aumento en la demanda por educación superior, y aumentaron la diversificación del alumnado y la necesidad de cambio por una mano de obra especializada de las sociedades industrializadas.

La diversidad institucional de la provisión de ciclo corto fue tremenda –ésta incluía escuelas superiores terciarias, institutos tecnológicos, colegios universitarios, academias, institutos profesionales terciarios, escuelas profesionales superiores, escuelas vocacionales y muchas otras. Para el año 2000, cerca del 18 por ciento de los estudiantes postsecundarios de Europa asistía a programas de ciclo corto. Los programas de carácter terminal, especializados principalmente en formación profesional de corta duración, y las oportunidades para transferirse a universidades de investigación eran casi nulos. La educación de ciclo corto en Europa se desarrolló en el sector público y privado. Las iniciativas privadas con frecuencia cubrían las áreas que las universidades públicas descuidaban o que estaban en creciente demanda. Para el año 2002, las matrículas en el sector de ciclo corto privado habían crecido hasta 1.246.480, y casi la mitad de todos los estudiantes (49%) pertenecía a programas de ciclo corto en toda Europa.

CAMBIO DE TAMAÑO Y FORMA DEL CICLO CORTO

Antes de la Cumbre de Berlín de los ministros europeos responsables de educación superior, las instituciones de ciclo corto y sus programas en rara ocasión se consideraban una parte integral del sistema de educación superior. No obstante, desde el 2003 y con el auspicio del proceso de Bolonia, se ha esparcido un tipo diferente e innovador de programas de educación superior de ciclo corto en toda Europa. A diferencia de los programas de educación de ciclo corto de formación terminal que predominaban en el pasado, los programas de ciclo corto impulsados por el proceso de Bolonia satisfacen el doble rol de preparar a los graduados para el empleo, mientras simultáneamente se les equipa con las habilidades y la oportunidad de continuar sus estudios hacia un título de pregrado. Así, con esta doble función, estos programas innovadores tienen el potencial de servir como un puente entre los sectores académico y vocacional que tradicionalmente se encuentran separados y crear vías de aprendizaje más flexibles hacia y dentro de la educación superior. La doble función de estos programas también se refleja en el lugar que se les asigna en el marco de cualificaciones: como cualificaciones intermedias dentro del primer ciclo

(pregrado) en el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior y como cualificaciones Nivel 5 en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

Actualmente, la mayoría de los 28 países de la Unión Europea ostentan cualificaciones en educación superior de ciclo corto innovadoras. Entre ellos, sólo algunos ya habían integrado cualificaciones intermedias en los años 60 y 70. Muchos de los países restantes han rediseñado sus programas de ciclo corto antiguos para poder integrarlos a los programas de pregrado existentes –como en el caso de Dinamarca, Hungría, Islandia y Letonia– y/o han creado cualificaciones intermedias completamente nuevas, como en los Países Bajos, Bélgica, Malta y el Reino Unido. El 2012, el sector privado concentró el 42 por ciento de todas las matrículas de ciclo corto, significativamente más alto que la cuota del sector privado en educación superior en general. Francia, Polonia, Portugal, Alemania, Bélgica y España tienen cuotas especialmente altas de educación superior de ciclo corto privada.

El sector privado disminuyó de manera constante entre el 2003 y 2012, y no solo proporcionalmente entre la mayor matrícula de ciclo corto en general, pero incluso en la matrícula absoluta.

EL DESCENSO DEL SECTOR PRIVADO

El rediseño de las cualificaciones de educación superior de ciclo corto ha impactado fuertemente la provisión privada de cualificaciones intermedias. El sector privado disminuyó de manera constante entre el 2003 y 2012, y no sólo proporcionalmente entre la mayor matrícula de ciclo corto en general, pero incluso en la matrícula absoluta. En este periodo, el sector privado perdió casi un cuarto de sus estudiantes (23%). La mayor caída ocurrió entre el 2003 y 2004 –los años de redefinición de la educación superior de ciclo corto y su incorporación en el proceso de Bolonia– cuando el sector perdió casi 27 por ciento de su población estudiantil. Por otro lado, la provisión pública de cualificaciones de ciclo corto aumentó hasta casi un 9 por ciento entre el 2003 y 2012, aunque con altos y bajos en diferentes momentos. La combinación de ganancias públicas y pérdidas privadas ha provocado un cambio significativo en el equilibrio intersectorial. Mientras que en el 2003, el sector privado duplicó al público, para el

2012 los sectores más o menos se habían equilibrado en tamaño.

¿A QUÉ SE DEBE EL DESCENSO PRIVADO?

Son varias las razones que dan cuenta de la fuerte reducción de la educación superior de ciclo corto privada, luego del surgimiento de las cualificaciones intermedias el 2003-2004. Primero, el hecho de que el descenso del sector privado comenzara justo después del proceso de Bolonia, al menos sugiere que éste fue un contribuyente clave. Los nuevos programas de ciclo corto exigían un alineamiento (directo o indirecto) con los programas de pregrado, y estos alineamientos dependen de alianzas interinstitucionales e intra-institucionales exitosas. Tales alianzas, especialmente aquellas que cruzan la división pública-privada, son difíciles de organizar. El sector de educación superior privado europeo se expande mayormente en los niveles programáticos inferiores, donde las instituciones públicas tienen un fuerte control sobre los programas de pregrado. Como resultado, uno puede especular que las instituciones y programas de educación superior públicos de ciclo corto tenían una ventaja al desarrollar puentes programáticos.

Al examinar el sector privado, descubrimos que la caída fue especialmente pronunciada en los programas de educación superior privados de ciclo corto “dependientes del gobierno”. Dependiente del gobierno significa que más de la mitad del financiamiento proviene del gobierno. Diez países ofrecían tales programas. Las matrículas ahí, sobre un millón en 2003, cayeron en un tercio en 2012. Esta drástica reducción significó la suspensión de estos programas en total (como en los Países Bajos) y/o su fuerte reducción (como en Letonia, Eslovenia y el Reino Unido). En evidente contraste, el número de estudiantes en los programas de ciclo corto “dependientes del gobierno” aumentó en un 24 por ciento el mismo período. Sin embargo, incluso luego de este aumento en el subsector independiente y caída en el subsector dependiente del gobierno, este último aún sigue siendo mayor que el subsector independiente. El 2012, sólo 182.285 estudiantes estudiaron en programas independientes del gobierno, apenas un poco más de un décimo de todos los estudiantes de educación superior de ciclo corto de estos países, en comparación a los 655.868 estudiantes en programas dependientes del gobierno. Por tanto, la gran caída en el porcentaje del subsector dependiente del gobierno (mayor) superó con creces al gran aumento en el porcentaje en el subsector independiente (menor), por lo tanto, esto significó una caída importante en el sector privado de ciclo corto en general.

Una conclusión más amplia de estos avances apunta

a los cambios de roles en el ámbito de ciclo corto. Si uno considera el espectro sectorial que va desde privado independiente del gobierno hasta público, con los programas privados dependientes del gobierno ocupando la posición intermedia, la disminución del sector dependiente del gobierno junto a los aumentos simultáneos de los programas públicos se pueden interpretar como programas dependientes del gobierno “de sustitución” o “de desplazamiento”. De esta manera, estos avances señalan cómo se ha agudizado la distinción pública-privada en la provisión de ciclo corto en toda Europa. ■

Educación superior en Albania: Un desafío interminable

BLENDI KAJSIU

Blendi Kajsiu es investigadora independiente con doctorado de la Universidad de Exeter, Reino Unido. Correo electrónico: kajsiu@yahoo.com Este artículo se publicó en un formato diferente en Stepping Into a New Era, editado por A. Glass (Asociación Europea para la Educación Internacional, 2014 Conference Conversation Starter).

Desde el colapso del comunismo en 1991, la educación superior albanés ha sido desgarrada entre la masificación y la falta de financiación suficiente. Tan sólo en los últimos 10 años, se ha triplicado la cantidad de estudiantes matriculados en universidades albanesas. Pese a ello, los gobiernos albaneses no ajustaron dicho incremento acelerado de estudiantes con un aumento de presupuesto destinado a la educación superior. Hoy por hoy (2015), Albania sigue siendo uno de los países que gasta la proporción más baja de su PIB, alrededor del 0,6 por ciento, en educación superior. Esto significa que mientras la educación superior se ha vuelto más asequible a un gran número de estudiantes, su calidad se ha dañado drásticamente.

Durante los últimos 25 años, el desafío de adecuarse a una creciente demanda en la educación superior en el contexto de recursos financieros limitados ha generado tres reacciones diferenciadas en los gobiernos albaneses. Dentro de la primera década de transición albanesa (desde principios de los 90 hasta principios de los 2000), el objetivo principal era aumentar el número de instituciones de

educación superior estatales (IES). En la segunda década, desde 2005 hasta 2013, cuando el Partido Democrático se encontraba en el poder, la estrategia central del gobierno era estimular las IES para que se adecuaran a la demanda adicional de la educación superior—cuyas instituciones estatales no podían alcanzar. A partir de 2013, cuando el Partido Socialista retornó al poder, la nueva reforma ha apuntado a fusionar los sectores estatal y privado, y así transformar todas las IES en instituciones sin fines de lucro que serán parcialmente financiadas por el Estado y también con medios privados.

LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA, 1995-2005

Frente a una creciente demanda por educación superior, los gobiernos albaneses reaccionaron inicialmente expandiendo el sector de educación superior financiado por el Estado. El constante incremento de estudiantes en las universidades públicas, sin un aumento de financiación estatal correspondiente, conllevó a una disminución en la calidad de enseñanza e investigación. Haciendo frente a salas de clases repletas, los docentes estaban sobrecargados con demasiado trabajo en aula, lo que perjudicó su habilidad para realizar investigaciones. Como resultado de las restricciones financieras, muchas universidades comenzaron a contratar y atraer profesorado más económico dedicado exclusivamente a la enseñanza. En muchos casos, los departamentos no alcanzaban los estándares mínimos exigidos por ley con relación a la proporción estudiante-profesor o cualificación docente.

LA EXPANSIÓN DEL SECTOR PRIVADO, 2005-2013: ¡EL MERCADO NOS SALVARÁ!

Durante el periodo 2005-2013, en que el Partido Democrático volvió al poder, se autorizaron casi 50 nuevas IES privadas y el número de estudiantes en el sector privado aumentó 15 veces. El gobierno se limitó a acreditar IES sin la intención de categorizarlas o evaluarlas. Para 2014, Albania tenía los números más altos de IES por millón de habitantes en Europa.

Aunque estas medidas ayudaron a incrementar el número de estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior, también perjudicaron la calidad de este tipo de educación.

Desde 2005 hasta 2013, el Partido Democrático gobernante hizo la vista gorda a la calidad de la educación superior en declive, tanto en el sector público como privado. Aumentó constantemente los cupos de admisión en el sector público, sin un respectivo incremento de fondos estatales, mientras que autorizó a numerosas universidades privadas a abrir sus puertas. El gobierno ignoró escándalos importantes en algunas de las IES privadas más corruptas, las que vendían títulos universitarios abiertamente, incluyendo a ciudadanos de países vecinos como Italia, quienes no hablaban albanés.

La calidad decreciente del sector público también redujo la calidad de algunas de las mejores instituciones del sector privado. Una vez que las universidades públicas abrieron completamente sus puertas sin recursos adicionales, reduciendo aún más sus estándares, el grupo de estudiantes de quienes las universidades privadas podían determinar y cobrar costes disminuyó tanto cuantitativa como cualitativamente. Como consecuencia, algunas instituciones privadas serias comenzaron a recortar costes por medio de la disminución de la proporción docente-estudiante y otros estándares académicos.

LA REFORMA SOCIALISTA: LA FUSIÓN DE INSTITUCIONES ESTATALES Y PRIVADAS

Una vez que el Partido Socialista volvió al poder en junio de 2013, prometió una nueva ley en la educación superior que se adaptaría a las normas europeas. Como parte de este proceso, la administración actual inició una inspección general en el sector de la educación superior. Esto culminó en agosto de 2014, con el cierre de 17 IES privadas y 8 públicas que estaban infringiendo las normativas gubernamentales. El gobierno conducirá también una evaluación a las instituciones restantes en colaboración con la Agencia para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior del Reino Unido.

A pesar de las medidas previamente mencionadas, la reforma socialista enfrenta limitantes importantes, en la medida en que el estado carezca de los recursos necesarios para financiar debidamente la educación superior. La nueva ley permite que las universidades públicas obtengan financiamiento por concepto de derechos de matrícula, sobre la premisa de que el estado no puede proporcionar fondos adicionales. También estipula que las universidades privadas pueden recibir fondos estatales si se han transformado en organizaciones sin fines de lucro. Aún no es clara la distinción entre las universidades estatales y privadas.

Una transformación importante de la educación superior que no sea respaldada por fondos estatales

adicionales no augura un buen futuro. Tal como los gobiernos anteriores, el gobierno actual no ha mostrado un compromiso claro con respecto a la financiación debida de la educación superior. Durante sus dos años en el poder, (2013-2015), ha habido muy poca financiación complementaria para el sector de educación superior—aun cuando se encontraban en la oposición, los socialistas reconocieron que el sector se encontraba con graves problemas de financiamiento por parte del Estado. Es poco probable que esta situación cambie a corto plazo, dado que en febrero de 2014 el gobierno firmó un préstamo por \$330 millones de dólares con el Fondo Monetario Internacional el cual hacía un llamado a la reducción del gasto público. Bajo estas circunstancias, aún permanece intacto el desafío de la educación superior. ■

Desafíos para la educación superior rumana

LIGIA DECA

Ligia Deca es investigador doctorado de la Universidad de Luxemburgo. Correo electrónico: ligia.deca@uni.lu Este artículo se publicó en un formato diferente en Stepping Into a New Era [La inmersión en una nueva era], editado por A. Glass (Asociación Europea para la Educación Internacional, 2014 Conference Conversation Starter).

Rumania es miembro relativamente reciente de la Unión Europea (UE), desde 2007, y también de la OTAN. Sus opciones geoestratégicas parecen estar claramente definidas y ser uno de los pocos temas generalmente aceptados. Las reformas en el campo de la educación superior se han visto como una parte importante de la agenda nacional para la reintegración en el mundo democrático occidental. No obstante, en los últimos 25 años, las políticas de educación superior rumana en raras ocasiones han estado basadas en la recolección de datos sólidos, evaluación de impacto o consultas inclusivas dentro del sistema. La discusión de nuevas versiones de la ley de educación nacional parece ser una obsesión política para cada nuevo ministro, sin ninguna reflexión sobre lo que realmente necesita cambiarse para desarrollar políticas razonables.

A juzgar por la influencia de las normas internacionales sobre reformas domésticas, se puede decir que la educación superior rumana ha pasado por tres fases

principales de desarrollo: la fase post 1989 de “actores internacionales”, donde el Banco Mundial, la OCDE, la Comisión Europea y UNESCO-CEPES influyeron en el cambio de los modelos anteriores; la fase de implementación del proceso de Bolonia, que comenzó en 2004-2005 con importantes revisiones legales que apuntaban a incrementar la “legibilidad” de la educación superior rumana (tres ciclos: ECTS, Suplemento al Título, aseguramiento de la calidad); y la fase reciente de competitividad mundial, influenciado principalmente por rankings y discursos de excelencia, pero también por desafíos demográficos.

El entorno de la toma de decisiones de Rumania es más bien inestable –20 ministros de educación intentaron definir una nueva visión para la educación en los últimos 25 años. Esto trajo un entorno de toma de decisiones que cambiaba a gran velocidad, enorme burocracia y legislación incoherente–, excepto por una que otra decisión política acertada.

DOBLE DISCURSO

Como parte de recientes esfuerzos de planificación para el ejercicio financiero 2014-2020 de la UE, Rumania tuvo que presentar un número de estrategias que se esperaba que tomaran en cuenta las prioridades nacionales y acciones de acompañamiento para el sector de educación terciario; la deserción escolar prematura; y la educación permanente. Estas estrategias fueron diseñadas el 2013-2014 con el apoyo del Banco Mundial y presentado a la Comisión Europea. A pesar de su importancia, estos documentos de ninguna manera están presentes en el debate público sobre educación, y el análisis en el que se situaba descansa pacíficamente en los cajones de aquellos que debían actuar al respecto. Se perdió la oportunidad de reflexionar con detenimiento sobre los desafíos que enfrenta hoy en día la educación superior rumana y de encontrar soluciones respaldadas públicamente. Esto habla de los hábitos de los rumanos encargados de la toma de decisiones con respecto a utilizar un doble discurso al tratarse de políticas para la educación superior –un mensaje destinado al público interno y otro a los actores internacionales.

En este contexto, antes de embarcarse en alguna nueva reforma, se debiese acordar un conjunto de opciones políticas aceptadas públicamente por todos aquellos interesados y afectados, en tanto que algunos desafíos no se pueden seguir ignorando: crisis demográfica; equidad, inversión pública; e internacionalización.

Las políticas de educación superior rumana en raras ocasiones han estado

basadas en la recolección de datos sólidos, evaluación de impacto o consultas inclusivas dentro del sistema

CRISIS DEMOGRÁFICA

Uno de los hechos más grandes que enfrenta Rumania es el declive demográfico. Las universidades tienen que adaptarse para disminuir los grupos de estudiantes potenciales, y continuarán del mismo modo en las próximas décadas. De este modo, el sistema se encuentra en la necesidad de racionalizar su estructura, con recursos distribuidos de mejor manera a aquellas universidades que ahora mantienen una mayor proporción de la población estudiantil restante. Dado que esto es políticamente difícil y controversial, se han tomado muy pocas medidas al respecto. Las políticas de equidad mejor orientadas y con recursos adecuados junto a las políticas de internacionalización sólidas pueden ser la respuesta, si son adoptadas tanto por políticos como por miembros de las comunidades académicas.

EQUIDAD EDUCACIONAL

Desafortunadamente, la equidad en Rumania es un tema controversial, visto como una amenaza hacia el discurso meritocrático predominante. Los actores políticos no se refieren a temas de equidad en la educación superior en los debates nacionales, a pesar de la prioridad dada a la superación de desigualdades sociales en el programa del gobierno actual y a la inclusión de equidad, como uno de los tres pilares de la estrategia de educación terciaria. Rumania tiene un alto– y creciente– índice de deserción, lo que reduce la proporción de la población apta para la educación superior. Esto aleja a Rumania del objetivo de la UE 2020 de reducir a un 11 por ciento la deserción escolar prematura. Los temas estructurales en la educación secundaria incluyen baja calidad de la educación rural, sueldos poco atractivos y falta de capacitación para el personal. Existe también una carencia perenne de apoyo para los estudiantes pobres y romaní, lo que lleva a una baja participación entre estos grupos. Actualmente, los niños menos privilegiados les cuesta acceder a la educación superior y se pierde el talento a expensas de las denominadas políticas meritocráticas.

