

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

El juego de los rankings

- 3 Otro año, otra metodología: ¿Nos dicen algo nuevo los rankings?
Ellen Hazelkorn y Andrew Gibson
- 4 ¿Son los rankings internacionales de universidades similares a los “Juegos Olímpicos” de la educación superior?
Maria Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley
- 7 Sistemas nacionales de educación superior: Los rankings U21
Ross Williams
- 9 U-Multirank y las universidades latinoamericanas
Ana García de Fanelli

La crisis de refugiados y la educación superior

- 10 La crisis de refugiados sirios y la educación superior
Hans de Wit y Philip G. Altbach
- 12 Las universidades alemanas abren sus puertas a los refugiados: aún quedan barreras por superar
Simon Morris-Lange y Florinda Brands

Corrupción y cultura académica

- 14 El perjuicio provocado por el fraude y la corrupción en la educación superior
Goolam Mohamedbhai
- 17 La peligrosa cultura académica en Asia Oriental
Rui Yang

Temas internacionales

- 19 Educación superior internacional y el “giro neoliberal”
Peter Scott
- 21 Las Naciones Unidas, educación superior internacional y diplomacia del conocimiento
Nanette Svenson
- 23 El panorama cambiante de la investigación en educación internacional
Douglas Proctor
- 25 Las múltiples tradiciones de las artes liberales y su relevancia a nivel mundial
Philip G. Altbach

Asuntos Estudiantiles

- 27 El neo-nacionalismo: los desafíos que enfrentan los estudiantes extranjeros
Jenny J. Lee
- 29 Los desafíos de la movilidad estudiantil en el Sudeste Asiático
Thu T. Do y Duy N. Pham
- 31 Francia debate sobre los aranceles para estudiantes internacionales
Ariane de Gayardon

Países y regiones

- 33 La calidad de la enseñanza en el Reino Unido bajo escrutinio: ¿Cuáles son los motivos?
Robin Middlehurst
- 34 Educación superior en Kosovo
Xhavit Rexhaj

Departamentos

- 37 Nuevas publicaciones
- 38 Noticias del Centro

Programa de Magíster en Educación Superior Internacional de CIHE

CIHE se complace en anunciar el lanzamiento del nuevo Programa de Magíster en Educación Superior Internacional. Este programa de 30 créditos (que se puede completar en un año académico + un verano) está diseñado para ofrecerles a los participantes una perspectiva vanguardista y altamente internacionalizada sobre las políticas y prácticas en educación superior en un contexto globalizado.

El programa es ideal para estudiantes interesados en desarrollar una carrera en liderazgo estratégico para la internacionalización de la educación superior, formulación de políticas para la educación superior en organizaciones internacionales y otras áreas relacionadas.

Continuando con décadas de tradición que Boston College tiene en ofrecer una preparación académicamente rigurosa y profesionalmente relevante en el campo de la administración de la educación superior, el programa aprovecha concretamente la profunda experiencia y extensa red de conocimiento de CIHE en el campo de la educación superior internacional. Las características claves incluyen práctica profesional obligatoria (field placement experience¹), trabajos de curso innovadores (incluye prestación en campus, en línea e híbrida), acceso a líderes claves en opinión en el campo de la educación superior internacional y un proyecto final altamente personalizado. Por favor dirija todas sus consultas a Laura E. Rumbley, directora adjunta de CIHE, rumbley@bc.edu.

EL EQUIPO EDITORIAL DE IHE ANUNCIA ALGUNOS CAMBIOS EN NUESTRA POLÍTICA DE SUBSCRIPCIÓN

En los últimos 20 años, IHE ha sido publicada y distribuida (tanto impresa como en línea) de forma gratuita para todos nuestros lectores alrededor del mundo. Esto ha sido posible gracias al financiamiento que hemos recibido de la Fundación Ford y la Corporación Carnegie de Nueva York, el generoso apoyo de Boston College y los aportes gratuitos de nuestros autores. En los últimos dos años, también hemos publicado dos ediciones especiales

sobre internacionalización de la educación superior, en colaboración con el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) en Milán. Queremos continuar ofreciendo la revista IHE de forma gratuita a nuestros suscriptores en línea en los próximos años. También queremos continuar ofreciendo la versión impresa de IHE, pero debido a los mayores costos de impresión y envío por correo debemos cobrar una modesta suma anual de \$35 dólares a aquellos que deseen recibir la versión impresa. Además, agradeceríamos cualquier donación (sin importar la suma) por parte de nuestros suscriptores en línea únicamente para apoyar a IHE en los próximos años.

A partir del 2016, volveremos a cuatro ediciones por año, pero con la idea de aumentar el número de páginas por edición desde 32 a 36 (lo que significa más contenido para los lectores). En cada edición, incluiremos secciones especiales sobre internacionalización de la educación superior, en colaboración con CHEI y sobre educación superior privada y transnacional, en colaboración con nuestros colegas de SUNY (the State University of New York) en Albany.

Información sobre el nuevo régimen de cobro (nuevamente, obligatorio sólo para los suscriptores de la edición impresa) será presentada dentro de poco, una vez que definamos detalles técnicos relacionados al proceso de pago.

Como siempre, les agradecemos sinceramente por su constante apoyo a IHE. Estamos comprometidos a hacer esta revista lo más accesible posible y de la mejor calidad.

Philip G. Altbach, Editor

Laura E. Rumbley y Hans de Wit, Editores adjuntos

¹ N. del T.: Field placement experience es similar a una práctica profesional. Según Boston College, ésta acumula créditos para la graduación y debe durar un año académico con un mínimo de 10 horas a la semana. La idea es que sea una posición relacionada directamente con su campo de interés dentro de la educación superior. Algunas son remuneradas y otras no.

Otro año, otra metodología: ¿Nos dicen algo nuevo los rankings?

ELLEN HAZELKORN Y ANDREW GIBSON

Ellen Hazelkorn es asesora de políticas para la Autoridad de Educación Superior (Irlanda) y profesora emérita y directora de la Unidad de Investigación de Políticas de Educación Superior (HEPRU, por sus siglas en inglés). Correo electrónico: ellen.hazelkorn@dit.ie. Andrew Gibson es asistente principal de investigación en HEPRU y candidato a doctor en Trinity College Dublin. Correo electrónico: Andrew.gibson@dit.ie.

Anteriormente, cuando se discutieron los rankings universitarios, uno hubiese comenzado con la pregunta, “¿cuál?” Sin embargo, a pesar del hecho de que existen diez rankings internacionales principales, la mayor parte de la atención se centra en: Academic Rankings of World Universities (ARWU), Times Higher Education y QZ. No obstante, incluso después de responder esa primera pregunta, uno aún puede preguntarse, “sí, ¿pero cuál?” Esto sucede porque –entre ellos– estos tres rankings han difundido 66 rankings y subrankings por separados: rankings por región, facultad, campo, disciplina y así sucesivamente. Lo que demuestra que los rankings no son sólo de interés noticioso, sino también un gran negocio.

Tradicionalmente, el foco de las políticas y atención mediática se han centrado en la fascinación y el melodrama de los relativamente volátiles altos y bajos –aun cuando la diferencia es estadísticamente insignificante. Incluso se ha observado que los estudiantes han tomado decisiones basadas en estas pequeñas diferencias. De hecho, es el sensacionalismo que acompaña este movimiento el que posiblemente ha ayudado a impulsar la proliferación del número y tipos de rankings, y especialmente la fecha de publicación –la que parece coincidir con grandes conferencias o eventos.

Las organizaciones de rankings rebatirían cualquier propósito deliberado. Por ejemplo, US News y World Report sostienen que las modificaciones eran una marca de mejora o como el Times Higher Education dice, “un cambio positivo”. Esta última también ha justificado tales cambios con referencia a sus distintas alianzas –su divorcio con QS, su alianza con Thomson Reuters y más recientemente con Scopus.

CAMBIOS METODOLÓGICOS RECIENTES

Los cambios metodológicos vienen de dos amplias formas. Los cambios pueden ser estructurales: cambiar las ponderaciones, indicadores específicos, criterios de “normalización”, etc. por algunos puntos porcentuales por aquí o por allá. O puede haber cambios en los datos de origen. No obstante, todo esto destaca la arbitrariedad de la metodología y las ponderaciones.

En términos de datos de origen, el 2015 THE (Times Higher Education) cambió desde Web of Science (WoS) a Scopus. WoS incluye sólo 12.000 revistas académicas en comparación con las 23.000 de éste último. Scopus es considerado mejor en términos de cobertura de las humanidades y ciencias sociales y así se captará un rango mayor de actividades universitarias en más campos y disciplinas, socavando en algo la parcialidad de la ciencia en los indicadores bibliométricos.

Otro efecto del cambio fue la decisión de Times Higher Education de excluir artículos de más de 1.000 autores sobre la base de que esas publicaciones podrían darle una enorme importancia a una institución marginal. Esto afecta principalmente a campos como el de la física de partículas y, por ejemplo, proyectos de la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN). Sin los conjuntos de datos completos a disposición, tenemos que asumir que la exclusión de estos artículos de investigación fue la responsable de la caída de la Universidad Boğaziçi de Turquía, que cayó desde el puesto 139 el 2014-2015 al puesto 501-600 el 2015-2016. Esto plantea preguntas sobre si esa investigación debiese pasar completamente inadvertida, y si tal vez un sistema alternativo sea una solución más justa –y adecuada.

Tradicionalmente, el foco de las políticas y atención mediática se han centrado en la fascinación y el melodrama de los relativamente volátiles altos y bajos —aun cuando la diferencia es estadísticamente insignificante.

El 2015, QS hizo cambios a su metodología, a los que llamó “refinamientos”. La modificación afectó la manera en que se calculan las citas. En lugar de tener citas divididas por el valor absoluto de investigadores, éste diseñó un modelo que normalizó el recuento de citas

según el campo. Esto ayudó a que las artes y humanidades, ciencias sociales e investigación en ingeniería y tecnología aumentaran hasta casi quedar a la par con medicina y las ciencias biológicas/naturales. Por ejemplo, esto significa que las universidades con escuelas de medicina (que tienden a ser más antiguas y con reputación en investigación más establecida) ya no tendrán tanta ventaja, y quizás surjan nuevas instituciones con fortalezas en otros campos. De forma similar a la estrategia de Times Higher Education, QS también está excluyendo artículos de más de 10 instituciones afiliadas.

En contraste, la metodología de ARWU es bastante estable. Por consiguiente, los resultados inesperados son poco usuales y las mismas universidades figuran en los primeros lugares año tras año. Un cambio que ARWU sí hizo, el 2014 y 2015, concierne a cómo se miden los artículos con gran número de citas (como lo plasma Thomas Reuters) –con referencia específica a investigadores con afiliaciones institucionales dobles. Desde el 2003, ARWU usaba una lista de 6.000 investigadores altamente citados, pero un cambio el 2014 y 2015 introdujo una lista más acotada de 3.000 investigadores. Esto condujo a algunos cambios menores en los puntajes, pero no a grandes contratiempos.

El ranking ruso Round University Ranking (RUR) usa datos proporcionados por Thomson Reuters. Docencia e Investigación reciben la misma ponderación de 40 por ciento, mientras que “diversidad internacional” y “sustentabilidad financiera” constituyen el 10 por ciento cada una. Un punto interesante sobre este ranking, que por lo demás no es innovador, es que están disponibles los puntajes de cada universidad por cada indicador. Esto podría ser una interesante alternativa en un mercado saturado.

¿NOS DICEN ALGO NUEVO ESTOS CAMBIOS?

Existe mucha evidencia internacional que muestra cómo las universidades buscan manipular o (más educadamente) influir en sus datos. Debido a que el número de docentes es un denominador clave para recibir ingresos por investigación, estudiantes de investigación, publicaciones, proporción personal-estudiante, etc. ha habido un esfuerzo consistente por volver a clasificar a los docentes según contrato y situación laboral. Hay esfuerzos determinados para limpiar cualquier clasificación equivocada entorno a la afiliación institucional. También hay evidencia sólida en torno a los esfuerzos de las universidades por aumentar los criterios de ingreso, con repercusiones para la finalización de estudios, empleabilidad y niveles salariales. Si bien es sensacional, estos ejemplos aún son relativamente menores

en el esquema de 18.000 instituciones de educación en todo el mundo.

A pesar de estos cambios, no está claro si los rankings nos están informando algo que no hayamos conocido con anterioridad. Las universidades cambian tan lentamente que es difícil entender cómo el nivel de cambio descrito en los rankings anuales pueda razonablemente ser atribuido a las propias instituciones. Irónicamente, el problema de fluctuación amenaza con obscurecer el problema opuesto: la relativa homogeneidad de los rankings. A pesar del aparente movimiento, los rankings son notablemente uniformes; quizás distintas instituciones aparezcan en un orden ligeramente diferente, pero en esencia las mismas instituciones aparecen en los primeros lugares o cerca en todos los rankings. Esto no debiese causar sorpresa porque los rankings básicamente están midiendo las mismas –incorrectas– cosas.

La naturaleza tenaz de “caja negra” de los rankings depende de que los gobiernos, estudiantes y público no entiendan o cuestionen lo que hay en su interior. ■

Citius, altius, fortius: ¿Son los rankings internacionales de universidades como los “Juegos Olímpicos” de la educación superior?

MARIA YUDKEVICH, PHILIP G. ALTBACH Y LAURA E. RUMBLEY

Maria Yudkevich es vicerrectora de la Universidad Nacional de Investigación “Escuela Superior de Economía”, Moscú, Federación Rusa. Correo electrónico: 2yudkevich@gmail.com. Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Laura E. Rumbley es directora adjunta del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: laura.rumbley@bc.edu.

¿Qué hay en una metáfora? Existen muchas metáforas que pueden, y frecuentemente así es, aplicarse a los rankings internacionales de universidades. Desde nuestra perspectiva, hay muchas cualidades similares a los

juegos en los rankings internacionales de universidades y algunos paralelos notables entre estas competencias académicas y otra competencia internacional fundamental: los Juegos Olímpicos.

En paralelo a las Olimpiadas, los rankings son altamente competitivos y ofrecen a los participantes el potencial de ganar prestigiosos premios y recompensas que pueden darle forma a sus posibilidades para el futuro de manera profunda y bastante tangible. Para los atletas, esto puede resultar en fama nacional e internacional y en oportunidades para auspicios lucrativos. De igual forma, las universidades que demuestran un desempeño extraordinario en los rankings internacionales ganan gran notoriedad internacional; interés de parte de futuros estudiantes y docentes atractivos; y dinero de agencias privadas de financiamiento, industria, filántropos y gobierno.