GASTOS EN LUGAR DE INVERSIONES

Si bien la financiación de la educación superior es un problema en muchos países, Rumania mantiene el lamentable registro de tener la proporción de financiamiento

por estudiante más baja entre los países de la UE. La ley de educación vigente establece que la educación debiese beneficiarse de una inversión pública mínima de un 6 por ciento del PIB. Esta cifra nunca ha sido alcanzada, aunque la educación es la principal prioridad en la mayoría de los programas electorales de los partidos políticos dominantes en Rumania. La cantidad de estudiantes ha disminuido en más de un 40 por ciento, comparado al máximo alcanzado el 2008/2009. Esto representó una oportunidad para aumentar el financiamiento per cápita sin incrementar la cuota de los presupuestos públicos de la financiación total ni comprometer los objetivos de déficit nacional. En vez de esto, el gobierno optó por disminuir la financiación al mismo ritmo que baja el número de estudiantes, desperdiciando una oportunidad asequible de mejorar la calidad por medio de un mejor financiamiento. Además, ignoró ampliamente la necesidad de implementar las disposiciones legales en la ley de educación vigente que permitía financiamiento adicional para las instituciones que están funcionando bien en las áreas prioritarias (empleabilidad, equidad, internacionalización y rendimiento de la investigación). El doble discurso aquí se nota tan pronto como las elecciones se terminan.

LA INTERNACIONALIZACIÓN, ¿UN ÁREA DE PROGRESO?

Actualmente, la internacionalización es elevada en la agenda política. Rumania ha estado activo en un número de ámbitos políticos internacionales. Albergó el secretariado de Bolonia el 2010-2012 y organizó la Conferencia Ministerial de Bucarest y el Tercer Foro de Políticas de Bolonia en abril de 2012. Asimismo, además de los esfuerzos satisfactorios de las universidades, existe una serie de proyectos para desarrollar marcos políticos más coherentes a nivel nacional e institucional. Una iniciativa por la Agencia Ejecutiva para la Educación Superior, la Investigación, el Desarrollo y la Financiación de la Innovación (UEFISCDI) financiada por la UE en cooperación con la Asociación Internacional de Universidades (AIU), pretende ayudar a 20 universidades rumanas a desarrollar estrategias institucionales para la internacionalización. La UEDISCDI y la AIU también están elaborando un análisis de antecedentes para el desarrollo futuro de una estrategia nacional en internacionalización de la educación superior. Todos coinciden en que la educación superior es importante y esto también se hace evidente cuando se observan los planes estratégicos de las universidades rumanas. No obstante, como frecuentemente se plantea en las discusiones cerradas, los fundamentos para estos consensos están mayormente relacionados con la oportunidad de

atraer más estudiantes de la UE que no pagan derechos.

LA NECESIDAD DE COHERENCIA POLÍTICA

Rumania puede ser vista como un laboratorio para saber cómo varios procesos nacionales, normas e instituciones han cambiado el escenario de la educación durante 25 años de transición democrática. A pesar de su apertura a los desarrollos internacionales, el debate público y la titularidad en reformas sustanciales no son realistas y eso se debe en parte al doble discurso utilizado por las autoridades decisorias para evadir el estigma internacional o perder votos internamente. La educación superior rumana seguirá vulnerable sin un debate sólido sobre los desafíos actuales y sus soluciones, la utilización de buenas prácticas existentes ni de la consideración de los compromisos internacionales. Por consiguiente, se debe traer una solución para el desarrollo socioeconómico sustentable. ■

Corrupción institucional en las universidades rusas

**NATALIYA L. RUMYANTSEVA Y
ELENA DENISOVA-SCHMIDT**

Nataliya L. Rumyantseva es profesora titular en la Universidad de Greenwich, Reino Unido. Correo electrónico: N.Rumyantseva@greenwich.ac.uk Elena Denisova-Schmidt es profesora en la Universidad de St. Gallen, Suiza, y miembro de la Red Edmond J. Safra en la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Correo electrónico: elena.denisova-schmidt@unisg.ch

Rusia está a punto de convertirse en una superpotencia académica, lo que la hace muy exitosa por lo menos en el contexto de los países del BRIC -Brasil, Rusia, India, China-. Tras varias reformas eficaces, las que incluyen el proceso de Bolonia y la modernización de los procedimientos de admisión, el gobierno ruso se encuentra trabajando intensamente en remediar la corrupción en la educación superior. ¿Por qué es tan prevalente la corrupción en este sector? En este artículo, discutimos que las dependencias indebidas de todos los actores involucrados son relaciones dependientes recíprocas que llevan a resultados poco constructivos y poco saludables. Los jóvenes sin títulos académicos tienen escasas oportunidades en el mercado laboral en Rusia. El profesorado se encuentra bajo presión

de la administración universitaria para retener la actual cohorte de estudiantes a toda costa. La administración está bajo presiones presupuestarias del Ministerio de Educación y Ciencia en universidades públicas y de los mismos estudiantes de universidades privadas.

CRISIS DEMOGRÁFICA Y ESTUDIANTES “IMPOSIBLES DE ENSEÑAR”

Muchas universidades rusas están pasando por tiempos difíciles actualmente. El declive continuo de la tasa de natalidad desde los '90 ha resultado inevitablemente en una disminución del número de postulantes universitarios. El número de universidades, no obstante, permanece alto a pesar de la evidente crisis demográfica. En el año académico 2014-2015, había 950 universidades en Rusia, incluyendo 548 escuelas estatales y 402 privadas y también más de 1.600 campus regionales. Sólo las universidades más prestigiosas—entre 30 y 40 instituciones en todo el país que reciben apoyo generoso del Ministerio de Educación y Ciencia—se encuentran en posición para ser selectivos con sus admisiones.

Las instituciones de educación superior masivas restantes se les deja competir por estudiantes, quienes a menudo no están capacitados para seguir adelante con estudios de nivel universitario y no invierten en recibir educación de alta calidad, en su lugar, procuran terminar su titulación —a pesar de que su aprendizaje sea sólo de nombre. El número total de estudiantes en Rusia es muy alto. Cada año, casi el 80 por ciento de todos los egresados de la escuela secundaria van a la universidad, y la mayoría de ellos se gradúa —un número que se ha mantenido constante desde el colapso de la Unión Soviética en 1991.

LA TRAMPA INSTITUCIONAL

Estas pautas desiguales producen un desequilibrio de poder, donde las universidades necesitan más a los estudiantes que en el sentido contrario. Las universidades públicas reciben su asignación presupuestaria de acuerdo al número de estudiantes. Si expulsan estudiantes, necesitan regresar el dinero que recibieron del Estado por aquellos alumnos. Esto resulta casi imposible, debido a que el dinero está cubriendo ya los costes de personal, entre otros. Esto también quiere decir que durante el próximo año académico el presupuesto será reducido por el Estado y las universidades necesitarán desvincular docentes y personal o cerrar algunos programas. Las universidades privadas son completamente dependientes de los pagos de sus estudiantes y, con algunas excepciones, aquellas universidades no existirían sin ellos. Este panorama se complica aún más con el hecho de que, formalmente,

las universidades son los guardianes de las credenciales oficiales que avala el gobierno y son responsables por mejorar la calidad de la educación superior. Los objetivos en disputa de los estudiantes empoderados y de las universidades desempoderadas generan un problema adicional de conflicto de intereses. Aquí es donde básicamente se forman las dependencias indebidas. Las universidades, como resultado, se encuentran entre la espada (las preferencias de los estudiantes) y la pared, para parecer legítimas y alcanzar los requerimientos gubernamentales que efectivamente sitúan sus operaciones diarias en una trampa institucional.

ADAPTACIÓN INSTITUCIONAL Y CORRUPCIÓN

La supervivencia y la preservación propia pueden ser factores poderosos de motivación. Las instituciones pueden ser impulsadas por estas fuerzas con facilidad para crear métodos que se adapten a sus dificultades. Frente a este reto, que amenaza su propia supervivencia organizacional y estabilidad financiera personal, el cuerpo de profesores de la universidad no tuvo más opción que bajar sus estándares de manera informal, al mismo tiempo que proyectan calidad hacia el exterior con el fin de complacer a sus evaluadores. La baja de los estándares genera un ambiente ideal para el cinismo, decepción profesional y resentimiento hacia los estudiantes así como también hacia el gobierno que es incapaz de regularizar efectivamente esta situación.

Estas pautas desiguales producen un desequilibrio de poder, donde las universidades necesitan más a los estudiantes que en el sentido contrario.

Una vez que se bajan los estándares y se permite el crecimiento del cinismo, se ha generado el ambiente propicio para la corrupción académica. Si ya no es posible obtener satisfacción profesional del compromiso intelectual con los estudiantes; entonces el hecho de que los alumnos sean usados como fuente adicional de ingresos supone un cierto grado de consuelo. Cada miembro del cuerpo docente tiene la elección de ser parte o no de esta cultura. Aquellos que no participan serán obligados por el acuerdo tácito a cumplir con la disminución de sus estándares. Aquellos que desean ser participantes activos tienen la oportunidad de complementar sus ingresos —los sueldos en el área académica en Rusia son bastante ba-

jos– y recalibrar el desequilibrio de poder institucional a su favor, aunque sólo a nivel personal. La mayoría así crea una conspiración académica, que es una estructura muy poderosa que sustenta la existencia de cada docente tanto en términos financieros como psicológicos–y castiga regularmente a quienes no participan de forma voluntaria.