EL “TERRENO DE JUEGO” DE LOS RANKINGS INTERNACIONALES

Tanto las Olimpiadas como los rankings internacionales de universidades reúnen actores que comparten una apreciación por los máximos niveles de desempeño en un escenario mundial y un impulso por competir para ganar. Sin embargo, no todos los competidores en estas competencias son creados iguales. Ser inteligente y rico ayuda a tener un buen desempeño en estas competencias internacionales de élite. Tener experiencia y estar profundamente familiarizado con las reglas del juego también es una ventaja, ya que con frecuencia el éxito depende de aprovechar las fortalezas claves y minimizar las molestas debilidades.

Además, atributos inherentes podrían explicar el éxito que disfrutaron algunos países en los Juegos Olímpicos, así como también en los rankings. Por ejemplo, la lista de medallistas en deportes específicos con frecuencia representa a países donde existen buenas condiciones naturales para entrenar esos deportes. El fenómeno de ventaja inherente también toma lugar en el mundo de los rankings. Más evidentemente, en general se acepta que los países e instituciones de habla inglesa están en una posición mucho más favorable (en relación a los rankings), en comparación con aquellos que no pertenecen a este mundo de habla inglesa, porque sus sistemas académicos ya funcionan en el lenguaje internacional de la ciencia, y son hogar de muchas de las principales publicaciones científicas y de los evaluadores expertos que controlan el acceso a esas publicaciones.

EL MEDALLERO: IR POR EL ORO

Las posiciones del ranking –al igual que las medallas de las Olimpiadas– son un juego de suma cero. En las Olimpiadas, sólo hay una medalla de oro, una medalla de plata y una

medalla de bronce. En los rankings internacionales, sucede lo mismo. Sólo hay una universidad en el primer lugar y sólo 100 instituciones pueden ser parte de los mejores 100 puestos –aun cuando, en realidad, la excelencia no se limita a ningún número específico de instituciones académicas.

Algunos países hacen esfuerzos importantes para ser contendientes serios –tanto en términos de rankings como en relación con grandes eventos deportivos internacionales como las Olimpiadas– y destinan una gran cantidad de dinero para lograr esta meta. Éstos consideran el máximo rendimiento en tales ámbitos como una prioridad nacional y también los logros en estas esferas son importantes en términos de la dinámica política. Varias de las iniciativas de excelencia universitarias o de educación superior en una serie de países –incluida China, Francia, Alemania y Rusia– mencionaron explícitamente que un mejor desempeño en los rankings es una de las metas clave. Organizar los recursos para alcanzar la grandeza en una competencia internacional de universidades no es diferente a lo que vemos cuando los países movilizan a sus equipos deportivos para participar en las Olimpiadas.

LA EXCELENCIA ENGENDRA EXCELENCIA: LA NECESIDAD DE SISTEMAS DE ALIMENTACIÓN

Dentro de las clasificaciones de los atletas más selectos del mundo, y entre las principales universidades del mundo, es extraño que los ganadores surjan de sistemas deficientes. Esto pone una prima en cultivar sistemas completos, los que en última instancia permitirán que surja el rendimiento de élite. Para obtener las mejores posiciones en los rankings, es necesario invertir en las mejores universidades, pero también en el sistema académico más amplio en el que operan estas instituciones más competitivas.

¿Por qué se da este caso? Las mejores universidades nacionales necesitan tener una oferta renovable de nuevo talento académico. De igual forma, para ser competitivo en las Olimpiadas, debe existir una infraestructura bien desarrollada y financiada adecuadamente, que apoye el desarrollo del niño y los deportes juveniles. Asimismo, para que las universidades sólidas logren su máximo potencial, éstas requieren de un entorno competitivo en el cual operar. Idealmente, éstas necesitan situarse en una posición donde deban competir activamente con otras universidades por estudiantes, financiamiento y docentes. Sin la experiencia de un entorno competitivo a nivel local o nacional, se hace extremadamente difícil para las instituciones ser competitivas a nivel internacional. Se puede sostener lo mismo en el contexto de los deportes: la oportunidad de practicar, y competir, con el mejor

en el área de uno ofrece a los aspirantes a campeones oportunidades esenciales para descubrir sus debilidades, afinar sus destrezas y alcanzar nuevas alturas.

La habilidad de los sistemas para atraer talento es otro paralelo que se puede hacer entre países que tienen un buen rendimiento en las Olimpiadas y aquellos que tienen sistemas de educación superior sólidos. En las Olimpiadas, los equipos nacionales que representan a un país específico pueden incluir atletas (o entrenadores/preparadores) que originalmente son de otros países, pero que aceptan la ciudadanía en el país adoptado y se unen al equipo nacional como jugadores nacionales legítimos. Muchas universidades alrededor del mundo están comprometidas de igual forma a atraer el mejor talento a sus equipos en un esfuerzo por mejorar su posición competitiva en los rankings internacionales de universidades.

En paralelo a las Olimpiadas, los rankings son altamente competitivos y ofrecen a los participantes el potencial de ganar prestigiosos premios y recompensas que pueden darle forma a sus posibilidades para el futuro de manera profunda y bastante tangible.

BRILLO PERDIDO: EL LADO OSCURO DE LA CARRERA POR EL ORO

Tristemente, hay un lado oscuro en las competencias que vemos entre nosotros. Desde la corrupción en el mundo del fútbol profesional hasta la antigua cultura del dopaje en el ciclismo competitivo, incluso en las Olimpiadas, hay ejemplos claros de que no todos juegan limpio. Así como los atletas pueden incurrir en dopaje para mejorar su rendimiento, las estrategias para mejorar el rendimiento en el mundo de los rankings universitarios pueden incluir publicar en revistas especializadas con fines de lucro falsas que son indexadas erróneamente en las principales bases de datos, como Web of Science y/o Scopus. Igualmente, se debe admitir que algunas de las organizaciones de rankings se centran tanto en las ganancias comerciales como en la medición objetiva de la calidad de las universidades.

¿Por qué se da este tipo de conducta? Alcanzar la grandeza en los rankings, como en el terreno del juego olímpico, requiere de un fuerte compromiso para ganar

y el costo potencial de fallar quizás sea suficiente para motivar a los competidores a hacer lo que sea para asegurar un final sólido.

CITIUS, ALTIUS, FORTIUS — EL LEMA CORRECTO, ¿EL JUEGO INCORRECTO?

Más rápido, más alto, más fuerte. ¿Quién no se motivaría con tal inspirador llamado a la grandeza? Sin embargo, si bien la entrega de medallas por orden de rango sobre la base del rendimiento en un día dado durante una competencia olímpica pueda satisfacer a los mejores atletas del mundo, la evaluación de los logros de las universidades del mundo se debe extender más allá de las escalones del pódium o las posiciones por orden de rango de una lista. El compromiso de una universidad para buscar un camino hacia la grandeza —más rápido, más alto, más fuerte— debiese reposar en un profundo entendimiento de la naturaleza compleja y multifacética de la universidad en sí misma y en un análisis sofisticado de cómo la institución puede fomentar de mejor manera tanto su propio bienestar y dinamismo como el bien del público en general. Se debe permitir que estos esfuerzos fundamentales se desplieguen más allá de la fanfarria de luces e himnos, en forma reflexiva, segura y sustentable. Al mismo tiempo, se debe reconocer que no todas las universidades debiesen centrarse en competir a nivel olímpico, sino que debiesen centrarse en ofrecer acceso, educar bien a los estudiantes y servir a las necesidades locales y regionales. Los rankings, como las Olimpiadas, son el dominio de un pequeño número de contendientes altamente competitivos. ■

Un sistema nacional de educación superior óptimo: las enseñanzas que deja el ranking Universitas 21

Ross WILLIAMS

Ross Williams es catedrático del Instituto Melbourne de Investigación Social y Económica Aplicada, Universidad de Melbourne, Victoria, Australia, 3101, y es quien dirige el ranking Universitas 21 (U21). Los detalles del proyecto pueden encontrarse en www.universitas21.com. Correo electrónico: rossawq@unimelb.edu.au

La naturaleza y la calidad del sistema de educación superior como un todo (no solo de las universidades enfocadas fuertemente en la investigación) es lo que importa para el desarrollo económico, social y cultural de una nación. Sin embargo, los rankings internacionales de las universidades están principalmente basados en el desempeño que tienen las instituciones en el área investigativa, no dan importancia a la educación y la capacitación y al compromiso de la comunidad. Estos rankings están influenciando el comportamiento universitario, especialmente en Europa, Asia y Australia y actúan para reducir la diversidad de las instituciones de educación superior.

En el 2012, en un intento por llevar la discusión desde las instituciones hasta los sistemas de educación superior como un todo, el grupo U21 de universidades llevó a cabo un proyecto para cuantificar el desempeño de los sistemas nacionales.

LA METODOLOGÍA DEL RANKING U21

En el 2012, en un intento por llevar la discusión desde las instituciones hasta los sistemas de educación superior como un todo, el grupo U21 de universidades llevó a cabo un proyecto para cuantificar el desempeño de los sistemas nacionales. Se incluyeron todas las instituciones de educación superior, es decir, todos los establecimientos que ofrecen un plan de estudios de al menos dos años

una vez finalizada la enseñanza media. Se incluyeron 50 países, se abarcó un rango de ingresos per cápita donde Indonesia e India se encontraban en uno de los extremos y los países altamente desarrollados en el otro.

El desempeño se evalúa de acuerdo a 25 variables agrupadas en cuatro módulos: recursos económicos, ambiente político, conectividad/compromiso y producción o resultados. Los resultados en relación a los recursos financieros cubren tanto los gastos públicos como privados y se emplea un porcentaje del PIB y los gastos por estudiante. Para evaluar el ambiente político se incluyen factores como el grado de independencia financiera y académica de las instituciones, la diversidad, la supervisión de las normas y las opiniones de los empresarios. El nivel de conectividad se calcula considerando el número de publicaciones conjuntas con empresas y con coautores extranjeros, la conectividad de la red, las entrevistas sobre la actitud hacia los negocios y la relativa importancia de los alumnos extranjeros. Dentro del análisis de producción se incluyen el desempeño en el área de investigación, las tasas de participación y la ubicación en el ranking de las tres mejores universidades de un país. La información con los datos necesarios para hacer comparaciones a nivel internacional no está disponible. No obstante, sí se están entregando datos para establecer si la calidad de los egresados cumple con las expectativas de la comunidad o no.

En cada módulo, los puntajes se estandarizan en relación al país con mejores resultados, al cual se le otorgan 100 puntos. Los resultados se ponderan para otorgar un puntaje (del uno al cien) y para designar la posición en cada uno de los cuatro módulos. Luego se establece una clasificación de cada uno de los cuatro módulos y posteriormente se calcula el puntaje general y el lugar en el ranking. El puntaje final se obtiene dándole una importancia del 40 por ciento a las medidas tomadas para mejorar la producción y del 20 por ciento a las medidas tomadas por cada uno de los tres módulos restantes. Los rankings tienen limitaciones (no así los puntajes); no todos los países están considerados, lo que significa que el lugar que una institución ocupa en el ranking mundial pudiese ser exagerado.

USOS POLÍTICOS DE LAS MEDIDAS

Tal como sucede con los rankings universitarios, el interés mediático se concentra en los resultados generales arrojados por los rankings nacionales. Pero son los puntajes y el lugar en el ranking que ocupan los módulos y las variables individuales (más la relación existente entre ellos), los que entregan una enseñanza a quienes se ocupan de legislar

la educación superior.

Los recursos adecuados combinados con un ambiente político favorable, son necesarios para contar con un sistema nacional de educación superior de calidad. Al observar las correlaciones entre los puntajes tanto de ambos módulos de entrada (los recursos financieros y el ambiente político) como de los módulos que arrojan los resultados finales (conectividad y resultados). En lo que respecta a las variables que afectan los resultados finales (de producción), los índices de participación y los índices de capacitación de los habitantes están fuertemente correlacionados con los gastos. No obstante, no es importante si los gastos son financiados principalmente por el gobierno (como en los países nórdicos) o por privados (como en Corea). Por otro lado, el desempeño en el área investigativa está fuertemente relacionado con los fondos destinados a la investigación y el desarrollo, los cuales son entregados principalmente por el gobierno. Otra forma de medir la eficiencia del sistema es comparar el lugar en el ranking que ocupa la nación (en cuanto a la producción de conocimiento) con los recursos disponibles. Por ejemplo, el Reino Unido y China, ocupan un lugar mucho más alto en el desempeño de las investigaciones que en la disponibilidad de recursos. En ambos países, el gobierno entrega subsidios para la investigación, los cuales están destinados solo a ciertas universidades selectas, hecho que sugiere que esta es una forma rápida de mejorar el desempeño de las instituciones en la investigación. La conectividad también está altamente correlacionada con los recursos.

¿EXISTE CONVERGENCIA ENTRE LAS DISTINTAS NACIONES?

Después de analizar los datos de cuatro rankings anuales, es posible reconocer ciertas tendencias. Ha habido una continua mejora en la mayoría de los indicadores y en la mayoría de los países, por lo que si un país quiere defender su lugar, debe mejorar más rápidamente que el resto. En los últimos cuatro años se ha encontrado poca evidencia sobre convergencias en sistemas nacionales de educación superior. Al aplicar la desviación estándar a los puntajes como medida de convergencia, los puntajes totales de hecho muestran un pequeño aumento en la divergencia; en el único módulo donde ha habido convergencia ha sido en el módulo de conectividad. Pero la conclusión general esconde movimientos significativos para cada uno de los países. Los países que más han mejorado son China y Sudáfrica; Chile y Hungría también se posicionaron en un mejor lugar en el ranking. Entre los países que han caído puestos se incluyen Ucrania, Bulgaria, Serbia, Grecia, España y Turquía. Dentro de los resultados finales, es posible apreciar ciertos niveles de convergencia (por ejemplo, en

tasas de participación y gastos de un porcentaje del PIB).

¿CUÁLES SON LOS SISTEMAS QUE SE DESEMPEÑAN MEJOR?

Entonces, ¿cuál es el mejor sistema nacional de educación superior? No existe solo un modelo que domine. Los países nórdicos se desempeñan bien al contar con un cerrado sistema de cooperación entre las universidades, el gobierno y las empresas, donde se destinan altos subsidios para investigación y desarrollo. Esto ocurre de manera similar en Suiza, un país particularmente poderoso en cuanto a conectividad nacional e internacional. No está en tema de discusión saber si este modelo es posible o siquiera deseable, en una gran economía donde las líneas de comunicación son más complejas. En el otro extremo de la distribución, el sistema de Estados Unidos que es el más descentralizado (donde se depende en menor medida del Estado) se encuentra en el primer lugar. Existe, sin embargo, una fuerte conclusión que surge de los rankings: los sistemas nacionales que peor se desempeñan, son aquellos donde hay considerable control gubernamental sobre las instituciones pero poca subvención estatal.

Al formular políticas nacionales, los gobiernos deberían observar los atributos con los que cuentan los países de similar tamaño y con similares recursos económicos que están teniendo buen desempeño. Los atributos de un “buen” sistema de educación superior dependen en parte del promedio de ingresos per cápita. Cuando no se cuentan con muchos ingresos, es necesario primero reforzar la enseñanza y la formación de profesionales; es mejor enfocar la investigación en la importación y la expansión de nuevas ideas. En un ranking U21 auxiliar, los países son evaluados de acuerdo a los niveles de PIB per cápita. Empleando/aplicando esta medida, China, India y Sudáfrica suben de manera significativa de puesto en el ranking.

También es posible ver cómo las medidas como la conectividad, niveles de cualificación y gastos en investigación, afectan el crecimiento académico. Los retrasos pueden ser extensos y las respuestas tendrán que esperar hasta que pasen unos años de análisis de datos. Idealmente, este ejercicio también debería incluir más países con pocos recursos, pero para esto se necesita contar con mejores datos. ■

U-Multirank y las universidades latinoamericanas

ANA GARCÍA DE FANELLI

Ana García de Fanelli es docente investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Estudios de Estado y Sociedad en Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: anafan@cedes.org

La primera encuesta de U-Multirank se lanzó el 2014. Este ranking tiene un enfoque multidimensional y orientado al usuario con respecto a los rankings internacionales en educación superior e incluye más de 850 instituciones de educación superior alrededor del mundo, entre las cuales hay algunas localizadas en Latinoamérica. Esta iniciativa cuenta con el apoyo y financiamiento de la Unión Europea.

A diferencia de otros rankings internacionales, como Academic Ranking of World Universities o Times Higher Education, que se centran principalmente en actividades de investigación, U-Multirank también aborda una multiplicidad de dimensiones de educación superior como enseñanza y aprendizaje, transferencia de conocimiento, internacionalización y compromiso regional. Asimismo, y de más importancia, los usuarios pueden elegir qué áreas de rendimiento incluir cuando comparan una selección de universidades. Además de los datos que normalmente emplean otros rankings internacionales, como bases de datos de patentes y bibliométricos, U-Multirank recolecta información que proporcionan las instituciones (a través de un cuestionario institucional) y estudiantes (a través de una encuesta de estudiantes de universidades participantes).

Desafortunadamente, la información sobre indicadores no relacionados a la investigación está sólo disponible para algunas universidades latinoamericanas. Se han discutido proyectos similares en Latinoamérica luego de analizar parte de los datos solicitados por U-Multirank en los cuestionarios institucionales.

U-Multirank también aborda una multiplicidad de dimensiones de educación superior como enseñanza y aprendizaje, transferencia de conocimiento, internacionalización y compromiso regional.

EXPERIENCIAS SIMILARES EN LATINOAMÉRICA

En respuesta a los rankings internacionales orientados a la investigación, las universidades latinoamericanas han comenzado a involucrarse en proyectos nacionales e internacionales para proporcionar datos e indicadores sobre las múltiples dimensiones de sus operaciones y resultados.

El Sistema Integral de Información sobre la Educación Superior en América Latina para el Espacio Común de Educación Superior con Europa (INFOACES), financiado por la Comisión Europea dentro del programa ALFA (América Latina Formación Académica), tiene objetivos similares a U-Multirank. La red incluye 33 socios de 23 países (18 de Latinoamérica y 5 de Europa). La Universidad Politécnica de Valencia en España coordina el proyecto. El sitio web de INFOACES proporciona a los usuarios información básica sobre las universidades y sus sitios web, listados de los títulos ofrecidos por área de estudio, número total de estudiantes de una institución (o el número de estudiantes matriculados en cada programa de titulación, si los datos están disponibles) y número de docentes de una institución. Las universidades que son miembros de la red tienen acceso a una base de datos restringida que contiene más información para las decisiones de gestión. Éstas también tienen acceso a la plataforma Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento (PROFLEX) que implementa un sistema de monitoreo de graduados a través de encuestas en línea.

Aunque se limita a las instituciones de educación superior mexicanas, el Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (EXECUM), una base de datos producida por la Universidad Nacional Autónoma de México, contribuye a una comprensión de perspectivas adicionales. Su sitio web les ofrece a sus usuarios información comparativa en relación a la enseñanza, investigación y financiamiento. Éste incluso ofrece resultados específicos relacionados con la política mexicana de aseguramiento de la calidad, tales como programas acreditados y número de investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). EXECUM contiene áreas con información de alguna forma detallada, como ciencias y tecnología; para otras áreas, como proceso de enseñanza y resultados, hay bastante menos información.

DATOS SOLICITADOS EN LOS CUESTIONARIOS INSTITUCIONALES

Las iniciativas existentes en América Latina son un buen punto de partida para la inclusión progresiva de las instituciones de educación superior en U-Multirank; sin embargo, los datos solicitados en los cuestionarios institucionales sobre los aportes y resultados de la enseñanza

y sobre asuntos de financiamiento son bastante difíciles de obtener en la mayoría de las universidades latinoamericanas.

Por ejemplo, los datos completos por institución sobre estudiantes internacionales (especialmente de estudiantes entrantes y de aquellos que participan en programas de intercambio internacional) rara vez están disponibles –número de estudiantes en práctica y número de estudiantes que se graduaron dentro del período de estudio estándar. Con respecto a los graduados, las universidades latinoamericanas (con la excepción de algunas universidades chilenas) generalmente no cuentan con un sistema de seguimiento que haga posible identificar si los ex alumnos continuaron estudiando o comenzaron a trabajar. Algunas universidades latinoamericanas tienen un sistema de monitoreo para los graduados en ciertos programas, pero esto no se lleva a cabo sistemáticamente. Algunos datos sobre el financiamiento también son difíciles de obtener, en particular el total de ingresos de las instituciones por categoría (presupuesto básico, aranceles, ingresos externos por investigación e ingresos por contratos de licenciamiento). Esto es particularmente complejo en el caso de las universidades privadas. Por último, no está claro cómo el financiamiento de las universidades latinoamericanas se pueda en realidad repartir entre investigación, enseñanza y actividades de transferencia de conocimiento.

Por supuesto, debiésemos considerar que la cantidad y la calidad de las cifras de los sistemas de educación superior latinoamericanos varían por país e incluso por tipo de institución.

CONCLUSIÓN

La dificultad de las instituciones latinoamericanas para recolectar estos datos e indicadores ciertamente no implica que éstas no puedan ser parte de U-Multirank o herramientas similares para mejorar la transparencia en la educación superior en el futuro. Para lograr esta meta, debiese haber incentivos adecuados (aumentar los beneficios potenciales, disminuir los costos de transparencia) para que las universidades participen. Las universidades también debiesen proporcionar los recursos tecnológicos, humanos y financieros correctos para producir esta información.

La información sobre el sistema de educación superior tiene las características de un bien público: no es rival ni exclusivo. Si tal información es en efecto un bien público, entonces los gobiernos tienen la responsabilidad de garantizar la prestación de este servicio. Es improbable que cada universidad latinoamericana produzca por su propia iniciativa la calidad y cantidad necesaria de información para satisfacer esta demanda social por cifras en educación

superior. En particular, es improbable que sostengan el esfuerzo por recolectar datos sobre enseñanza, resultados de aprendizaje e internacionalización de manera regular. Para alcanzar esta meta, los gobiernos latinoamericanos deben comprometerse con esta empresa innovadora e incentivar a las universidades, a través de mecanismos de financiamiento y otros incentivos, a producir información basada en indicadores de rendimiento y publicarlos periódicamente. ■

La crisis de refugiados sirios y la educación superior

HANS DE WIT Y PHILIP G. ALTBACH

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

El rápido aumento de la crisis de refugiados en Europa ha dominado las noticias internacionales por varias semanas, pero sorpresivamente sólo hace poco la comunidad de educación superior ha puesto atención a su rol y a los importantes dilemas que tendrá que enfrentar. Es pertinente especular sobre las necesidades y desafíos de la educación superior como resultado de esta crisis.

El éxodo masivo de refugiados, principalmente desde Siria, pero también desde Eritrea, Libia, Afganistán, los territorios kurdos e Irak (con cifras cercanas a los cientos de miles), debe agregarse al ya importante número de refugiados que por años ha intentado moverse desde África hasta Europa. Los motivos de esta migración masiva son tanto políticos como económicos: los refugiados están escapando del terrorismo, las guerras civiles y la pobreza en sus países de origen. En los últimos años, los intentos de los refugiados africanos por cruzar el Mediterráneo se han considerado principalmente como una tragedia humana producto de las penurias económicas y han recibido apoyo limitado de parte de los países de acogida y sus comunidades y gobiernos. La nueva afluencia de refugiados del Medio Oriente, en particular Siria, parece tener una respuesta más positiva, al menos en Europa

Occidental, aunque menor en algunos países de Europa Central y Oriental como Hungría.

Los motivos de esta migración masiva son tanto políticos como económicos: los refugiados están escapando del terrorismo, las guerras civiles y la pobreza en sus países de origen.

EL POTENCIAL DEL CAPITAL HUMANO DE LOS REFUGIADOS DEL MEDIO ORIENTE

¿Cuál es la razón? En primer lugar, los refugiados de Siria escapan de un país donde el gobierno de Assad y el Estado Islámico cometen crímenes atroces en contra de la población local. Éstos son considerados más como víctimas políticas (lo que provoca empatía en los países de acogida) que refugiados económicos. Los refugiados de Irak y los territorios kurdos son vistos de igual forma. Además, y aquí es donde la educación entra en la ecuación, se considera que los refugiados de Siria, Irak y las áreas kurdas tienen mejor educación y, por lo tanto, tienen el potencial de integrarse más fácilmente a la sociedad y al mercado laboral de los países de acogida. En la competencia actual por talento, estos refugiados no son sólo vistos como víctimas y factor de costo para la economía local, sino que a largo plazo también serán vistos como talento nuevo y bienvenido para la economía del conocimiento.

Muchos informes de prensa destacan a profesionales jóvenes, angloparlantes y articulados del Medio Oriente que expresan sus esperanzas de continuar estudiando u obtener empleos cualificados para contribuir a las economías europeas.

Si bien el tema de las cuotas y capacidad es difícil, Alemania está aprovechando este potencial, así como otros países europeos también están comenzado a formular sus políticas de maneras más sofisticadas. Aunque el factor humanitario es comprensiblemente dominante en las declaraciones oficiales actuales, las autoridades alemanas han dejado en claro que estos refugiados pueden ser valiosos para Alemania y otros países europeos en el corto y particularmente en el largo plazo. Las universidades alemanas esperan aceptar aproximadamente 10.000 de los 800.000 refugiados que están actualmente entrando al país.

Al menos por ahora, hay poca discusión sobre los

problemas potenciales de la “fuga de cerebros” en Siria e Irak. Los desafíos inmediatos ensombrecen las consecuencias a largo plazo y en cualquier caso la mayoría de los países europeos y otros industrializados han mostrado poca preocupación moral por retener talento de países más pobres. La literatura está llena de discusiones sobre “tasa de estancia” y utilización de talento extranjero, sin tomar en consideración las necesidades de los países de origen. Si bien uno esperaría que los sirios e iraquíes bien educados volviesen a sus hogares cuando la situación mejore, las estadísticas muestran que relativamente pocos refugiados realmente harán eso.

RESPONSABILIDADES, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

En algunos países, estudiantes, académicos, universidades y gobiernos están comenzando a explorar formas para integrar a jóvenes sirios, estudiantes, otros refugiados académicos del Medio Oriente, y sin duda también a especialistas y profesores al sistema educacional. Esto se puede lograr con el aumento del número de becas, aceleración del proceso de evaluación de credenciales y oferta de programas de idiomas e instalaciones como residencias universitarias. Organizaciones como el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD, por sus siglas en alemán), EP-Nuffic en los países bajos y el Instituto de Educación Internacional en los Estados Unidos pueden desempeñar un rol importante al incorporar la problemática de refugiados en la agenda de educación superior –y abogar por becas y ayuda logística. Las universidades por sí mismas son de central importancia. Éstas pueden actuar rápida e independientemente de muchas maneras. Pueden reducir el papeleo relacionado al proceso de admisión, abrir lugares de estudio para estudiantes refugiados y ofrecer consejería y otros servicios a estudiantes traumatizados y sus familias. Dado que la mayoría de los estudiantes no contará con las credenciales adecuadas, las universidades pueden, a través de evaluaciones y otros medios, determinar la ubicación apropiada para los estudiantes. En muchos casos, se requerirá de capacitación en idiomas y cultura.

Todo esto requiere del compromiso de recursos humanos y financieros. En tiempos de estrés financiero, esto no será una tarea fácil. Los gobiernos, ONG y organizaciones como la Unión Europea pueden, y deberían, ayudar.

Se debe mencionar un desafío adicional que preocupa a los gobiernos de los Estados Unidos y el Reino Unido, y quizás a otros lugares. Existe la necesidad de ofrecer garantía de que los refugiados que sean admitidos en las universidades estén genuinamente interesados en educación y no se transformarán en una amenaza para

la seguridad. Para los estadounidenses especialmente, los recuerdos del 11 de septiembre permanecen intactos.

Las mismas universidades encontrarán que una respuesta positiva a esta crisis también dará beneficios importantes en términos de internacionalización del campus y proporcionará a las comunidades académicas oportunidades para la participación social.

También hay planes de crear universidades especiales para refugiados en la región. Aparentemente, ya hay tres iniciativas de fundaciones islámicas para construir esas universidades en Turquía. Los desafíos para tales planes son encontrar a los docentes apropiados y garantizar la continuidad y calidad de la educación. Crear una nueva universidad de por sí es un proceso muy difícil –y costoso. Hacerlo para estudiantes traumatizados será particularmente problemático.

Muchos informes de prensa destacan a profesionales jóvenes, angloparlantes y articulados del Medio Oriente que expresan sus esperanzas de continuar estudiando u obtener empleos cualificados para contribuir a las economías europeas.

CONCLUSIÓN

Todas estas iniciativas son dignas de elogio, pero los problemas son enormes. Como lo dijo Riham Kusa en Al-Fanar Media (1 de septiembre, 2015), el dilema para un estudiante es entre pagarle a un traficante o buscar una beca. Desafortunadamente, la primera opción tiene mayores posibilidades de éxito que la segunda. El desafío para las comunidades académicas en Europa y otros lugares es aumentar el acceso a la educación superior para estos refugiados.