¿QUIÉN ES CULPABLE Y QUÉ SE PUEDE HACER?

Los estudiantes, o al menos algunos de ellos, son culpables de la falta de motivación propia cuando ingresan a la educación superior. Pudiese ser injusto esperar esto de personas muy jóvenes o incluso de menores de edad en una sociedad en que los obreros han perdido su antiguo prestigio y el sistema de educación vocacional está destruido. Los académicos decepcionados, desilusionados y sobrecargados tienen una elección con respecto a su participación individual en la corrupción monetaria evidente o en la corrupción no monetaria encubierta, incluyendo la colusión académica –al ignorar la falta de integridad académica entre sus estudiantes. Incluso pueden no estar completamente conscientes de qué tan inapropiadas son sus acciones. Dado que la mayoría de los académicos de cierta universidad son también egresados de la misma institución, simplemente terminan repitiendo los patrones familiares que han aprendido, al haber sido estudiantes. El gobierno, el cual lucha por impulsar la legitimidad internacional de su sistema de educación superior, está desatendiendo los fenómenos demográficos naturales y la calidad de los egresados de la escuela secundaria. No obstante, del mismo modo cada actor individual, incluyendo el gobierno, es víctima de la trampa institucional global y de la corrupción creciente enraizada en sus relaciones y vínculos distorsionados. La condición de víctima prolonga el sentido de desamparo y la creencia que la “ciudadela” es más poderosa que sus miembros. ■

California y el futuro de la educación superior pública

SIMON MARGINSON

Simon Marginson fue profesor de la cátedra Clark Kerr el año 2014 sobre Educación Superior en la Universidad de California. Él es profesor de Educación Internacional en el Instituto de Educación de University College London y redactor jefe adjunto de la revista Higher Education. Correo electrónico: s.marginson@ioe.ac.uk

California ha estado a la vanguardia de la modernidad desde la Segunda Guerra Mundial. Las nuevas tendencias sociales y tensiones tienden a aparecer primero en California antes de esparcirse a otros lugares. Por ejemplo, en un extraordinario periodo de 14 años, California inventó el poder estudiantil universitario (Berkeley 1964), los hippies y la contracultura colectivista (San Francisco 1967) –seguida por la muy individualista rebelión contra los impuestos, en la forma de la Propuesta 13, que fue aprobada por un referéndum de estado en 1978 y comprimió los gastos e impuestos del gobierno local. Todos estos movimientos continuaron arrasando por todo el mundo, y de alguna forma aún están con nosotros. Los fenómenos de Silicon Valley y Steve Jobs en los años 80 y 90 –aún entre nosotros– son sólo algunos ejemplos, sin mencionar la continua influencia de la industria cinematográfica y televisiva.

En los últimos 60 años, California también ha liderado el mundo en política y provisión de educación superior y ciencia basada en la universidad, mientras que al mismo tiempo lidera la evolución de ideas sobre educación universitaria. California no tiene comparación en su concentración de campus públicos de alta calidad (por ejemplo, Universidad de California, Berkeley; Universidad de California, Los Ángeles; Universidad de California, San Diego). También tiene algunas de las mejores universidades como Stanford, Caltech y la Universidad de Southern California. Solamente Boston, donde la educación privada juega un rol más importante, está en el mismo grupo que las universidades en California, aunque Boston se queda atrás.

EL GRAN PLAN MAESTRO DE CALIFORNIA

Tal vez lo que más sorprende, dada la ideología muy capitalista que caracteriza a California estos días, es que el Estado por mucho tiempo lideró el mundo en planificación pública y el principio público de acceso social a la educación superior. En ese sentido, el momento reluciente

fue el plan maestro de 1960. Éste fue liderado por Clark Kerr, quien fue en ese entonces el presidente del sistema público de 9 (ahora 10) campus universitarios de investigación, conocidos como la Universidad de California, y establecido por el gobernador y una legislatura estatal, conscientes de la creciente presión pública para expandir las oportunidades educacionales.

En ese entonces, California lideró el índice de participación en educación superior en los Estados Unidos. El plan maestro fue un esquema para continuar con la expansión del sistema, mientras se mantenían las universidades de investigación de alta calidad, con base en lo que se convertiría en el muy citado principio de provisión diferenciada.

Cada uno de los dos campus, Berkeley y San Diego, de la Universidad de California tiene más estudiantes de bajos ingresos que toda la Ivy League de Estados Unidos junta.

El plan consagró un modelo de acceso amplio fundado por el Estado y con bajos costos de aranceles. El costo de participación de los estudiantes se limitó con la canalización de la mayoría del crecimiento a través de los colegios comunitarios de dos años y con la restricción de los campus de investigación intensiva de la Universidad de California para el mejor 12,5 por ciento de los egresados –entre medio se sitúa el sector de cuatro años de la Universidad Estatal de California. Este esquema tripartito ha sobrevivido hasta el presente. Las barreras generadas por lo que es un sistema altamente estratificado se compensan con la transferencia de una buena proporción de estudiantes desde los colegios comunitarios hacia las Universidades del Estado de California o a los campus de la Universidad de California.

El carácter distintivo del plan maestro de California no sólo radica de la creación de tres sectores estratificados de educación superior con misiones cuidadosamente segmentadas, pero del hecho de que este sistema ternario probó ser duradero, a pesar de las inevitables presiones por la desviación de misión en las Universidad Estatales de California y el sector de colegios comunitarios. Desde sus inicios, el plan fue aclamado a nivel nacional e internacional como un mecanismo que combinaba excelencia en las mejores universidades, con acceso universal para

los niveles más bajos. Por ejemplo, la extraordinaria transformación de la educación superior en China, desde fines de los 90 en adelante, se debe en parte al modelo de California.

En términos generales, la parte de la excelencia del plan maestro ha funcionado bastante bien. Siete de los campus de la Universidad de California están posicionados dentro de las mejores 50 universidades de investigación, según el Shanghai Academic Ranking of World Universities, y 9 están dentro de las mejores 150. Tal vez Berkeley, Universidad de California en Los Ángeles, y San Diego no son tan fuertes como solían ser en la competición por investigadores de excelencia contra Stanford y Harvard, especialmente luego de los recortes en el financiamiento estatal provocados por la recesión del 2008, pero en términos de resultados de investigación permanecen siendo estelares.

Lo que ha sido más difícil de mantener del plan maestro es la parte del acceso. Aquí el registro está claramente mezclado.

LA EQUIDAD SOCIAL HA FLAQUEADO

Por un lado, los campus élite de la Universidad de California son relativamente equitativos en términos de acceso. Los estudiantes de familias pobres y estudiantes universitarios de primera generación están mucho mejor representados en los campus de la Universidad de California que en las universidades privadas como Stanford o Harvard. Cada uno de los dos campus, Berkeley y San Diego, de la Universidad de California tiene más estudiantes de bajos ingresos que toda la Ivy League de Estados Unidos junta. Además, 40 por ciento de los estudiantes de pregrado de Berkeley no pagan gastos de aranceles; 65 por ciento recibe ayuda financiera: y la mitad se gradúa sin deuda. Para un país donde los aranceles crecen rápidamente en toda la educación superior, estos números son extraordinarios. No existe otra universidad que esté dentro del top ten global que sea tan accesible como Berkeley, aunque se debe agregar que todos los estudiantes de Berkeley, pobres y ricos, tienen antecedentes académicos excepcionales.

Pero esta contribución que aporta a la equidad social es irrelevante en un sistema de educación altamente desigual. Los datos publicados por Suzanne Mettler muestran que en los Estados Unidos el 2011, de las personas en el primer cuartil de ingreso, 71 por ciento terminó la universidad en la adultez temprana, un aumento substancial desde el 40 por ciento en 1970. En el último cuartil, la tasa de titulación también había aumentado, pero sólo desde un 6 por ciento a un 10 por ciento. En el segundo cuartil, la tasa de titulación subió desde un 11 por ciento hasta solo

un 15 por ciento. En otras palabras, la educación superior deja de lado a la mitad inferior de la población, pone un techo en el futuro crecimiento de la participación y tiende a reproducir las desigualdades sociales previas.

La retención universitaria en California fue solo de 78,5 por ciento el 2012, con claras desigualdades entre los distritos ricos y pobres y comunidades étnicas: 73,2 por ciento de los latinos y 65,7 por ciento de los africanos-americanos finalizaron la universidad el 2012. La calidad de los colegios comunitarios y las Universidades del Estado de California es irregular según la localidad y las tasas de transferencia desde los colegios comunitarios de California hacia las Universidades Estatales de California son muy desiguales.

¿Por qué ha flaqueado el acceso? Discutiblemente, la culpable ha sido la Propuesta 13 de California, una ley extraordinaria que consagró como principio “social” la doctrina antisocial que considera el gasto/impuesto del gobierno como una violación de las libertades individuales. La propuesta ha hecho difícil el aumento de los impuestos y ha gatillado crisis de presupuesto en reiteradas veces en California. La Propuesta 13 continúa en su lugar hasta hoy y es un gran obstáculo para los esfuerzos de mejorar el acceso a la educación pública de alta calidad.