Cuanto más dure la crisis, más difícil será proporcionar suficientes lugares de estudio para refugiados en educación superior, y el impacto de la fuga de cerebros probablemente sea más seria. La experiencia ha demostrado que hay menos probabilidades de que los refugiados que se quedan lejos de sus países por un largo período y que están bien integrados en sus nuevas comunidades vuelvan. Sin embargo, esto no puede ser un argumento para que la comunidad de educación superior no extienda su apoyo a los refugiados

sirios, a través de la oferta de más lugares de estudio y becas para estudiantes, posiciones de profesor visitante para académicos y otras medidas. Esto aplica para Europa, América del Norte y otras partes del mundo y ciertamente para los estados árabes vecinos como Arabia Saudita, Los Emiratos Árabes Unidos y Catar que se han mantenido en buena parte al margen y le han permitido al Líbano y Jordania tomar la mayoría de la carga. ■

Las universidades alemanas abren sus puertas a los refugiados: aún quedan barreras por superar

SIMON MORRIS-LANGE Y FLORINDA BRANDS

Simon Morris-Lange es vicerrector de la unidad de investigación del Consejo de Expertos en Integración y Migración de Fundaciones Alemanas, Berlín, Alemania. Correo electrónico: Morris-lange@svr-migration.de Florinda Brands es experta en políticas migratorias, Berlín, Alemania. Correo electrónico: florinda.brands@gmail.com Los argumentos y conclusiones presentadas en este artículo no reflejan necesariamente la opinión del Consejo de Expertos para Integración y Migración de las Fundaciones Alemanas.

Europa, y Alemania especialmente, ha sido testigo de un gran flujo de refugiados durante los últimos meses. Solo en 2015, se estima que el número de hombres, mujeres y niños buscando asilo en Alemania alcanzará una cifra histórica cercana al millón, hecho que ha demostrado ser un gran desafío para los principales canales de procesamiento establecidos en el país. Sin embargo, grandes oportunidades traen consigo grandes desafíos: la mayoría de quienes buscan asilo son menores de 25 años y se encuentran en forma para ayudar a compensar la disminución de la mano de obra por el envejecimiento de la población. Muchos de los refugiados han cursado (o habían pensado cursar) estudios universitarios antes de estar obligados a huir de su países de origen. El interés por aprender no ha pasado desapercibido; muchas universidades alemanas y otras instituciones de educación superior han estado abriendo sus puertas a los refugiados.

Para muchos de ellos, no obstante, comenzar o retomar los estudios aún es un sueño lejano, ya que las barreras legales y financieras plantean un desafío que pareciera ser infranqueable. Si Alemania no soluciona el problema de las barreras hoy, mañana podrían existir problemas de integración, ya que se estima que un 35 por ciento de los refugiados se quedará por un largo periodo.

BARRERAS LEGALES

Aunque las interrogantes sobre los procesos de tramitación de asilo y sobre las medidas de integración continúan siendo principalmente humanitarias, el debate alemán acerca del tema ha sufrido un gran cambio de paradigma y, a la luz de las futuras demandas de la fuerza de trabajo alemana, ahora también está estancado. En este contexto, las resoluciones en relación a los demorosos procedimientos han sido criticadas por condenar a miles de entusiastas jóvenes refugiados a estar inactivos, mientras que un acceso temprano a la educación e instrucción, fomentaría la integración en todos los segmentos del mercado laboral. Los refugiados tienen que esperar de tres a cinco meses en promedio (y en miles de casos fácilmente más de un año) hasta poder saber si se les ha garantizado el estado de refugiados o no. Esto les permitiría desenvolverse libremente y buscar empleos.

Técnicamente, el acceso a la educación superior es menos restrictivo en Alemania que en muchos de los países europeos. Hoy en día, un refugiado ya puede matricularse inmediatamente en un programa de estudios gratuito en una universidad alemana. A contar de agosto, ninguno de los 16 Estados (Länder) impide que sus universidades admitan alumnos cuyo estado de refugiado aún no haya sido confirmado. Sin embargo, solo un pequeño número de refugiados está presente en las salas de clases del país. Esto se debe, en parte, a los requisitos impuestos durante los procesos de tramitación de asilo y con los cuales deben cumplir los refugiados para obtener un permiso de residencia. Durante la larga espera de los resultados, los refugiados deben residir en el distrito administrativo al que originalmente habían sido designados (Wohnsitzauflage). Dado que no todos los distritos cuentan con universidades o una universidad con cierta especialización, los refugiados no pueden matricularse hasta que se les dé un permiso para trasladarse a otro distrito. Y, aunque existen precedentes legales para esto, la gran cantidad de trámites burocráticos ha disuadido a la mayoría de los potenciales estudiantes de siquiera hacer el intento. Esos pocos que no desalientan a menudo son incapaces de probar que cuentan con las cualificaciones necesarias para matricularse en un programa de estudios. Generalmente, las universidades

alemanas exigen a los postulantes internacionales que entreguen su certificado de egreso o sus credenciales académicas para poder ser admitidos. Al menos una de estas credenciales debiera considerarse equivalente a su contraparte alemana. Por esta razón, aún si un postulante ha logrado traer su diploma o sus certificados a Alemania, la oficina de administración universitaria pudiera no considerarlos suficientes.

BARRERAS FINANCIERAS

Los refugiados, además de enfrentar obstáculos legales, enfrentan requisitos financieros. Aunque estudiar en una universidad alemana sigue siendo gratuito (exceptuando el cobro de una modesta cuota semestral administrativa de entre cien y trescientos euros), los recién llegados deben pagar los materiales necesarios para asistir a clases y los gastos de alojamiento, que en promedio suman cerca de ochocientos euros al mes. El problema es que quienes buscan asilo no tienen permiso para trabajar durante los primeros quince meses o hasta que se les haya concedido el estatus de refugiados, proceso que a menudo toma más de un año. Como consecuencia, la gran mayoría debe arreglárselas con beneficios no monetarios y una asignación mensual de €212 entregada por el gobierno. Y aunque el gobierno entrega préstamos (BAföG), los refugiados no pueden postular para este tipo de ayuda financiera hasta que su condición de refugiado haya sido decidida. Incluso las recientes promesas realizadas por el gobierno para acelerar el proceso de condición de refugiado, no marcarán una diferencia para el potencial estudiante ya que los refugiados solo pueden postular a los préstamos BAföG después de haber estado residiendo en Alemania por al menos quince meses (recientemente se redujo el tiempo ya que originalmente se entregaban después de los cuatro años). Por último, esta situación se ve afectada por las restrictivas regulaciones que se le imponen a los refugiados para abrir una cuenta bancaria, hecho que puede dificultar la obtención de becas, el pago del arriendo o la cancelación de los aranceles universitarios.

SOLUCIONES EMERGENTES

Para ayudar a disminuir estos y otros obstáculos, el gobierno federal, los gobiernos estatales, las universidades y las iniciativas de la organización civil han ofrecido algunas medidas concretas: en agosto, el Ministerio Federal de Educación e Investigación prometió reservar 2.400 cupos en los colegios preuniversitarios alemanes (Studienkollegs), los que preparan a los potenciales estudiantes para que inicien los estudios universitarios dentro del país. Además de tomar esta medida, algunos Estados como Baja Sajonia y

Sarre han accedido a eliminar los requerimientos formales de admisión para los postulantes que contaran con habilidades y conocimientos suficientes para comunicarse en alemán, que hayan completado exitosamente un programa de Studienkolleg. Mientras tanto, el Estado de Baden-Wurtemberg está ofreciendo cincuenta becas de hasta €750 al mes a los estudiantes sirios cuya condición de refugiado se haya regularizado.

En agosto, el Ministerio Federal de Educación e Investigación prometió reservar 2.400 cupos en los colegios preuniversitarios alemanes (Studienkollegs), los que preparan a los potenciales estudiantes para que inicien los estudios universitarios dentro del país.

Además, docenas de universidades tales como la Universidad de Hildesheim y la Universidad de Bayreuth, animan a los refugiados a tomar clases de alemán o a asistir a clases como oyente. Otros van un paso más adelante: la Universidad Ludwig Maximilians de Múnich ha comenzado a incorporar refugiados como si fueran estudiantes internacionales para que puedan estudiar y obtener créditos académicos incluso sin dominar el idioma alemán. Estos esfuerzos son respaldados por varias iniciativas fundamentales como Kiron, una universidad gratuita en línea que ofrece estudios acreditados en asociación con universidades tradicionales, como la Universidad de Rostock.

Con la ayuda de estas y otras iniciativas y programas, cada vez más refugiados podrán jugar un rol activo en su desarrollo educacional y profesional. Sin embargo, como la integración no es un camino de un solo sentido, las universidades tendrán que estar preparadas para ayudar a los nuevos estudiantes a adaptarse a la vida estudiantil en los campus académicos. ■

El perjuicio provocado por el fraude y la corrupción en la educación superior

GOOLAM MOHAMEDBHAJ

Goolam Mohamedbhai es ex vicerrector de la Universidad de Mauricio y ex secretario general, Asociación de Universidades Africanas. Correo electrónico: g_t_mobhai@yahoo.co.uk

Pareciera que ningún sector es inmune a la presencia de fraudes y corrupción, ni siquiera aquellos que tienen un impacto directo en el bienestar de la sociedad: el sector de la salud, la educación, los deportes, la política o la religión. La educación superior no es una excepción. “La corrupción para obtener recursos, fama y notoriedad aumenta significativamente la presión a la que se ven sometidas las instituciones de educación superior (...). En algunos casos, la corrupción ha invadido sistemas completos de educación superior y amenaza la reputación de los resultados arrojados por las investigaciones y la de los ex alumnos titulados, independientemente de si son culpables o no.” Esta cita, extraída del Informe global sobre los Índices de Percepción de Corrupción en la Educación (2013) de Transparencia Internacional captura la situación. Que la corrupción había infectado la educación superior es sabido por décadas. Lo que quizás se desconoce es la magnitud, su alcance y el hecho de que está en constante crecimiento. Casi no pasa semana sin que aparezca un artículo sobre la corrupción en la educación superior. Las historias abarcan no solo a los estudiantes o al profesorado, sino también a instituciones completas e incluso países enteros. La corrupción en la educación superior ha traspasado las fronteras y ha adquirido un carácter global, pero lo que se aprecia ahora es probablemente solo la punta del témpano.

La corrupción en la educación superior afecta de igual manera tanto a los países desarrollados como a los que están en vías de desarrollo, aunque los motivos y los actores sean diferentes. En términos muy simples, en occidente, la corrupción emerge más frecuentemente a causa de la comercialización de la educación superior, por la creciente tendencia a convertir las universidades en entidades corporativas y generadoras de ganancias y por las fuertes conexiones entre las universidades y la industria (la que a menudo entrega financiamiento y controla las investigaciones de las instituciones). En los países en vías de desarrollo, la corrupción resulta más frecuentemente

de la presión de ser admitidos a prestigiosas universidades, (especialmente a programas profesionales) y tener buenos resultados en los estudios. La corrupción también es resultado de la compulsión que tiene el profesorado de aumentar sus ingresos y de subir rápidamente el escalafón académico a través de publicaciones e investigaciones.

ANÁLISIS GLOBAL

Un rápido análisis de los recientes casos de fraude y corrupción en algunos países alrededor del mundo nos da una idea sobre la seriedad de la situación.

AUSTRALIA. En abril de 2015, el programa Cuatro Esquinas (Four Corners) de la cadena televisiva ABC reveló ejemplos de cómo los estándares de las universidades australianas están siendo comprometidos a causa de prácticas corruptas, principalmente como resultado de la presión que se les impone para que recluten estudiantes extranjeros y para asegurar que pasen los exámenes para obtener los tan necesitados recursos. Estas prácticas incluyen la participación de agentes a cargo de la contratación de personal falsos, la entrega de títulos a enfermeros y enfermeras que no estaban lo suficientemente cualificados o que no lo estaban, la extensión del plagio, el nivel de engaño y explotación. El programa fue apropiadamente etiquetado como “Grados de decepción”. En 2014, una historia apareció describiendo cómo el fraude y la corrupción tanto dentro como fuera de los servicios de inmigración de Australia, le permitían a miles de estudiantes extranjeros obtener visas de residencia de manera ilegal, hecho que provocó como consecuencia el aumento del desempleo entre los estudiantes australianos titulados.

La corrupción en la educación superior afecta de igual manera tanto a los países desarrollados como a los que están en vías de desarrollo, aunque los motivos y los actores sean diferentes.

RUSIA. En septiembre de 2014, un informe que describía la alarmante situación de corrupción en la educación superior rusa fue publicado en la revista en línea International Education Studies. Este informe menciona que cerca del 50 por ciento de los estudiantes rusos (cerca de 7,5 millones

durante el año académico 2008/2009) tuvo que enfrentar casos de corrupción y agrega que “los casos de corrupción en toda la industria podría ser comparada con el presupuesto que tiene un país pequeño.” El informe entrega ejemplos de la amplia gama de prácticas deshonestas en la educación superior, mencionando el caso de un decano que aceptó un soborno de €30.000 para una admisión a un programa de doctorado. De acuerdo a la información entregada por la policía de Moscú, entre 30 y 40 profesores son descubiertos cada año aceptando sobornos a cambio de entregar buenas calificaciones.

ÁFRICA. En mayo de 2015 las autoridades sudafricanas cerraron 42 universidades e instituciones falsas que estaban ofreciendo programas falsos y programas no acreditados, incluyendo tres universidades supuestamente establecidas en Estados Unidos que ofrecían entregar grados académicos en 15 días. En Nigeria, el país africano que tiene el mayor sistema de educación en África, la corrupción dentro del personal académico está presente con más frecuencia en el área de las promociones/ascensos, publicaciones en libros y revistas, extorción de dinero para recibir beneficios y calificaciones, y acoso sexual. En un estudio llevado a cabo de manera anónima entre 475 estudiantes en tres universidades del este de África, cerca de un tercio de los alumnos confesó haber plagiado y falsificado referencias, 25 por ciento admitió colusión durante los exámenes para comunicar las respuestas y 5 por ciento admitió hacerse pasar por otro estudiante durante una evaluación. Incluso en un país pequeño como Mauricio no ha sido inmune al fraude. Algunos campus filiales de universidades privadas indias, que se establecieron en el país sin contar con la aprobación necesaria de las autoridades de la India y ofrecían grados académicos que más tarde no serían reconocidos en Mauricio o India, están en proceso de ser cerradas.

CHINA. Un artículo publicado en la revista electrónica International Higher Education (IHE) se refiere a la corrupción en el sistema de educación superior en China como “un tumor maligno” y menciona que desde la década de los noventa, la corrupción ha tenido un serio impacto en las actividades académicas de las universidades chinas. En el área de la investigación, entrega ejemplos sobre plagios, sobre investigadores que se apoderan de los fondos de subvenciones y el favoritismo en la designación de personal para la investigación. Los profesores en China antes solían contar con un alto estatus y tenían pagos y condiciones de trabajo proporcionales a las que tenían los altos mandos. Desde 1988, sin embargo, el grado de profesor ha sido separado entre seis y ocho niveles, lo cual representa un

hecho único en el mundo académico. Esto ha provocado un alza dramática en el número de profesores, lo que ha traído como consecuencia no solo la pérdida de estatus, sino que también ha facilitado el ascenso de muchos de ellos únicamente basados en los contactos personales y no en el mérito académico. De igual manera, el aumento del número de estudiantes de doctorado ha llevado a prácticas corruptas en la aprobación de programas de doctorado de universidades del Ministerio de Educación y en la designación de profesores de doctorado.