Desde la prolongada recesión que comenzó el 2008, California ha recortado en un tercio del financiamiento estatal para la educación superior. Todos los niveles de instituciones están rechazando candidatos calificados por primera vez desde 1960. Considerablemente, los colegios comunitarios ya no ofrecen oportunidades para todos, lo que fuerza a muchos estudiantes a migrar al sector con fines de lucro que se encuentra plagado de tasas de titulación bajas y tiene el nivel más alto de endeudamiento estudiantil promedio que en cualquier otro sector de la educación superior estadounidense.

¿A DÓNDE IR DESDE AQUÍ?

Actualmente, las instituciones del sistema universitario de California enfrentan la imposible tarea de elegir entre caminar por la empinada ruta de los aranceles, y perjudicar el acceso, o permitir que las condiciones educacionales materiales se deterioren y que las desigualdades educacionales y sociales se amplíen más.

¿Continuará el individualismo desenfrenado y el neoliberalismo fiscal ejerciendo su dominio sobre el bien común en California? ¿Continuará deteriorándose el apoyo popular hacia la educación superior pública? ¿O encontrarán los californianos formas de revitalizar el apoyo popular para una provisión común e igualdad de oportunidades, con el reconocimiento de que en la educación de cada

uno yace el interés de todos? Si logran resucitar la misión pública del sistema, su ejemplo nuevamente influenciará al mundo. La revocación de la Propuesta 13 sería un buen lugar para comenzar. ■



Además de nuestro sitio Web y página de Facebook, ahora tenemos una cuenta de Twitter. ¡Esperamos que consideres “seguirnos” en Twitter!

Los obstáculos que enfrentan los programas de educación cooperativa internacional

THU T. DO

*Thu T. Do es estudiante de doctorado en administración de la educación superior, Universidad de San Luis, Estados Unidos.
Correo electrónico: tdo10@slu.edu*

Como resultado de la globalización, el número de programas de educación cooperativa internacional entre instituciones de educación superior vietnamitas y extranjeras ha aumentado en la última década. Tanto las universidades involucradas como otras organizaciones parecieran lograr sus objetivos. Sin embargo, el grado de éxito varía significativamente. Se presentan muchos obstáculos como resultado de diferencias en los sistemas educacionales y comunicación entre las instituciones. Por varias razones, algunos de estos programas no fructificaron, unos se redujeron a su mínima expresión y otros requirieron mayores negociaciones.

LOS PROGRAMAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN COOPERATIVA EN VIETNAM

Los programas de educación cooperativa internacional (ICE, por sus siglas en inglés) son programas de estudio ofrecidos de manera colaborativa por instituciones de educación superior vietnamitas y extranjeras. Los estudiantes pueden escoger si completan el plan de estudios en Vietnam o si parte de los estudios los hacen en Vietnam y completan

el programa en una institución extranjera. El currículum incluye cursos diseñados tanto por instituciones vietnamitas como por instituciones extranjeras. Una vez completado el programa de estudios, los estudiantes reciben un diploma de parte de las instituciones extranjeras.

Desde enero de 2015, el Ministerio de Educación y Formación (MOET, por sus siglas en inglés) ha aprobado 266 programas ICE para que operen en Vietnam. Los principales países cuyas instituciones de educación superior ofrecen esos programas son Francia (42 programas), Reino Unido (40), Estados Unidos (33), Australia (27) y Taiwán (20). La mayoría de estos programas pertenecen a áreas relacionadas con negocios y economía, tales como contabilidad y sector bancario, administración de negocios, finanzas, tecnologías de la información y marketing.

REGULACIONES GUBERNAMENTALES

El gobierno central de Vietnam actúa como el supervisor y administrador directo de la educación superior. A pesar de las reformas en el mercado, Vietnam continúa siendo un estado unitario y no federado, en el cual el poder estatal emana de la Asamblea Popular Nacional, la principal asamblea legislativa de Vietnam. El gobierno central determina la administración de facultades y universidades así como las actividades de intercambio educacional a través del MOET. El MOET es responsable de gobernar todos los niveles de educación exceptuando el entrenamiento vocacional, el cual es administrado por el Ministerio del Trabajo, Inválidos de Guerra y Asuntos Sociales. El MOET aprueba todos los títulos entregados por las instituciones vietnamitas, decide la tasa anual de matrículas, los aranceles y el currículum de instituciones de educación superior del sector público. El MOET revisa y aprueba los programas de intercambio educacional y desarrolla estrategias y políticas para programas financiados por extranjeros. También organiza y examina tanto la calidad de los programas cooperativos internacionales como la calidad de las instituciones extranjeras.

En octubre de 2012, el gobierno de Vietnam publicó un decreto sobre la colaboración internacional y la inversión en la educación. Este decreto identifica todas las regulaciones relacionadas con los intercambios internacionales: desde cómo conseguir la autorización para operar hasta el número de estudiantes vietnamitas que habrá por sala de clases. Las regulaciones y las directrices provenientes del gobierno central y del MOET, establecen el sistema permitiendo que casas de estudios extranjeras eduquen estudiantes vietnamitas conjuntamente con instituciones de educación superior vietnamitas (siempre y cuando los programas académicos cuenten con la autorización

del MOET y los programas de entrenamiento vocacional estén autorizados por el Ministerio del Trabajo, Inválidos de Guerra y Asuntos Sociales).

PROBLEMAS EMERGENTES

Aunque los programas de educación cooperativa se han estado implementando en Vietnam desde el año 2000, no fue hasta octubre de 2012 que el gobierno de Vietnam publicó un decreto sobre cooperación e inversión internacional en la educación para regular estos programas. Durante los años 2011 y 2012, el gobierno de Vietnam también estableció un comité para revisar los programas cooperativos. El comité de revisión descubrió varias violaciones que se estaban cometiendo en estos programas. Entre ellas se encontraba el hecho de que ambos partidos anunciaron un período de postulación y aceptación antes de recibir la aprobación del MOET. Por ejemplo, antes de recibir la aprobación del MOET, la Universidad de Phuong Dong anunció y reclutó estudiantes para un programa realizado con Humanagers, una organización de capacitación en Australia. Otros programas de educación cooperativa han estado reclutando estudiantes por un largo período sin contar con la debida autorización. Esta situación ocurrió entre un instituto de formación profesional vietnamita-estadounidense y Broward College, una universidad estatal en Florida, Estados Unidos. El programa ha reclutado y entrenado, sin autorización, a más de 700 estudiantes desde el 2007.

La calidad de los programas y de las instituciones extranjeras presenta otro problema. El comité de revisión del gobierno descubrió que algunas instituciones extranjeras carecían tanto de buena reputación como de programas de buena calidad. En Vietnam, muchos centros de consultoría para estudiantes que quieren estudiar fuera del país ahora se enfocan en reclutar estudiantes y revisar los candidatos que postulan a programas en línea impartidos por instituciones extranjeras. Por ejemplo, al contactar a Orchard Edu Group, una consultoría que colabora con la Universidad de Sunderland, Thanh Nien Online, un diario vietnamita, declaró que la Universidad de Sunderland ofrece un programa de MBA a larga distancia y recluta estudiantes vietnamitas. Los postulantes a este programa no necesitan contar siquiera con un bachillerato, sino que solo necesitan cinco años de experiencia trabajando para postular. El programa dura de seis a ocho meses. Aparentemente, estos centros no pueden actuar como comités de admisión. Es innegable que programas como este son problemáticos. Pareciera que ninguna de las instituciones que ofrecen programas en Vietnam se encuentra entre las 100 mejores universidades de su respectivo país. Parece ser difícil lograr que universidades que están bien posicio-

nadas en los rankings desarrollen programas en Vietnam.

En octubre de 2012, el gobierno de Vietnam publicó un decreto sobre la colaboración internacional y la inversión en la educación.

Otro problema que afecta la calidad de los programas son los aranceles altos. La diferencia entre el arancel de programas cooperativos de cuatro años y programas tradicionales ofrecidos por instituciones vietnamitas es alta. Por ejemplo, la Universidad de Ciencia y Tecnología de Hanoi (HUSTECH, por sus siglas en inglés) colabora con la Universidad Troy en Alabama (Estados Unidos) para ofrecer programas cooperativos. El arancel que debe cancelar cada estudiante matriculado en este programa, asistiendo a clases en Vietnam pero recibiendo el título ofrecido por Troy es de U\$10.000. Por otro lado, el arancel de un programa regular de cuatro años en la HUSTECH es de U\$1.500, monto que ya excede el PIB per cápita en Vietnam (U\$1.411). Uno se pregunta cómo la gente de Vietnam puede pagar los altos aranceles de los programas cooperativos. Aparentemente, las familias vietnamitas adineradas quieren que sus hijos reciban un título extranjero, ya que creen que un título entregado por una institución de educación superior extranjera tiene más valor que uno entregado por una institución vietnamita. Es por esto que algunas familias toman el riesgo de invertir grandes cantidades de dinero por un título ofrecido por una institución extranjera.

En respuesta a estos otros problemas, el MOET decidió multar a las instituciones que violaban las normas. El MOET también solicitó a estas instituciones que dejaran de funcionar y reclutar estudiantes, les exigió que reembolsaran el dinero del arancel a los estudiantes y les advirtió que no reconocieran los diplomas que los estudiantes reciben de estas instituciones. Hasta el momento, no ha habido demandas por parte de las instituciones o los estudiantes en contra de las decisiones del MOET. Sin embargo, pareciera que existe una gran confusión y ambigüedad en relación a estos programas conjuntos entre el gobierno vietnamita y las instituciones involucradas.