INDIA. Quizás el escándalo de corrupción más impactante, conocido como el fraude Madhya Pradesh, ha recién surgido en India. Vyapam es una entidad gubernamental en el Estado de Madhya Pradesh y es responsable de llevar a cabo exámenes de admisión para realizar trabajos gubernamentales y para cursar estudios en institutos de educación superior, incluyendo los altamente cotizados colegios de medicina. Ya se habían realizado informes sobre las irregularidades en Vyapam, pero hasta recientemente nadie había imaginado las dimensiones del fraude en los procesos de admisión y reclutamiento, donde estaban involucrados políticos, hombres de negocios, altos funcionarios y unos 2.500 impostores en los exámenes (de admisión). Más de 2.000 personas fueron arrestadas. Y aún peor, decenas de personas directamente involucradas en el fraude han muerto; se sospecha que algunos de ellos estuvieron involucrados en casos de asesinatos y suicidios. El caso ahora ha sido remitido a la Oficina Central de Investigación de India.

FÁBRICAS DE DIPLOMAS Y TÍTULOS ACADÉMICOS

La venta de certificados de título falsos de universidades sólidamente establecidas y la operación de instituciones que entregan grados académicos casi sin requerir un período de estudio (a menudo llamadas fábricas de diplomas y títulos académicos) ya no son hechos desconocidos. En varios países se han reportado casos de personas (inclusive políticos, líderes religiosos y otros altos funcionarios) que habían comprado títulos en países desarrollados y en vías de desarrollo. La mayoría de las fábricas de diplomas y títulos está ubicada en Norteamérica y Europa, mientras que hay otras que se encuentran repartidas por el mundo en ubicaciones secretas. También hay instituciones de educación superior que operan sin estar acreditadas, o que han sido acreditadas por organismos de acreditación falsos conocidos como fábricas de certificaciones.

Las autoridades sudafricanas cerraron 42 universidades e instituciones falsas

que estaban ofreciendo programas falsos y programas no acreditados, incluyendo tres universidades supuestamente establecidas en Estados Unidos que ofrecían entregar grados académicos en 15 días.

Hasta el momento, los intentos por detener las operaciones de los fabricantes de grados académicos falsos y de las fábricas de diplomas y títulos no han tenido mucho éxito. La UNESCO ha creado un portal que enumera todas las instituciones de educación superior reconocidas en diferentes regiones del mundo, lo que resulta ser de gran ayuda. Wikipedia tiene una lista alfabética de las instituciones de educación superior no acreditadas en todo el mundo. También tiene una lista similar donde aparecen los nombres de las organizaciones de acreditación de la educación superior que no han sido reconocidas. Si bien ambas listas son útiles, la legitimidad de la información encontrada en el sitio de Wikipedia es incierta e incluso el mismo sitio advierte que las listas podrían estar incompletas. Hasta el momento, ninguna organización ha establecido ni ha hecho pública una lista de fabricantes de títulos académicos falsos, o fábricas de títulos o acreditaciones, sin duda temiendo las consecuencias legales y políticas o quizás porque tales instituciones a menudo tienden a ser efímeras y desaparecen tan rápido como emergieron.

UNA FORMA DE AVANZAR

Combatir la corrupción en la educación superior es una tarea colosal, principalmente porque incluye muchos actores y accionistas diferentes dentro y fuera del sector. Pero combatirla es una obligación, porque si se llega a expandir, las consecuencias nacionales e internacionales podrían ser bastante serias. Hay varias medidas que se han tomado a nivel institucional, nacional e internacional para abordar el tema de la corrupción en la educación superior. Estas medidas deben ser reforzadas y extendidas y luego las experiencias deben ser ampliamente compartidas.

La Universidad de Nairobi, Kenia, ha desarrollado un documento sobre políticas anti-corrupción que abarcan las actividades realizadas en toda la institución, con una sección especial sobre enseñanza y conducción de exámenes. Desde la década de los noventa, la Universidad de Mauricio ha estado poniendo en práctica un sistema de selección transparente y computarizado que utiliza las cualificaciones que los estudiantes tenían en la enseñanza

media en el proceso de admisión a todos los programas. Turnitin es un software muy conocido utilizado para detectar plagios. Además, actualmente existen varias herramientas en línea que se pueden emplear para detectar plagios como PlagTacker o Anti-Plagiarism. La pequeña Universidad de Botho en Botsuana ha establecido una unidad de honestidad académica y ha reducido efectivamente el plagio entre los estudiantes a través del uso de Turnitin y de la aplicación de políticas para combatir el plagio.

A nivel global, Transparencia Internacional ha establecido un servicio de asistencia anti-corrupción que provee, a pedido de los suscriptores, todas las investigaciones relevantes relacionadas al tema de la corrupción. El Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, Estados Unidos, ha creado un monitor del nivel de corrupción en la educación superior en línea, el cual provee recursos actualizados (noticias, artículos, videos, etc.) sobre la corrupción en la educación superior alrededor del mundo y a la vez sirve como un foro para crear consciencia e intercambiar información. El Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP) de la UNESCO también tiene una plataforma web, ETICO, que está dirigiéndose al tema de la ética y la corrupción en la educación, incluyendo la educación superior. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por sus siglas en inglés) tiene en su página de Internet una sección especial sobre las fábricas de títulos académicos y de acreditaciones. Hace menos tiempo, en mayo de 2015, el Grupo de Calidad Internacional creó un esquema sobre las políticas que mostraba cómo la garantía de calidad puede marcar la diferencia en la lucha contra la corrupción en la educación superior.

En marzo de 2015, el IIEP organizó un foro político sobre cómo planificar la integridad en la educación superior, el cual convocó a más de sesenta expertos y accionistas de todo el mundo para que discutieran iniciativas innovadoras y para que tocaran el tema del fraude y la corrupción en la educación superior. Al finalizar el foro, los participantes exigieron la creación de una coalición internacional para la integridad de la educación superior. Ahora es tiempo de avanzar para establecer una coalición que idee estrategias, políticas y acciones para combatir los efectos negativos de manera apropiada. Transparencia Internacional quizás podría iniciar una coalición, la cual debería contar con todas las principales asociaciones y organizaciones que tienen experiencia enfrentándose a la corrupción en la educación superior. El principio que debiera guiar a la coalición debiera ser: “la educación no es ni un negocio ni una industria, sino un bien social impregnado de valores.” ■

La peligrosa cultura académica en Asia Oriental

RUI YANG

Rui Yang es profesor y decano asociado de compromiso transfronterizo/internacional en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong. Correo electrónico: yangrui@hku.hk

El reciente auge de las universidades asiático-orientales ha causado una buena impresión en la comunidad académica; los avances son reales y tangibles. No obstante, es necesario examinar la atención que los medios y la literatura le han entregado a este cambio. Aún quedan interrogantes que responder tanto en relación al verdadero potencial que tienen las universidades de la región como en relación a la posibilidad real que tienen de desligarse de la hegemonía occidental. Aunque reconozcamos que los países de Asia Oriental han logrado un importante progreso colectivo en la educación superior durante las últimas décadas, no deberíamos perder de vista algunos de los desafíos a los cuales se están enfrentando. Un factor fundamental que aún no ha sido muy discutido está vinculado con la forma en la cual la peligrosa cultura académica imperante en la región podría perjudicar la consecución de las metas propuestas.

UNA CULTURA ENDÉMICA

El concepto de cultura académica incluye las actitudes, creencias y valores que tienen los académicos en relación a varios aspectos de su trabajo. Esta tiene un fuerte impacto en lo que se hace, cómo se hace y quiénes se involucran, en lo que respecta a decisiones, acciones y comunicaciones tanto a nivel instrumental como simbólico. Una serie de términos se han utilizado para describir la cultura académica en las universidades de Asia Oriental, dentro de los cuales se incluyen la integridad, la ética, las malas prácticas e incluso la corrupción. Esta ha sido citada como un impedimento significativo para que la educación superior en Asia Oriental llegue a tener una posición de liderazgo en el mundo. La cultura académica corrupta daña gravemente el prestigio de las instituciones y de la comunidad académica. En esta parte de Asia, por ejemplo, no existe una cultura académica basada en valores meritocráticos, de libre consulta y competencia.

La deshonestidad académica es un problema presente hace tiempo ya y en ella se incluyen desde situaciones donde los estudiantes hacen trampa hasta los fraudes

científicos. Según las investigaciones, la deshonestidad académica está aumentando en Hong Kong y Taiwán. Los surcoreanos apodan a su nación “República del Plagio”. Quizás con mayor éxito que cualquier otro país en el mundo, los japoneses han desarrollado un sistema social capaz de asegurar orden y comportamiento apropiado. Sin embargo, Japón, bajo ningún caso, es inmune al fraude académico. La primera década del siglo XXI fue testigo de la gran publicidad que recibieron los claros casos de mala praxis científica. Más recientemente, el establecimiento académico japonés quedó impactado con la fabricación de datos, la manipulación de imágenes y plagio realizados por Haruko Obokata.

La mala praxis académica es particularmente seria en China. Desde la década de los noventa que la cultura académica rápidamente ha ido decayendo. Esta cultura “corrupta” ha penetrado profundamente en el sector de la educación superior desde las principales instituciones regionales y nacionales y ha empapado todos los aspectos de las operaciones universitarias. La mala praxis académica toma varias formas e incluye a estudiantes, profesores, académicos y líderes institucionales. Dentro del sistema de educación superior chino, el ascenso a un cargo gubernamental o incluso a un rol administrativo en una universidad, puede entregar muchas más recompensas financieras sustanciales que lo que solo puede dar el trabajo académico por sí solo. Los académicos chinos, por ende, son cada vez más proclives a quedarse atrapados en la constante búsqueda de reputación administrativa en lugar de dedicar su tiempo a investigaciones académicas legítimas.

EFFECTOS DEVASTADORES

La práctica del guanxi (tener buenos contactos) en una cultura académica corrupta restringe tanto el movimiento libre de personal, estudiantes y recursos, como el avance profesional de académicos. La toma de decisiones no se basa en el mérito académico, sino en relaciones personales y tratos preferenciales. Es común que se plagien o falsifiquen resultados de investigaciones científicas. Las personas que tienen cargos influyentes se reparten las subvenciones para realizar investigaciones. Dadas las pocas oportunidades que tienen las personas diligentes, los académicos buscan tener éxito inmediato y ganar dinero rápido. Como consecuencia, es frecuente detectar malas prácticas en el día a día. Esta cultura nociva tiene efectos devastadores en el desarrollo de la educación superior y los programas de modernización de la región, lo que produce que existan distorsiones e ineficacia tanto a nivel institucional como sistémico. Estas prácticas dañan la moral de

los individuos y las instituciones, arruinan la atmósfera de las universidades de Asia Oriental y contaminan las mentes de jóvenes estudiantes. Ya es suficientemente serio que se impida que el desarrollo de las ciencias avanzadas tenga éxito.

Es justo señalar que las políticas estatales de educación, como una forma de responder a la descontrolada deshonestidad, han comenzado a enfatizar la necesidad de prevenir la mala praxis en la investigación. Desde los inicios de este siglo, el gobierno chino, por ejemplo, ha estado incrementando sus esfuerzos para establecer integridad en la investigación y regulaciones académicas. Esto lo lleva a cabo a través del desarrollo de normas y regulaciones, el establecimiento de agencias especiales, el envío de documentos, la organización de foros nacionales o seminarios y el fomento de la cooperación internacional. A medida que se crea más conciencia sobre la seriedad del problema en la región, algunas universidades de Asia Oriental han establecido sus propias unidades para enfrentarse al fraude académico y la corrupción. Si bien es razonable esperar un impacto positivo instantáneo en las políticas de educación, cuando consideramos la complejidad del problema en las sociedades, simplemente no es realista esperar que el problema sea solucionado en los próximos años.

La cultura académica japonesa, aunque ha debido enfrentar unos cuantos escándalos, sobresale en la región. Esto explica por qué Japón ha sido el país que mejor se ha desempeñado en la zona (como demuestra el incomparable número de premios Nobel en ciencia y tecnología), mientras que otros países no habían recibido uno sino hasta el 2014. Es importante señalar que Japón pasaba por momentos difíciles las primeras veces que se adjudicó los premios Nobel. Asimismo, el último y único Premio Nobel de ciencia y tecnología basado en trabajos conducidos en la región, fue entregado a un científico chino en 2015. Dado que su trabajo lo realizó durante la década de los setenta, mientras China sufría de dificultades y aislamiento político, su logro no es resultado de la cultura académica contemporánea.

Es justo señalar que las políticas estatales de educación, como una forma de responder a la descontrolada deshonestidad, han comenzado a enfatizar la necesidad de prevenir la mala praxis en la investigación.

CONCLUSIONES

La cultura académica es sumamente importante y el hecho de que en Asia Oriental se encuentre manchada por la corrupción, perjudica directamente a la educación superior de la región, generando un profundo impacto en las operaciones diarias. Solo Japón ha logrado contar con una buena cultura académica pero, desafortunadamente, aunque la situación sea muy diferente a la que viven los demás países de la región, resolver estos problemas sociales profundamente arraigados y extendidos está fuera del alcance del sector de la educación superior. La nociva cultura académica representa uno de los grandes desafíos que enfrenta Asia Oriental: las universidades aún no han decidido cómo combinar las “normas estándares” de la educación superior occidental con los valores tradicionales, y el concepto occidental de universidad ha sido adoptado únicamente por su utilidad. El desarrollo de la educación superior de Asia Oriental está enfocado fundamentalmente en la relación entre las tradiciones occidentales e indígenas, una relación que en general no ha sido bien manejada. ■

Educación superior internacional y el “giro neoliberal”

PETER SCOTT

Peter Scott es profesor de estudios de educación superior, Instituto de Educación, University College de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: P.Scott@ioe.ac.uk

En su forma original, la educación superior internacional, la cual reforzaba tanto el intercambio de personal y alumnos como la colaboración entre universidades de distintos países, era uno de los aspectos más idealistas e incluso altruistas de la educación superior. El mito ideal de los estudiosos ambulantes de la Edad Media era reforzado por el rol que desempeñaban las universidades imperiales por educar a las élites coloniales (y, en última instancia, postcoloniales) y también la función de los sistemas de educación superior modernos en estos países en términos de ayuda y desarrollo de capacidad, así como

también el entrenamiento continuo de las élites en el mundo en vías de desarrollo. Hoy en día, la educación internacional es quizás el aspecto de la educación superior más asociado a los mercados y a la competencia; su lenguaje está ahora dominado por las conversaciones sobre cuotas del mercado de estudiantes internacionales y tablas de clasificación mundial. Tan completa ha sido esta inversión de percepciones y prácticas en educación superior internacional que casi pasa desapercibida.