CONCLUSIONES

Vietnam disfrutará de una mayor expansión de programas de educación cooperativa internacional en conjunto a otros

países en las próximas décadas. No obstante, es importante que las partes involucradas reconozcan los problemas existentes y busquen soluciones a los problemas. Las instituciones extranjeras necesitan comprender las leyes, regulaciones y la cultura de la comunicación vietnamita. Vietnam necesita establecer y revisar un sistema confiable para mejorar y medir la calidad de los programas para evitar que instituciones no calificadas entren a su mercado educacional. ■

La necesidad de que exista internacionalización de la educación superior en India

PHILIP G. ALTBACH Y ELDHO MATHEWS

Philip G. Altbach es profesor investigador y director del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: altbach@bc.edu Eldho Mathews es parte del equipo del Consejo Británico, Chennai, India. Correo electrónico: eldhomathews@gmail.com

India está a punto de convertirse en una gran potencia mundial. El éxito que tuvo la sonda Mangalyaan al entrar en la órbita de Marte es una muestra de este hecho. El problema es que India no suele comportarse como una gran potencia y no cuenta con la infraestructura necesaria. Veamos un pequeño ejemplo: la educación superior. India invierte muy poco en sus universidades e institutos de educación superior. La mayoría de los países desarrollados no sólo cuentan con universidades de clase mundial sino que también cuentan con una “política de exterior” en educación superior internacional efectiva (en ocasiones llamada soft power).

El establecimiento de la Universidad de Nalanda y la South Asian University forma parte de las pequeñas iniciativas para desarrollar una educación superior internacionalmente competitiva. Pero, ¿son estas suficientes cuando se comparan las aspiraciones de India de ser reconocida al mismo nivel que el creciente estatus global de China?

La internacionalización de la educación superior está a la vanguardia del pensamiento académico mundial. Es importante entregar algo de conciencia y conocimientos

a los estudiantes nacionales para que puedan encontrar empleo y ser ciudadanos en una economía globalizada. La incorporación de estudiantes extranjeros es de gran ayuda porque así estos estudiantes se incorporan a salas de clases locales. Llevar estudiantes extranjeros al país ayudará a que exista cooperación y se generen lazos económicos, entre otros. Algunos países como el Reino Unido, Estados Unidos y Australia reciben significativas sumas de dinero por educar a estudiantes extranjeros.

Muchos países e instituciones académicas cuentan con elaboradas estrategias para lograr la internacionalización. Los estadounidenses tienen el programa Fullbright, el cual lleva miles de estudiantes y académicos a Estados Unidos cada año (y envía a los estadounidenses al extranjero tanto a estudiar como a enseñar e investigar). El Servicio Alemán de Intercambio Académico ofrece programas similares. Tanto China como Japón cuentan con programas nacionales para atraer estudiantes extranjeros. El gobierno de Arabia Saudita financia un masivo programa de becas para enviar a estudiar al extranjero a sus estudiantes.

LAS INICIATIVAS EN INDIA

Aunque las instituciones como el Consejo de Relaciones Culturales de India ofrecen becas a estudiantes extranjeros, su alcance es muy limitado (tanto en términos numéricos como áreas de educación) cuando se comparan con los otros programas mencionados. En los años 2013 y 2014 este consejo administró solo 3.465 becas para que estudiantes extranjeros pudieran tomar programas de pregrado, máster y doctorado.

El surgimiento de un nuevo contexto globalizado ha estado creando enormes oportunidades para la internacionalización de la educación superior en India. El dramático aumento del número de estudiantes que se forma en el extranjero y la significativa alza en el número de colaboraciones con instituciones extranjeras son ejemplos de este crecimiento. Aparte de esto, la movilidad interna de estudiantes extranjeros (de países Asiáticos y Africanos) a instituciones indias también ha aumentado en los últimos años. Esto se debe principalmente al hecho de que el costo de la educación superior y el costo de vida en India son muy bajos comparados con otros países.

De acuerdo a las últimas cifras entregadas por la Asociación de Universidades Indias, durante los años 2012 y 2013 aproximadamente 21.000 estudiantes extranjeros eran parte del sistema de educación superior en India, comparado con 200.000 estudiantes indios formándose en el extranjero. Tanto en Japón como en China hay más de 100.000 estudiantes extranjeros y en Estados Unidos

las cifras llegan a 800.000.

La mayoría de los estudiantes extranjeros en India provienen del sur de Asia, por lo que la palabra “regionalización” tal vez sea más adecuada que internacionalización. La gran mayoría de estudiantes extranjeros estudia en universidades privadas y apenas son representados en el sector público. La Universidad de Manipal, una universidad privada, cuenta con el mayor número de estudiantes extranjeros, ya que matriculó a 2.742 estudiantes en los años 2012 y 2013.

Resulta interesante que la mayor parte de las universidades públicas de India pareciera no estar consciente del potencial de atraer a sus campus estudiantes estadounidenses y europeos a estudiar por un corto período (un semestre en India/becas temporales). Actualmente, solo unas pocas universidades financiadas por el gobierno central (como la Universidad Jawaharlal Nehru, la Universidad de Hyderabad y el Instituto Tata de Ciencias Sociales) aplican los programas cortos de intercambio de estudiantes. Dado que las tarifas que deben pagar los estudiantes extranjeros son al menos entre cinco y ocho veces más altas que las que pagan los estudiantes nacionales, las desatendidas universidades estatales podrían generar más ingresos. Además de generar más ganancias, los alumnos extranjeros contribuirían a generar una mayor diversidad en los campus universitarios.

Sin embargo, las universidades anfitrionas tendrían que modificar algunas de sus regulaciones en lo que se refiere a la transferencia de créditos universitarios. Las iniciativas recientemente tomadas por la Universidad de Kerala, de publicar artículos académicos siguiendo el estilo adoptado por la comunidad internacional, pudieran ser un ejemplo para otras universidades. Las iniciativas para atraer estudiantes extranjeros llevadas a cabo por universidades de Mumbai y Pune, también debiesen imitarse. Además de la regulación de la transferencia de créditos, las universidades anfitrionas también tendrían que asegurar instalaciones y programas para los estudiantes extranjeros –como programas de orientación, excelentes alojamientos universitarios, clases de reforzamiento, atención médica primaria, asistencia en la solicitud de visas estudiantiles y ayuda para registrarse en la Oficinas Regionales de Registro de Extranjeros una vez que hayan llegado a India, entre otras cosas.

El número de campus filiales indios funcionando en el extranjero también ha aumentado durante este período. Un campus filial de la Universidad de Manipal (una universidad privada prominente) opera en Malasia y otra universidad privada, la Universidad Amity, opera un campus en Estados Unidos, Gran Bretaña, China y

Singapur. La presencia de cuatro instituciones privadas en la Ciudad Académica Internacional de Dubai también refleja esta tendencia.

Otra tendencia que se está dando es la apertura de centros fuera de los campus (acuerdo de franquicia) de las universidades indias en países donde trabaja un gran número de ciudadanos indios. Sin embargo, recientemente se reportó en los medios que la Comisión de Becas Universitarias le había recomendado a la Universidad Mahatma Gandhi en Kerala cerrar sus siete campus internacionales ubicados en los Emiratos Árabes, Catar, Bahrein, Kuwait y Omán debido a una violación de las normas sobre la jurisdicción territorial de las universidades.

¿QUÉ OCURRE CON LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA?

La internacionalización no ha sido integrada en la planificación estratégica de la mayoría de las instituciones de educación superior en India. No se puede culpar sólo a las universidades por esta situación, porque actualmente India no cuenta con políticas nacionales que gobiernen la entrada u operación de instituciones de educación superior extranjeras. Aunque el proyecto de ley sobre las Instituciones Educativas Extranjeras fue enviado al parlamento en el año 2010 para regular el establecimiento y operaciones de las instituciones de educación superior, este no logró generar consenso en el parlamento y eventualmente caducó. Sin embargo, siguiendo el camino del Consejo para la Educación Técnica en India (el organismo estatutario bajo el Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos para la educación técnica), la Comisión de Becas Universitarias desarrolló una serie de regulaciones el año pasado para promover y mantener los estándares de colaboración académica entre instituciones indias y extranjeras.

¿QUÉ HAY DE LAS ALIANZAS?

Actualmente, solo una minoría de universidades e instituciones de educación superior en India tiene alianzas significativas para actividades que incluyen el desarrollo y entrega de cursos, investigación conjunta o el intercambio de académicos y estudiantes. Las nuevas instituciones de educación superior privadas son muy activas en promover la internacionalización a través de adopción de currículos extranjeros, programas de hermanamiento y otras iniciativas. Pero, sus objetivos apuntan principalmente a mejorar el posicionamiento en el mercado, mediante la promesa de preparar a los estudiantes para el ambiente económico integrado global.

Existe una creencia general de que la integración de programas educacionales extranjeros a instituciones indias

proveerá una forma eficiente para mejorar la calidad y los estándares académicos lo cual no siempre es posible en lo que se refiere a la realidad local. Durante las dos últimas décadas, la operación conjunta de programas con socios extranjeros y la entrega colaborativa de programas educacionales cada vez se están haciendo más partícipes de la internacionalización de la educación superior india. Esta colaboración por lo general se da entre una institución india privada recientemente establecida y una institución de otro país. La mayoría de estas instituciones necesita contar con la presencia de profesores extranjeros y asistencia en el proceso de inserción dentro de sus logros. Los sitios web de algunas de las instituciones privadas vinculadas a instituciones extranjeras se jactan del hecho de que la mitad de los miembros de la facultad empleados son extranjeros, lo cual, en muchos casos, se aleja bastante de la realidad. La mayoría de los ciudadanos extranjeros trabajan en instituciones indias colaboradoras por un corto período de tiempo. Para estas instituciones, la generación de ganancias es más importante que la calidad educacional y ven la internacionalización como una herramienta para atraer más estudiantes nacionales para asegurar la devolución de sus inversiones.

Las mayores atracciones de las instituciones privadas con fines de lucro en India, que están vinculadas a instituciones extranjeras son: un título extranjero, matrículas y aranceles más bajos en comparación a instituciones en el extranjero, las oportunidades que se generan para ganar experiencia internacional al cursar un semestre en la institución colaboradora, desarrollo profesional, estándares académicos equivalentes a los de la institución extranjera, acceso a una gran variedad de recursos en línea, directa admisión a los cursos impartidos por las instituciones extranjeras después de completar un curso de pregrado en India, títulos reconocidos internacionalmente y asistencia para situar a los estudiantes en las instituciones extranjeras. Sin embargo, las discusiones acerca de los objetivos, el contenido y la calidad de los programas ofrecidos por estas instituciones aún no son prioridad. Este hecho deja abierta la siguiente pregunta: los estudiantes que egresan de estas instituciones, ¿pueden mejorar sus habilidades y expandir sus horizontes simplemente por seguir un currículum adoptado?

Hasta ahora no se cuenta con una estrategia para la internacionalización a pesar de los tremendos beneficios que pudiesen resultar para la educación superior en India. La internacionalización de la educación superior es una prioridad en la mayor parte del mundo. India no debe quedarse atrás. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Martinez-Alemán, Ana M., Brian Pusser y Estela Mara Bensimon, eds. *Critical Approaches to the Study of Higher Education: A Practical Introduction*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2015. 321 pp. \$34.95 (pb) ISBN 978-1-4214-1665-6. Sitio web: www.press.jhu.edu

Este volumen incluye una serie de ensayos que tratan temas claves en la educación superior estadounidense procedente de diversas perspectivas críticas. Entre estas perspectivas usadas se encuentran la teoría crítica de la raza, semiótica, teoría crítica, feminismo, entre otras. Los temas tratados incluyen el programa de finalización universitaria, planteamientos post estructurales a la investigación política en la educación superior, teoría del capital humano, historia crítica, entre otros.

Bhandhari, Rajika y Alessia Lefébure, eds. *Asia: The New Higher Education Superpower? Nueva York: Instituto de Educación Internacional, 2015. 196 pp. \$39.95 (pb). ISBN 978-0-87206-375-4. Sitio web: www.iiebooks.org.*

Las matrículas en la educación superior de Asia están creciendo rápidamente, y varios países asiáticos, especialmente China, han invertido en gran medida en educación superior. Este libro se enfoca en los aspectos de crecimiento de la educación superior en Asia, que incluyen los rankings, el rol asiático en la economía del conocimiento mundial, los desafíos de calidad y oportunidad, entre otros. También se consideran países como China, India, Vietnam y Japón.

Bowen, William G., y Eugene M. Tobin. *Locus of Authority: Evolution of Faculty Roles in the governance of Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2015. 379 pp. \$29.95 (hb). ISBN 978-1-40086-5635. Sitio web: www.press.princeton.edu

El argumento básico de este libro tiene que ver con que la educación superior estadounidense se ha adaptado a las circunstancias con cierta eficacia y en que las estructuras que han sido desarrolladas en el tiempo son útiles. Estudios de caso de cuatro distintas instituciones y sistemas académicos proveen evidencia. El autor también sostiene que el cambio es adecuado en la medida de que éste no destruya el rol de participación del profesorado en la gobernanza.

Hazelkorn, Ellen. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence (2nd edition)*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2015. 304 pp. (hb). ISBN 978-1-137-44666-4. Sitio web: www.palgrave.com

Ésta es la segunda edición revisada del libro pionero de Hazelkorn sobre rankings mundiales, éste trae el volumen original de 2011 hasta la fecha. Se centra en la función de los rankings en la educación superior global, la naturaleza de estos y lo que miden y su impacto en la decisión de los estudiantes, políticas de educación superior y otros temas relacionados.

Munene, Ishmael I. *Multicampus University Systems: Africa and the Kenyan Experience*. Nueva York: Routledge, 2015. 160 pp. \$145 (hb). ISBN 978-0-415-82514-6. Sitio web: www.routledge.com

Este libro no se refiere a los sistemas universitarios multicampus en el sentido general atribuido a ese término. Más bien, se trata de los desafíos que enfrentan las universidades renombradas en Kenia y, en cierto grado, en otros lugares de África. Se está haciendo el esfuerzo de vincular este análisis con varias perspectivas teóricas.

Paget, Karen M. *Patriotic Betrayal*. New Haven, CT: Yale University Press, 2015. 527 pp. (hb). ISBN: 978-0-300-20508-4. Sitio web: www.yalebooks.com.

Esta es la fascinante historia de cómo la Agencia Central de Inteligencia de Estados Unidos (CIA, por sus siglas en inglés) se infiltró y finalmente controló las actividades y políticas extranjeras de la Asociación Nacional del Estudiante (NSA, por sus siglas en inglés), la organización representativa de los gobiernos estudiantiles estadounidenses, durante el periodo de la Guerra Fría. La CIA entregó de forma secreta gran parte de los fondos para las actividades de la NSA.

Palfreyman, David y Ted Tapper. *Reshaping the University: The Rise of the Regulated Market in Higher Education*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 2014. 307 pp. (hb). ISBN 978-0-19-965982-1. Sitio web: www.oup.com.

Este volumen se centra en cómo ha sido modificada la educación superior inglesa mediante la introducción de fuerzas del mercado en la educación superior. Lo fundamental de los cambios tiene que ver con la disminución de apoyo financiero para la educación superior por parte del estado y los mayores costos para los estudiantes y los ajustes realizados por las universidades. Se consideran los temas de los estudiantes como consumidores, la misión de investigación, el ingreso del sector comercial, entre otros. Aunque está centrado en Inglaterra, también se incluyen comparaciones de la experiencia estadounidense.

Ream, Todd C., y John M. Braxton, eds. *Ernest L. Boyer: Hope for Today's Universities*. Albany, NY: State University of New York Press, 2015. 281 pp. \$90 (hb). ISBN 978-1-4384-5565-5. Sitio web: www.sunypress.edu.

Ernest L. Boyer fue Ministro de Educación de los Estados Unidos, Rector de la Universidad Estatal de Nueva York y presidente de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza. Este libro incluye algunos de sus ensayos y discursos sobre aspectos de la educación superior, incluyendo el papel de los estudiantes,

acceso a la universidad, temas financieros, educación general, entre otros.

Renn, Kristen A. Women's Colleges and Universities in a Global Context. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014. 178 pp. \$44.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1477-5. Sitio web: www.press.jhu.edu.

Un estudio de la posición de las mujeres en universidades e instituciones académicas alrededor del mundo, este volumen trata temas relacionados con el empoderamiento de las mujeres en los complejos universitarios, el ambiente de los campus en las instituciones para mujeres, el acceso de las mujeres y un análisis de la variedad de instituciones académicas y universidades a nivel mundial.

Sheregul, F.E., y A. L. Arefoev, eds. University Rankings: International and Russian Experience. Moscú, Rusia: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2014. 504 pp. (hb) ISBN 978-5-906001-25-2.

Este volumen entrega información general de investigación y análisis relacionados con rankings de universidades –con el objetivo de demostrar la experiencia útil, ya que se relaciona con la educación superior rusa. La mayoría de los capítulos tratan específicamente de Rusia, pero hay varias traducciones de otras lenguas.

Shin, Jung Cheol, Gerald A. Postiglione y Futao Huang, eds. Mass Higher Education Development in East Asia: Strategy, Quality, and Challenges. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 2015. 371 pp. \$129 (hb). ISBN: 978-3-12672-2. Sitio web: www.springer.com.

Un amplio debate sobre la educación superior masiva en el contexto del Asia del Este, este libro muestra análisis tanto de países como de temas entre naciones. Entre los lugares abordados se encuentran Japón, Corea del Sur, Taiwán,

Malasia, China y Hong Kong. Algunos temas más generales incluyen el progreso de la educación universal en Occidente y en Asia, el impacto de la educación superior masiva en los estudiantes, las perspectivas de empleo en los sistemas de educación superior masiva, los problemas de calidad, la gobernanza universitaria, entre otros.

St. John, Edward. Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014. 263 pp. \$32.95 (pb). ISBN 978-1-4214-1578-9. Sitio web: www.press.jhu.edu.

Un debate completo sobre el financiamiento de la educación de pregrado en los Estados Unidos, este libro trata el desafío de ingreso desde el punto de vista de medios y formas de recibir financiamiento. El financiamiento es analizado durante el último medio siglo en los Estados Unidos. Se presentan sugerencias con respecto a formas para ampliar el acceso y también sobre los problemas fiscales involucrados.