La razón principal de esta inversión ha sido el impacto en la educación superior del denominado “giro neoliberal”, el alejamiento de los mercados sociales y estados de bienestar desarrollados en el siglo XX como respuesta a la recesión, depresión y guerras mundiales –y que, extraordinariamente, sobrevivió las sacudidas de la crisis financiera de 2008 y la posterior recesión mundial. En el Reino Unido, existe una fuerte, si es que discutible, convicción de que los ideales de la educación superior masiva –democracia, justicia social, “mejora” individual en un sentido victoriano aún reconocible– están fuera de sincronía, de simpatía, con las ideas dominantes de nuestra época: generación de riqueza, crecimiento y competitividad. Ha sucedido lo mismo en un marco mundial. Los antiguos ideales de educación internacional –solidaridad, desarrollo, entendimiento mutuo– han sido reemplazados por nuevos imperativos del mercado que se resumen en una palabra utilizada en exceso: globalización.

TRES CAMBIOS

El “giro neoliberal” tiene muchas apariencias, desde lo rígidamente ideológico hasta lo flexiblemente pragmático. Es una iglesia general compuesta de creyentes legítimos y agnósticos aparentemente conformes. Para algunos, debe ser aceptado por la educación superior como el mayor, o tal vez único, motor de desarrollo futuro; para otros, debe ser acomodado como un ineludible pero contingente conjunto de circunstancias. Por lo tanto, las definiciones reduccionistas del “giro neoliberal” son peligrosas; no obstante, se destacan tres grandes tendencias:

La primera, es el cambio de los “Estados de bienestar” postguerra, forjado de los recuerdos compartidos y solidaridades de guerras mundiales y depresión económica, al denominado “Estado de mercado”. Esto ha conformado cambios tanto estructurales como culturales. El primero incluye el retiro de los altos niveles de impuestos personales, y el consecuente incremento de préstamos estatales (y el impacto de esos préstamos en los mercados financieros) y la reducción de los servicios financiados por el Estado. El segundo incluye la redefinición de los propósitos principales del Estado que han visto un cambio

del sentido tradicional del Estado representante del bien público a la idea del Estado como “regulador” y también “consumidor”.

El “giro neoliberal” tiene muchas apariencias, desde lo rígidamente ideológico hasta lo flexiblemente pragmático.

El segundo aspecto del “giro neoliberal” es la globalización (en realidad mucho más antiguo y complejo de lo que plantean a menudo los tan emocionados relatos contemporáneos). Es más antiguo porque las “sociedades globales” han existido en la historia pasada y también porque los mercados globales han estado por lo menos medio milenio. Que sea más complejo se debe a que las interacciones entre las marcas mundiales y las culturas locales están altamente matizadas y también porque existen muchas formas de globalizaciones. Algunas de estas “otras” globalizaciones van en contra de las formas geopolíticas de libre mercado aparentemente hegemónicas, de forma violenta en el caso del fundamentalismo y el terrorismo (que, a su vez, han legitimado los fenómenos contemporáneos temibles de la “seguridad nacional del Estado”). Uno de los impactos del discurso sobre globalización ha tenido relación no sólo con todos los bienes sino que también con los servicios como “productos” comercializables. Aunque se ha aquietado el debate sobre la incorporación de la educación superior en los convenios de Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), es sin duda sólo cuestión de tiempo antes de que la educación superior surja en el debate sobre la Asociación Transatlántica para el Comercio y la Inversión (ATCI) entre los Estados Unidos y la Unión Europea, y un tratado de comercio transpacífico relacionado.

El tercer aspecto es la revolución en las comunicaciones –o, en un ámbito más general, culturas comunicativas. Este contiene muchos ejes –el aumento de las redes sociales pero también la mediatización de políticas como “celebridad” y “marca”; la erosión de “alfabetizaciones” tradicionales impresas (los pesimistas irían más lejos, y lamentarían la muerte de los “logotipos”); la creación de comunidades “virtuales” (altamente beneficioso en el caso de la ciencia, menos en el contexto del sexo o crimen cibernético); el “vaciamiento” de las instituciones tradicionales (tales

como partidos políticos o sindicatos), el reemplazo de jerarquías verticales tradicionales por vínculos “planos” e “instantáneos” (cortesía de Google et al.)

IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por tanto la educación superior, internacional y nacional, tiene que operar ahora en entornos sociales, políticos, económicos y culturales muy diferentes a los que se daban por hecho cuando nuestros sistemas contemporáneos masivos fueron creados por primera vez hace casi medio siglo. Pero el impacto de estos nuevos entornos ha sido más que un simple motor para los mercados monolíticos.

No cabe duda que los cambios en la naturaleza del Estado han debilitado su habilidad para mantener los sistemas públicos de la educación superior. Ambas ideas –de lo “público” y de los “sistemas”– se han mermado; la primera debido a que parece implicar que los servicios se prestan o se financian públicamente, y la segunda porque parece requerir un grado de “planificación” vertical contrario al libre juego de los “mercados”. No obstante, el avance inexorable de los sistemas de financiación con altos cobros está lejos de estar garantizado, como lo han demostrado países tan diferentes como Chile y Alemania al rechazar los cobros. Además, el poder del Estado sobre la educación superior ha vuelto a emerger en forma de más regulación intervencionista.

LA GLOBALIZACIÓN TIENE IMPACTOS MÚLTIPLES Y AMBIGUOS. Ha producido grandes oportunidades –por ejemplo, en términos de aprendizaje intercultural y educación transnacional. No obstante, ha creado nuevos obstáculos –en particular, en el contexto de controles de inmigración. Aunque la globalización de libre mercado se encuentra actualmente en su forma dominante, existen otras formas –concretas y potenciales. Ya han surgido nuevas globalizaciones de resistencia al giro “neoliberal” o de solidaridad desarrolladas en torno a preocupaciones medioambientales, éticas y de equidad.

Por último, los cambios en las culturas comunicativas han conformado radicalmente las expectativas de los estudiantes y sus patrones de aprendizaje –así como han problematizado las estructuras tradicionales de la educación superior. En la actualidad, nuestra comprensión de esta transformación está dominada por los Cursos en Línea Masivos Abiertos (MOOCs, por sus siglas en inglés) y por el poder de la analítica y los diagnósticos informáticos para ajustar la educación superior con el fin de “satisfacer” las necesidades de los estudiantes–consumidores; la mecánica del aprendizaje y evaluación a distancia; e inquietudes sobre la trivialidad de Twitter.

Pero hay otros aspectos de la revolución de las comunicaciones –por ejemplo, las publicaciones “instantáneas” y de código abierto, el potencial de las alianzas globales de investigación o una participación más exhaustiva con comunidades de “usuarios”– con repercusiones más colectivistas que comerciales. ■

Las Naciones Unidas, educación superior internacional y diplomacia del conocimiento

NANETTE SVENSON

*Nanette Svenson es profesora adjunta en la Universidad de Tulane y consultora para las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales. Hay más información sobre la ONU, educación superior y formación en su libro, *The United Nations as a Knowledge System (Las Naciones Unidas como sistema de conocimiento)*. Correo electrónico: nanette.svenson@gmail.com*

El término “diplomacia del conocimiento” se ha usado con mayor frecuencia en los últimos años para describir muchas cosas, incluyendo cómo la educación superior internacional (ESI) puede transformarse en un instrumento de poder blando y en una herramienta a través de la cual las naciones más pequeñas puedan posicionarse para negociar más allá de los parámetros de su base de poder tradicional. En su rol de agencia de la diplomacia mundial por excelencia, las Naciones Unidas (ONU) debiese ser incluida en estas discusiones ya que éstas se relacionan con el conocimiento –incluso con respecto a la ESI, aunque ésta no es un área que comúnmente se asocie a la ONU. Motivada por el fomento del aprendizaje social, transferencia de conocimiento de tipo centro-periferia, producción de investigación y relaciones públicas mejoradas, la ONU ha comenzado a participar en la planificación de la ESI. Este artículo examina la naturaleza de esta actividad y ofrece comentarios sobre en qué aspectos de ésta existe más potencial para avanzar en las metas de ONU y sus miembros.

PLANIFICACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS

Gran parte de la participación de la ONU en educación

superior internacional gira en torno a la formación universitaria y concesión de títulos. La ONU ha establecido varios programas y escuelas a través de convenios con otras organizaciones académicas y profesionales. Su propósito ha sido acortar la brecha entre teoría y práctica en áreas claves de gobernanza y desarrollo internacional y complementar la planificación de instituciones académicas nacionales. La Universidad de las Naciones Unidas (UNU) se estableció en 1972 como un centro de reflexión internacional (think tank) y organización de enseñanza de postgrado. Con oficina central en Tokio y con fondos del gobierno japonés, la UNU tiene 16 institutos socios y programas en diferentes países, que se concentran en asuntos relacionados a la paz y seguridad, derechos humanos, gobernanza, ciencia y tecnología y desarrollo sustentable. La mayor parte del trabajo de la UNU se centra en la investigación de la institución social, aunque el 2012 la universidad también comenzó a otorgar grados de magíster. La Universidad para la Paz en Costa Rica, fundada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1980, ofrece estudios de postgrado en disciplinas relacionadas con la paz y seguridad y participa en programas no conducentes a título e investigación, con frecuencia colaborando con socios internacionales. La Universidad Marítima Internacional (WMU, por sus siglas en inglés) es un instituto marítimo de postgrado en Suecia, fundado en 1983 por la Organización Marítima Internacional (IMO, por sus siglas en inglés), otra de las agencias especializadas de la ONU. WMU surgió en respuesta a una falta mundial de expertos marítimos calificados, especialmente en las naciones en vías de desarrollo, y ofrece varios programas de magíster y certificaciones profesionales. IMO también fundó el Instituto de Derecho Marítimo Internacional (IMLI, por sus siglas en inglés) en Malta en 1988 para capacitar especialistas en derecho marítimo internacional. IMLI ofrece programas de postgrado, diplomas en asuntos marítimos y varios cursos cortos. De igual forma, el Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo estableció la Escuela de Desarrollo Turín (TSD, por sus siglas en inglés) el 2009 para introducir una serie de programas de postgrado y cursos en legislación laboral y desarrollo internacionales. TSD es el resultado de un convenio con la Universidad de Turín, varias otras escuelas y varias agencias de la ONU.

Gran parte de la participación de la ONU en educación superior internacional gira en torno a la formación universitaria y concesión de títulos.

Todos estos programas de las Naciones Unidas han buscado acreditación local e internacional, han atraído docentes y estudiantes de varias naciones y han creado nuevos programas de títulos vinculados al conocimiento y objetivos de la ONU. En conjunto, en las últimas tres décadas se atribuyen miles de egresados de países en todo el mundo y ofrecen una variedad de conferencias internacionales, proyectos de investigación y publicaciones académicas.

PROGRAMAS NO CONDUCTENTES A TÍTULO

Más allá de la concesión de títulos universitarios e investigación, la ONU ha sido pionera en otras iniciativas de educación superior internacional que apoyan actividades de corto plazo y que facilitan convenios entre instituciones de ESI a nivel internacional. Se incluyen en este tipo de iniciativas los programas de Impacto Académico de la ONU (UNAI, por sus siglas en inglés), Modelo ONU (MUN, por sus siglas en inglés) y pasantía ONU, así como también los proyectos de liderazgo institucional y desarrollo de currículum auspiciados por la ONU.

El programa UNAI, lanzado el 2010, apunta a conectar a las universidades más estrechamente con la ONU, a promover los objetivos de la ONU y a desarrollar una red universitaria internacional para la paz y el desarrollo. Cerca de 1000 escuelas en todo el mundo se han unido y están de acuerdo con crear nuevos programas que estén alineados con los principios de la ONU en relación a educación, ciudadanía global, desarrollo sustentable y resolución de conflictos. Algunos ejemplos de estas iniciativas incluyen el jardín infantil de la Universidad Nacional de Ucrania para niños desfavorecidos y la carrera de Arquitectura Internacional y Desarrollo Rural recientemente lanzado por la Universidad de Cornell. Casi tan antigua como la ONU misma, el programa MUN es una simulación educacional de la experiencia de la ONU y competencia académica para estudiantes universitarios y escolares, gestionada de forma externa y apoyada por la ONU. MUN enseña los principios y protocolos de la ONU, desarrolla investigación y habilidades para el debate y expande el conocimiento del participante sobre diplomacia, derecho internacional y políticas internacionales. MUN realiza conferencias anuales con miles de participantes en todo el mundo. Las pasantías de la ONU, disponibles a través de la Secretaría de las Naciones Unidas, agencias especializadas y centros regionales para estudiantes de postgrado con títulos relacionados a los temas de la ONU, son otro componente de la planificación de educación superior internacional de las Naciones Unidas. Los estudiantes ofrecen sus servicios sin recibir remuneración a cambio

de experiencia laboral y créditos académicos dentro de una agencia de la ONU. Los programas UNAI, MUN, y las pasantías de las Naciones Unidas todos buscan educar a estudiantes universitarios sobre las actividades, objetivos y carreras de la ONU, idealmente fomentando una juventud más responsable socialmente.

Otros programas no conducentes a título de ESI de la ONU incluyen el intercambio colaborativo de docentes y desarrollo de currículum. El hermanamiento universitario y creación de redes de UNESCO, por ejemplo, promueve una serie de posiciones de liderazgo institucional y creación de redes de conexión comunitarias entre universidades de todo el mundo. Este programa involucra 650 instituciones en más de 120 países e impulsa la educación superior y desarrollo de capacidad de investigación a través del auspicio de oportunidades de intercambio en áreas relacionadas al campo de trabajo de UNESCO –educación, ciencia, cultura y comunicación. Además, varias otras agencias de la ONU con conocimiento, información y experiencia educacional en áreas particulares están comenzando a crear convenios con universidades para expandir el currículum. Algunos ejemplos incluyen la Academia Internacional Anticorrupción (IACA, por sus siglas en inglés –es una iniciativa de la INTERPOL y la Oficina de la ONU contra la Droga y el Delito que ofrece un programa de formación profesional amplio y un curso de postgrado ejecutivo en Estudios de Anti-Corrupción) y las guías de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura sobre seguridad alimentaria, análisis estadístico y desarrollo de currículum en línea. Las instituciones de países en vías de desarrollo han accedido ampliamente a estos servicios de desarrollo de capacidad.

EL POTENCIAL DE LA DIPLOMACIA DEL CONOCIMIENTO

La actividad de diplomacia del conocimiento de educación superior internacional de la ONU abarca una amplia combinación de planificaciones y aún es relativamente nueva. No obstante, se pueden hacer varias observaciones con respecto a su potencial para avanzar en las metas e ideales de los estados miembros y la ONU. La ONU no cuenta con prestación de educación superior en su misión o formación fundamental; por lo tanto, cualquier programa universitario de la ONU depende de las dotaciones del gobierno anfitrión y recursos externos. A veces, esto es costoso e insustentable. Adicionalmente, los grados de la ONU aún no son preponderantemente reconocidos y su investigación orientada a la universidad no es su producto más ampliamente diseminado y utilizado, lo que plantea preguntas sobre la justificación del costo-beneficio.

Las iniciativas de ESI de la ONU rinden más cuando están atadas a proyectos y asuntos de interés para las economías nacionales, instituciones académicas y profesionales que cuando se relacionan con la agenda de la ONU. De este modo, la intermediación no conducente a título de la ONU sobre intercambio de profesionales e información en ESI parece un ajuste más natural y rentable. Países de ambos lados de la ecuación han adoptado la provisión de fondos, creación de redes, información, documentación y publicaciones de la ONU para el intercambio de ESI, y hay mucho espacio para expandir esas actividades. Está claro que la información, experiencia e infraestructura de la ONU pueden ser beneficiosos para los programas de educación superior; lo que está menos claro es cuál es la mejor forma de que la ONU pueda embalar y comercializar estos recursos para su óptimo impacto. ■

El panorama cambiante de la investigación en educación internacional

DOUGLAS PROCTOR

Douglas Proctor es candidato a doctorado en Educación Superior Internacional en la Universidad de Melbourne, Australia. Correo electrónico: Douglas.proctor@ieaa.org.au. Se encuentran disponibles un informe completo que presenta el análisis de los datos 2011-2013 de la Base de Datos IDP de Investigación en Educación Internacional y una infografía que presenta las tendencias claves del 2011-2014 en el sitio web de la Red de Investigación en Educación Internacional www.ieaa.org.au/iern

Dado el panorama desigual que existe en educación superior alrededor del mundo, no es sorprendente que la investigación en educación superior internacional tenga su propia topografía. Sin embargo, es preocupante que aún no se hayan trazado áreas importantes del terreno de investigación en educación internacional.

Un análisis reciente de los datos de la Base de Datos Australiana IDP de Investigación en Educación Internacional ha demostrado que la investigación en educación internacional se centra principalmente en el mundo angloparlante –más del 53 por ciento de toda la investigación publicada entre el 2011 y 2013 sucede en países de habla inglesa. De igual forma, la investigación en educación internacional

se asocia fuertemente con el sector de educación superior/postsecundario, a pesar de la naturaleza multisectorial de la educación internacional. Además, la investigación se concentra principalmente en los estudiantes, más que en los docentes, el sector empresarial e industrial o las agendas de internacionalización más amplias de sus instituciones.

Al reflejar los resultados del tercer inventario global de los centros/institutos de investigación en educación superior y programas académicos –publicado por el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College el 2014– este análisis de la Base de Datos IDP de Investigación en Educación Internacional apunta a una concentración de la investigación en educación internacional en un pequeño número de países y en un rango reducido de temas. Como tal, al igual que el distorsionado panorama internacional de educación superior, parece que el panorama de investigación en educación internacional no es plano ni ha sido completamente explorado.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Este análisis se basa en los datos de la Base de Datos IDP de Investigación en Educación Internacional, que contiene detalles de más de 13.300 libros, artículos, artículos de conferencias e informes de varios aspectos de la educación internacional de alrededor del mundo. Como parte de un reciente proyecto emprendido por la Asociación de Educación Internacional de Australia bajo el estandarte de su iniciativa Red de Investigación en Educación Internacional, se realizó un análisis detallado de los 2.511 registros de la base de datos relacionados con investigación que había sido publicada el 2011, 2012 y 2013.

Dado el panorama desigual que existe en educación superior alrededor del mundo, no es sorprendente que la investigación en educación superior internacional tenga su propia topografía.

Lógicamente, se aplican ciertas salvedades a este análisis. Dado el origen y auspicio australiano, la cobertura de material australiano en la Base de Datos de Investigación en Educación Internacional es comparativamente sólida. Sin embargo, la base de datos siempre ha hecho referencia a investigación publicada en otros países y la captación de

investigaciones no australianas ha aumentado constantemente con el tiempo. Dicho eso, en este momento sólo se hace referencia a materiales del idioma inglés.

Los siguientes resultados se basan en un análisis detallado de los registros de la base de datos, que incluye palabras claves o frases, país de concentración, método de investigación y tipo de publicación. A menos que se especifique de otra manera, los datos se presentan como un conjunto de los tres años.

RESULTADOS CLAVES

Se registraron cerca de 3831 palabras claves por separado en investigaciones publicadas el 2011, 2012 y 2013 –con un promedio de 7,3 palabras claves por registro. Si bien 63 por ciento de estas palabras claves sólo se usó una o dos veces, un análisis de las palabras claves más comunes apunta a temas de moda en investigación en educación internacional y un cambio de tendencia en el foco de la investigación con el tiempo. Como tal, basado en las 21 palabras claves/frases utilizadas más de 200 veces, el foco principal de esta investigación ha estado sobre los estudiantes internacionales en educación superior y postsecundaria, y el foco secundario sobre internacionalización y estudios en el extranjero/movilidad estudiantil (para estudiantes nacionales). Las tendencias interanuales muestran un continuo crecimiento en el uso de estas palabras claves en particular, mientras que otras palabras claves destacadas (como “mercados educacionales” y “diferencias culturales”) están en notable descenso. Otras palabras claves destacadas que muestran un uso constante con el tiempo incluyen “política educacional”, “actitudes de los estudiantes”, “globalización” y “experiencia del estudiante”.

En términos de concentración geográfica, cada registro en la base de datos identifica (donde sea relevante) el país o región que es sujeto de la investigación. Esto no necesariamente corresponde con el lugar de los investigadores, aunque hay una sólida correlación entre los dos. En los tres años en cuestión, se incluyen 142 países/regiones por separado. De estos, 35 por ciento sólo destaca una vez, mientras que los seis países/regiones más populares (Australia, Estados Unidos, el Reino Unido, China, Europa y Canadá) se listan más de 100 veces cada uno. El análisis de las tendencias interanuales para estos seis países/regiones apunta a una mayor concentración en los Estados Unidos y el Reino Unido, con una correspondiente caída para Australia. Sin duda, esto se relaciona en parte a la creciente inclusión de investigaciones no australianas en la base de datos. Las tendencias con respecto a China, Europa y Canadá son generalmente uniformes.

Desde una perspectiva regional, 23,9 por ciento de todas las investigaciones se concentra en Asia o en un país asiático, sólo en segundo lugar con respecto a Oceanía que tiene un 28,2 por ciento. Europa (21,2%) y América del Norte (16,8%) siguen muy cerca, mientras que otros continentes destacan muy poco. Poco menos del 10 por ciento de todas las investigaciones en educación internacional se centra en África, el Medio Oriente, América Latina y el Caribe.

En términos de métodos de investigación, la investigación en educación internacional se realiza con los modelos cualitativos y cuantitativos. Los estudios de casos y entrevistas son métodos particularmente populares (20,6% y 17,6% de todos los registros respectivamente); sin embargo, al combinar un rango de métodos cuantitativos –incluyendo encuestas, encuestas a estudiantes, cuestionarios y análisis estadísticos–se alcanza hasta un 26,5 por ciento de todos los métodos de investigación. No obstante, las tendencias interanuales indican que los métodos cuantitativos se han vuelto menos populares con el tiempo, al igual que las entrevistas, y ha habido un aumento sólido en el uso de estudios de casos y análisis comparativos entre el 2012 y 2013.

En relación al tipo de publicación, la publicación preferida en la investigación de educación internacional es el artículo de revista, con un 49,3 por ciento de todas las publicaciones. Los capítulos de libros (16,3%) e informes de investigación (15,1%) son las siguientes vías más populares para publicar. Los artículos de revista han mostrado un aumento continuo año tras año –en detrimento de otros tipos de publicaciones, para las cuales las tendencias son uniformes o están en caída.

Dada su naturaleza interdisciplinaria, la investigación en educación internacional se puede encontrar en una amplia variedad de publicaciones –420 revistas y 199 editoriales diferentes de informes de investigación aparecieron en los datos del 2011–2013. No obstante, las revistas principales en este campo son *Journal of Studies in International Education*, *Journal of Higher Education Policy and Management*, y *Higher Education*, así como *International Higher Education* (Boston College, CIHE) y la revista *International Educator* de NAFSA. Con seis libros dentro de sus logros, el Instituto de Educación Internacional es la editorial más prolífica, mientras que *British Council*, el Instituto de Educación Internacional y varios departamentos del gobierno australiano han publicado la mayor cantidad de informes de investigación.

CONCLUSIÓN

Tan complejo como recolectar datos internacionales comparativos en centros y programas de investigación en

educación superior es obtener una imagen precisa de la investigación en educación internacional. Si bien el análisis de datos de la Base de Datos IDP de Investigación en Educación Internacional es un punto de partida práctico, existe un rango de salvedades en relación a la calidad y rigor de la información.

Sin embargo, este análisis proporciona una indicación de la escala de la investigación en educación internacional en los últimos años y ha permitido que se extraigan conclusiones sobre tendencias en temas de investigación, métodos y tipos de publicaciones. Los resultados señalan un panorama desigual para la investigación en educación internacional. Si bien los futuros contornos de este terreno aún deben ser mapeados, los análisis posteriores que se incorporen a los datos del 2014 debiesen ayudar a identificar las tendencias cambiantes en el panorama de la investigación en educación internacional. ■

Las múltiples tradiciones de las artes liberales y su relevancia a nivel mundial

PHILIP G. ALTBACH

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

Las artes liberales están experimentando un ligero resurgimiento a nivel internacional. En la disputa entre la especialización, por una parte, y la educación general o liberal por otra; la primera ha ido predominando mayoritariamente. En gran parte del mundo, cursar estudios superiores está orientado a preparar a las personas para ser parte de la mano de obra y con mayor frecuencia para tener profesiones específicas. Además, en muchos países predomina un programa de estudio altamente especializado –un estudiante entra a una facultad en particular y casi todas las clases están orientadas a una disciplina en específica, para luego graduarse con un conocimiento especializado en ese ámbito. Algunos países, como Estados Unidos, han mantenido cierto compromiso con la idea de educación para ampliar conocimientos y

competencias intelectuales –el concepto fundamental de educación liberal.

Sin embargo, sorprende bastante que la idea de educación liberal haya asumido una nueva relevancia dentro del debate mundial sobre educación superior. Esto ha sucedido debido a diversas razones; existe un creciente reconocimiento que tanto la fuerza laboral como los individuos educados requieren “competencias interpersonales”, además de conocimiento basado en contenidos profesionalmente relevantes. Esto incluye la habilidad de emplear el pensamiento crítico, comunicarse de forma efectiva y eficiente, sintetizar información desde varias perspectivas académicas y culturales y analizar conceptos cualitativos y cuantitativos complejos, entre otros. Además, la economía del siglo XXI no asegura una trayectoria profesional fija. Los universitarios graduados enfrentan un mercado laboral diverso, complejo y volátil. El plan de estudio especializado ya no resulta adecuado para preparar a las personas para la nueva economía del conocimiento que requiere la capacidad de innovar y existe un creciente consenso de que esta capacidad necesita ampliar el rango de conocimiento que cruza los límites disciplinarios –quizás un retorno a la idea fundamental de las universidades europeas medievales.

Hasta ahora, el ligero resurgimiento del estudio de artes liberales está concentrado, en gran parte aunque no exclusivamente, dentro del sector de élite de la educación superior, aunque con una variación considerable entre instituciones.

EDUCACIÓN LIBERAL

No existe una definición aceptada universalmente para educación liberal. La mayoría piensa en esta desde el punto de vista de un enfoque del conocimiento así como en términos de planes de estudio más detallados. La educación liberal esta típicamente asociada a tradiciones occidentales –tales como la creencia de Sócrates en el valor de “la vida examinada”, y el énfasis de Aristóteles en “ciudadanía reflexiva”. Pero como se ha discutido aquí, también existen importantes raíces no occidentales de educación liberal. Las propuestas contemporáneas se centran en el valor del análisis crítico, y un conocimiento amplio de campos científicos y humanísticos esenciales como requerimientos para entender las complejidades de la sociedad postindustrial. En términos más generales, la educación liberal se contrasta con el enfoque más estrechamente orientado a lo profesional de la educación superior que ha venido a dominar muchas de las reflexiones del siglo XXI. Los partidarios de este enfoque argumentan que la educación es mucho más que “preparación para mano

de obra” –y que la sociedad contemporánea demanda un amplio y más reflexivo acercamiento a la educación postsecundaria.

TRADICIONES DE ARTES LIBERALES NO OCCIDENTALES

Quizás el ejemplo más antiguo de una filosofía de educación semejante a la educación liberal contemporánea proviene de China, donde la tradición confuciana se enfatizaba en una educación general con un enfoque amplio de adquisición de conocimiento. Dos tradiciones esenciales de educación china, las *Analectas de Confucio*, que se remontan a 2.500 años, y la Educación superior china tradicional que data de la dinastía Zhou oriental (771-221 AEC) tienen elementos que podrían ser calificados como educación liberal. Los cinco clásicos, como fueron conocidos en ese entonces, fueron presentados como libros que abarcaban muchos “campos del conocimiento”. Al mismo tiempo, la educación superior confuciana preparaba a los estudiantes para tomar los exámenes imperiales para el servicio civil –exámenes que incluían cierto nivel de conocimiento general. De este modo, la educación superior china tradicional hacía hincapié en una amplia interpretación del significado de conocimiento, mientras se adhería a la tradición ética y filosófica de Confucio.

Aunque muy pocas veces se consideran, hay algunas similitudes en los enfoques de la filosofía de educación fundada en la antigüedad de Occidente y las ideas de Confucio. Este último creía que los humanos eran inherentemente buenos y, por ende, el propósito de la educación era “cultivar y desarrollar la naturaleza humana, con la virtud y la sabiduría, para que finalmente, se alcanzara la perfección moral”. Mientras las estructuras institucionales, planes de estudio, y el propósito de la educación superior, sin duda difiere de lo que se entiende contemporáneamente como educación liberal, se puede argumentar que el compromiso de formar estudiantes con aptitudes que se reflejen más allá de una gran variedad de áreas del conocimiento vincula a la educación superior china con las ideas modernas de educación liberal.

Cabe destacar que el examen de admisión universitario actual gaokao es el sucesor de los exámenes imperiales para el servicio civil. Mientras el gaokao, a pesar de ser muy criticado y aunque sigue siendo la norma en China, es difícilmente compatible con los conceptos actuales de educación liberal; éste, tal como su predecesor imperial, requiere que el estudiante tenga una base de conocimiento amplia.