Stolker, Carel. Rethinking the Law School: Education, Research, Outreach, and Governance. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2014. 454 pp. (hb). ISBN 978-1-107-07389. Sitio web: www.cambridge.org.

Uno de los pocos estudios de la educación legal en perspectiva global, este libro se centra en temas tales como la participación de la escuela de leyes en una universidad, gobernanza de ley, escuelas, publicaciones en la profesión jurídica, entre otros. El autor ha sido director de una escuela de leyes holandesa y ahora es rector de la Universidad de Leiden.

Tierney, William G. y Julia C. Duncheon, eds. The Problem of College Readiness. Albany, NY: State University of New York Press, 2015. 222 pp. (hb). ISBN: 978-1-4384-5723-9. Sitio web: www.sunypress.edu.

Este número basado en Estados Unidos trata sobre la importancia de la preparación estudiantil para los estudios post secundarios en el plano internacional. Los autores plantean que la preparación es un problema de larga data y que está conectado al estatus socioeconómico junto a otros factores. Se abarcan programas como evaluación temprana, entre otros.

UNESCO Instituto de Estadísticas. Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up. Montreal, Canadá: UNESCO Instituto de Estadísticas, 2014. 162 pp. (pb). ISBN 978-92-9189-147-4. Sitio web: www.uis.unesco.org.

El enfoque de este libro está en la expansión de la formación de postgrado en Asia. Se realizan estudios de caso sobre Malasia y Tailandia y se analizan tendencias generales de la formación de postgrado en la región. El material estadístico útil muestra tendencias en investigación, diferentes materias impartidas en Asia, entre otros temas.

Wechsler, Harold S. The Qualified Student: A History of Selective College Admission in America. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2014. 404 pp. \$34.95 (pb). ISBN 978-14-1285360-6. Sitio web: www.transactionpub.com

Un estudio clásico del desarrollo de la admisión selectiva en las instituciones académicas de los Estados Unidos, este libro, originalmente publicado en 1977, ha sido adaptado para esta edición. Se usan principalmente cuatro estudios de caso, el libro muestra cómo las ideas y prácticas relacionadas con la admisión selectiva fueron evolucionando en el tiempo. El autor señala, entre muchas otras cosas, que las políticas de ingreso se utilizaron para discriminar a distintos grupos de población y las ideas relacionadas con los criterios de admisión eran diferentes y a menudo eran conflictivas.

Weis, Lois, Kristin Cipollone y Heather Jenkins. *Class Warfare: Class, Race, and College Admissions in Top-Tier Secondary Schools*. Chicago: University of Chicago Press, 2014. 292 pp. \$30 (pb). ISBN 978-0-226-13492-5. Sitio web: www.press.uchicago.edu

Un tema de gran importancia en los Estados Unidos es la transición de la escuela secundaria a los estudios postsecundarios. Los alumnos talentosos de familias de clase media y de origen étnico, que asisten a escuelas secundarias prestigiosas, muchas veces no acuden a las mejores universidades. Este estudio

minucioso examina cómo los estudiantes de estas procedencias ven la educación y sus posibilidades y cómo sus escuelas reaccionan ante ellos.

Yonezawa, Akiyoshi, Yuto Kitamura, Arthur Meerman y Kazuo Kuroda, eds. *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. Dordrecht, Springer, 2014. 261 pp. ISBN 978-94-017-8821-2. Sitio web: www.springer.com.

Este libro trata sobre las nuevas responsabilidades y funciones de la educación superior y sus implicancias

como bien público, en un contexto de globalización y regionalización en Asia del Este. En 12 capítulos, algunos estudiantes destacados de dentro y fuera de la región abordan las cuestiones de la educación superior como bien público, investigación, difusión transfronteriza, armonización, cooperación regional y (sub) regionalización, movilidad estudiantil, entre otros temas dentro del contexto de Asia del Este. Los editores ubican estos puntos en el argumento de continuar con el desarrollo regional y global en la educación superior de Asia del Este.

NOTICIAS DEL CENTRO

Hans de Wit asume oficialmente su cargo como director de CIHE a partir del 1 de septiembre de 2015. ¡Bienvenido, Hans! Philip G. Altbach continúa como director fundador y participará activamente en los proyectos del Centro.

El Centro casi ha completado su proyecto cooperativo con la Universidad Nacional de Investigación –Escuela Superior de Economía (HSE, por sus siglas en inglés) en Moscú, examinando el impacto de los rankings mundiales en las universidades alrededor del mundo. El libro resultante será publicado por Routledge a principios de 2016, bajo el título *The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policies, Practice, and Academic Life*. Nos encontramos también en medio de otro proyecto con nuestros colegas de HSE, que proporcionará un análisis por país de las experiencias del profesorado internacional.

Philip G. Altbach está trabajando con Jamil Salmi, anteriormente del Banco Mundial y con Laura E. Rumbley, directora asociada de CIHE. Todos participaron en varias sesiones de la conferencia anual de NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales, realizada en Boston.

El 28 de mayo de 2015, el Centro organizó un evento para conmemorar el aniversario número 20 de la fundación del Centro. Los oradores invitados incluyen Francisco Marmolejo (cabeza del Grupo de Soluciones Globales en Educación Superior en el Banco Mundial) y Eva Egron-Polak (secretaria general de la Asociación Internacional de Universidades). Se puede acceder a un video del evento en línea en <http://frontrow.bc.edu/program/cihe>.

El director fundador Philip G. Altbach participó en la reunión del gobierno ruso “comité de excelencia 5-100” en Tomsk, Siberia en marzo como miembro internacional del comité. También se presentó en una conferencia de rectores de universidades de Arabia Saudita en Riyadh en abril. El nuevo libro de Altbach, *Global Perspectives on Higher Education*, será publicado por Johns Hopkins University Press a principios de 2016. Su libro *The International Imperative in Higher Education* fue publicado por Sense Publishers en inglés y por Shanghai Jiao Tong University Press en China.

En junio, Hans de Wit y Laura E. Rumbley se presentaron en la conferencia anual de la Asociación de Cooperación Académica (ACA) en Bruselas. Hans también

expuso en junio en varios eventos en la Universidad de Costa Rica, para conmemorar el 40 aniversario de la fundación de aquella oficina internacional de la institución, mientras que Laura E. Rumbley se presentó en la Universidad de Costa Rica en agosto, durante las festividades que celebraban el 75 aniversario de la universidad. En julio, Hans de Wit participó de un análisis de la estrategia de internacionalización y en actividades de la Universidad Autónoma de Puebla (México).

Hans de Wit y Laura E. Rumbley asistieron a la conferencia anual de la Asociación Internacional de Educación de Sudáfrica (IEASA, por sus siglas en inglés), realizada en agosto en Port Elizabeth, Sudáfrica, seguido de reuniones en la Universidad de KwaZuluNatal en Durban, Sudáfrica, con Damtew Teferra, fundador y director de la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA, por sus siglas en inglés). CIHE e INHEA son apoyados conjuntamente por fondos de la Corporación Carnegie para acrecentar varias actividades centradas en cuestiones y acontecimientos relacionados con la educación superior africana.

Georgiana Mihut, asistente de investigación doctoral, participó en el evento inaugural de Erasmus+ Estudiantes y la Asociación de Antiguos Alumnos (ESAA, por sus siglas en inglés) en Bruselas en junio. Se presentó en calidad de miembro del consejo de la Organización para la Cooperación e Interconexión entre Estudiantes y estuvo a cargo de la presidencia del Comité Consultivo de Calidad de Cursos de la Asociación de Estudiantes y Antiguos Alumnos Erasmus Mundus. Ariane de Gayardon, asistente de investigación doctoral, pasa el verano en la Vrije Universiteit (Universidad Libre) en Ámsterdam, prestando asistencia en investigación y en actividades relacionadas con el proyecto "Mastermind Europe", una iniciativa europea financiada por la Comisión que explora necesidades de ingreso y buenas prácticas en los programas de máster en toda Europa.

El Centro está avanzando sus planes para iniciar un nuevo título de máster en educación superior internacional en 2016/2017. Más información relacionada con este programa será puesta a disposición muy pronto.

En septiembre, el Centro iniciará un nuevo proyecto en conjunto con el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), bajo la dirección del Profesor Andrés Bernasconi, sobre asuntos de identidad e internacionalización en relación con las universidades católicas.

En diciembre de 2015 o enero de 2016, esperamos publicar nuestro segundo número especial de IHE centrado exclusivamente en la internacionalización en la

educación superior, en colaboración con el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, Italia. El primer número especial fue publicado en diciembre de 2014.

Nuestra lista de académicos invitados del verano 2015 incluyó a Daniel Kontowski (Universidad de Warsaw, Polonia), Suaad Al-Harthi (Universidad Princess Nora, Arabia Saudita), Armagan Erdogan (Universidad de Ciencias Sociales de Ankara, Turquía) y Bie Dunrong (Universidad de Xiamen, China). Durante el otoño 2015, Kara Godwin sigue afiliada con CIHE como becada de investigación, al igual que Kai Jiang (Universidad de Pekín, China) como académica invitada. Damos también una cálida bienvenida a Liu Jin del Instituto de Tecnología de Beijing quien se integra como académica invitada a partir de septiembre de 2015.

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

Editores de Publicaciones

Edith S. Hoshino
Hélène Bernot Ullerö

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>

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes. 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

Diseño gráfico y diagramación

Natalia Herrera
Email: nataherrera@gmail.com

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