Situada en un contexto diferente y con raíces intelectuales muy distintas, la Universidad de Nalanda, prosperó en el noreste de India por casi un milenio hasta el año 1197 EC. Considerando las tradiciones budistas e hinduistas, Nalanda ofreció charlas Buda, y en su apogeo tuvo más de 10.000 estudiantes y 1.500 profesores. Mientras el plan de estudio se centraba principalmente en textos religiosos, también se impartieron otros conocimientos y la universidad recibió a estudiantes y eruditos provenientes de múltiples tradiciones intelectuales. La filosofía budista definía la educación como un medio de “auto-realización” y un proceso de “sacar a la luz lo que es implícito en el individuo” obteniendo conocimiento que liberaría a la persona de “la ignorancia y el apego”. Tal como la tradición confuciana, Nalanda es otro ejemplo de una filosofía con un enfoque específico –en este caso el conocimiento religioso– pero con el entendimiento y convicción de que la educación con contenido significativo también requiere una amplia perspectiva disciplinaria.

Sin embargo, sorprende bastante que la idea de educación liberal haya asumido una nueva relevancia dentro del debate mundial sobre educación superior.

La universidad más antigua en funcionamiento es la Universidad Al-Azhar situada en el Cairo, Egipto. Establecida en el año 975 EC, la universidad se ha encontrado dentro de los centros más importantes para la enseñanza del Islam desde su fundación. Desde un principio, Al-Azhar no sólo se centró en la teología Islamita y la ley Sharia, sino que también en filosofía, matemáticas y astronomía, relacionándolas con el Islam. En la década de 1870, la universidad también incorporó facultades de ciencia. En otras instituciones postsecundarias y en gran parte del mundo Islámico, el plan de estudio se basó en ámbitos Islámicos aunque en ciertas ocasiones incluían otros temas dentro de las ciencias y artes –reconociendo que el conocimiento general era necesario para una persona educada, reflejando una filosofía unificada de educación.

Como se ha expuesto aquí, en muchas tradiciones clásicas no europeas de educación superior, las instituciones y los educadores estuvieron comprometidos con un plan de estudio que incluyó un gran rango de disciplinas y conocimientos. Si bien los focos, la organización y los

requerimientos específicos del plan de estudio variaron significativamente, estas tradiciones demostraron un compromiso por entender la realidad desde una variedad de tradiciones intelectuales.

CONCLUSIÓN

En la contemporánea, y hasta ahora modesta, reconsideración de las artes liberales a nivel mundial, las tradiciones no occidentales de gran valor han sido en gran medida ignoradas, aun cuando el debate está teniendo lugar en Asia. Las motivaciones actuales al momento de reconsiderar un plan de estudios en educación superior están relacionadas con las preocupaciones del siglo XXI y el deber de responder a las necesidades del mercado laboral; no obstante, las verdades fundamentales de la educación liberal continúan tan vigentes ahora como lo hicieron en el tiempo de Confucio, Buda, y algunos sabios islámicos. ■

El neo-nacionalismo: los desafíos que enfrentan los estudiantes extranjeros

JENNY J. LEE

Jenny J. Lee es profesora de educación superior en la Universidad de Arizona, Estados Unidos. Correo electrónico: jennylee@arizona.edu

El número de jóvenes que estudia en universidades extranjeras es el más alto de la historia (las cifras se han duplicado en la última década) y se prevé que este número aumente exponencialmente en los años venideros. Sin embargo, aquellas universidades que buscan adaptarse mejor para los diversos estudiantes extranjeros enfrentan nuevos desafíos a causa del aumento de la demanda internacional. Si bien se anticipan algunos ajustes y cambios culturales, los estudiantes extranjeros podrían estar menos preparados para enfrentar deficiencias del entorno en su lugar de origen que para lidiar con las dificultades atribuibles a sus propias limitaciones. A pesar de que los líderes institucionales han hecho un gran esfuerzo, los miembros de las universidades y comunidades locales podrían no estar preparados o dispuestos a recibir a estudiantes percibidos como extranjeros. La resistencia en contra de los estudiantes extranjeros ha sido bien

documentada en varios medios de comunicación e incluye distintas formas de actos discriminatorios, desde la creación de estereotipos sutiles hasta ataques físicos. Aunque la mayoría de los estudiantes extranjeros tiene una experiencia muy positiva estudiando en el extranjero, existen otros que sufren de manera silenciosa. De acuerdo a un análisis reciente a encuestas realizadas a estudiantes extranjeros en siete universidades en Sudáfrica, cuando se preguntaba a los estudiantes a quién informarían en caso de ser tratados injustamente, el 32 por ciento de los estudiantes manifestó que no informarían a nadie.

AUMENTO DE LA MOVILIDAD REGIONAL

Con el aumento de la movilidad internacional, se ha generado también un aumento en la movilidad regional. Los estudios internacionales dentro de una región ocurren de manera más notable dentro de la Unión Europea, pero también ocurren a nivel regional en Asia Oriental, Latinoamérica, el sur de África y otras partes del mundo. Debido a acuerdos de cooperación regional, la mejora de la calidad de las universidades y el aumento de viajes transfronterizos, ha habido un surgimiento de centros regionales que atraen cada vez más estudiantes que buscan tener un grado internacional para quedarse más cerca de su hogar. Debido a este fenómeno, uno pudiese suponer que existirían menos preocupaciones en relación a la discriminación para quienes parecieran ser menos “extranjeros”. Podría asumirse entonces que los desafíos como las barreras de lenguaje, extrañar el hogar y la adaptación cultural, causen/causan menos problemas a los estudiantes que provienen de países vecinos que a aquellos que llegan de regiones más lejanas. Sin embargo, este no es el caso.

EL NEO-NACIONALISMO

En Estados Unidos, los estudiantes extranjeros de países orientales solían denunciar más tratamiento injusto y hostilidad que los estudiantes de países de Europa, Canadá y Australia, hecho que yo describo como neo-racismo. El neo-racismo se refiere a la discriminación no solamente basada en diferencias biológicas, sino también a aquella fundada en diferencias culturales. El neo-racismo ayudaría a explicar por qué los estudiantes de China, por ejemplo, pudieran encontrar problemas en Estados Unidos muy diferentes en comparación a los estudiantes sino-estadounidenses. El neo-racismo, no obstante, no se aplicaría acertadamente a estudiantes que son discriminados dentro de su región. Mi última investigación ha desvelado una nueva forma de

discriminación que no tiene tanto que ver con el origen racial sino con la nacionalidad del estudiante. Mientras que el nacionalismo se refiere a la identificación que uno siente con su nación, el neo-nacionalismo, como el neo-racismo, extiende su concepto a la nueva economía global. Puesto de manera simple, el neo-nacionalismo se define como la discriminación basada en la identidad nacional. A medida que aumenta la internacionalización, la identidad nacional está siendo reintroducida y volviendo a ser conceptualizada como formas de competencia global. En otras palabras, el neo-nacionalismo tiene el potencial de impactar negativamente la experiencia de un estudiante extranjero, en especial si éste se encuentra estudiando dentro de su región. Los tratos negativos podrían ocurrir incluso a pesar de que los estudiantes sean del mismo origen racial que la mayor parte de la cultura e incluso podría resultar en que estos estudiantes reciban un peor trato comparado con estudiantes de distinta raza y ubicación geográfica.

LOS CASOS DE COREA DEL SUR Y SUDÁFRICA

Tanto Corea del Sur como Sudáfrica son países con mercados emergentes que han experimentado importantes alzas en las tasas de inmigración, incluyendo la de estudiantes extranjeros. Estos países juegan roles significativos como centros regionales, proporcionando educación superior a sus países vecinos. La mayor cantidad de inmigrantes y estudiantes internacionales, proviene de fronteras comunes. Mientras tanto, Corea del Sur y Sudáfrica (así como los grandes destinos de Occidente) han reportado tratos hostiles dirigidos a “extranjeros” no deseados.

Corea del Sur acoge aproximadamente 86.000 estudiantes extranjeros y atrae la mayor parte de esta población desde China (69%). Al comparar las situaciones de estudiantes de diferentes regiones, los estudiantes de Asia Oriental declararon enfrentar más dificultades y tratos injustos que los Estudiantes de Europa, Norteamérica e incluso otras partes de Asia. Los estudiantes chinos, en particular, declararon sentirse menos bienvenidos que los estudiantes provenientes de otros países, incluyendo los países del este de Asia. Un estudiante chino explicó: “Los estudiantes coreanos tienden a sociabilizar bien con estudiantes de países occidentales y no se llevan mal con los estudiantes japoneses. Pero esto no sucede, particularmente, con los estudiantes chinos.”

La resistencia en contra de los estudiantes extranjeros ha sido bien documentada en varios medios de comunicación e incluye distintas formas de actos discriminatorios, desde la creación de estereotipos sutiles hasta ataques físicos.

Tales experiencias se explican por los estereotipos negativos que existen sobre China y se manifiestan en una serie de actos discriminatorios. Ejemplos comunes incluían casos como el siguiente: “Hice mi mayor esfuerzo para buscar trabajos, pero fui rechazado porque era extranjero. De hecho, los gerentes no lo reconocieron mientras estábamos hablando, pero les hablé honestamente y les dije que no tenía por qué avergonzarme de ser chino. Poco después me rechazaron.” Otro estudiante contó: “La consejera residente manifestó que nunca aceptaba a estudiantes chinos para que vivan acá, ya que eran muy sucios y ruidosos”. Tales situaciones no pueden ser explicadas por la discriminación racial, sino por la discriminación basada en la nación de origen.

La discriminación a causa de la nacionalidad, a pesar de que pertenezcan a una misma raza, no es un hecho aislado en Asia Oriental. En el caso de Sudáfrica, la mayoría de los aproximadamente 73.000 estudiantes extranjeros son del sur de África (74%). El grupo más grande proviene de uno de sus países limítrofes/vecinos, Zimbabue (27%). Así como en Corea del Sur, los estudiantes extranjeros en Sudáfrica declararon recibir malos tratos a causa de su nacionalidad. Un estudiante explicó: “A causa de nuestros desafíos económicos y políticos, los zimbabuenses recibimos malos tratos.” Otro estudiante africano compartió lo siguiente: “Las personas parecieran sentirse incómodas con el hecho de que yo sea nigeriano.” Conseguir alojamiento es un problema común para los estudiantes extranjeros. Tal como un estudiante zimbabuense contó: “Nosotros como extranjeros a menudo somos tratados con desdén por parte de los sudafricanos. En lo que se refiere al alojamiento, somos tratados injustamente. Debemos pagar el doble que los ciudadanos sudafricanos.” En comparación a otros estudiantes extranjeros, explicó un estudiante de Malawi, “los estudiantes nativos

son más cordiales con estudiantes que no provienen de África que con los que provienen desde un país africano... los estudiantes nacionales no se asocian con los estudiantes africanos extranjeros. Sin embargo, siempre son amistosos con aquellos que vienen de otros continentes.”

EL COMPLEJO DESAFÍO QUE VIENE

Si bien los anfitriones dominantes en Occidente continúan luchando por integrar a los estudiantes internacionales con los nacionales de manera exitosa, aún existen desafíos similares a los que enfrentan los anfitriones regionales, a pesar de que estos educan a una mayoría de estudiantes internacionales con culturas similares. Mientras que el neo-racismo puede ser observado en los principales destinos de occidente (como Estados Unidos, Reino Unido y Australia), el neo-nacionalismo también podría estar en juego, particularmente en economías emergentes que sirven como destinos educacionales dentro de la región, como Corea del Sur y Sudáfrica. Tal como ha revelado una investigación reciente, las dificultades que los estudiantes enfrentan son globales. Aun así, el neo-racismo y el neo-nacionalismo presentan desafíos diferentes pero poderosos en esta sociedad global cada vez más compleja. ■

Los desafíos de la movilidad estudiantil en el Sudeste Asiático

THU T. DO Y DUY N. PHAM

Thu T. Do es estudiante de doctorado de administración en educación superior en la Universidad de San Luis. Correo electrónico: tdo10@slu.edu. Duy N. Pham es estudiante de doctorado en investigación, medición educacional y psicometría, Universidad de Massachusetts-Amherst. Correo electrónico: dpham@umass.edu

El Sudeste Asiático, influenciado por la globalización a comienzos del siglo XXI, ha experimentado un extraordinario desarrollo de la movilidad estudiantil: el número de estudiantes surasiáticos estudiando en una universidad extranjera está aumentando de manera

significativa y el número de alumnos internacionales en el sudeste de Asia está aumentando de manera gradual. Si bien los beneficios de los programas de movilidad estudiantil están claros, los países surasiáticos enfrentan varios desafíos al momento de seguirlos implementando.

AVANCES RECIENTES

Los países del Sudeste de Asia se encuentran entre los 25 países que más envían jóvenes a estudiar al extranjero. En la lista se incluyen Vietnam (lugar 8), Indonesia (19), Tailandia (20) y Malasia (24). En el año 2011, estos cuatro países junto con Filipinas, sumaban 214.000 estudiantes que se encontraban principalmente en Estados Unidos, el Reino Unido y Australia. La implementación de programas internacionales de educación cooperativa (a través de acuerdos de franquicias y hermanamientos y a través de la apertura de campus filiales de instituciones de educación superior extranjeras) también ha propiciado el aumento de la movilidad estudiantil. Actualmente existen 25 campus filiales en el Sudeste de Asia: uno en Indonesia, seis en Malasia, trece en Singapur, tres en Tailandia y dos en Vietnam.

El Sudeste Asiático no solo ha estado enviando a sus estudiantes al extranjero, sino que también ha estado desarrollando sistemas académicos nacionales para atraer alumnos internacionales. Debido al afán de usar el inglés como medio de instrucción en la educación superior y a los costos relativamente bajos de los aranceles y matrículas y costos de vida, los países de esta región han ganado fuerza en la competencia del mercado estudiantil global. Los países que van a la cabeza como Singapur y Malasia se han propuesto como objetivo convertirse en centros de educación regional; se han convertido en exportadores de educación. De acuerdo al periódico *The Guardian* en 2014, Singapur recibió a 52.959 estudiantes extranjeros (provenientes de 120 países) y Malasia a 63.625 (provenientes de 160 países). Ambos países se ubicaron entre los 20 mejores destinos para los estudiantes extranjeros. La mayoría de los estudiantes internacionales estudiando en Asia Oriental, son del Sudeste Asiático, Corea del Sur, China e India.

Aunque el flujo de estudiantes provenientes de occidente al Sudeste Asiático es poco (aproximadamente 5.000), éste ha aumentado gradualmente en los últimos años. Estos jóvenes son principalmente estadounidenses, australianos y británicos que vienen a países emergentes y desarrollados del sudeste de Asia como Malasia, Filipinas, Singapur y Tailandia. Además, esta región de Asia ha experimentado un influjo de estudiantes de países del Medio Oriente, incluyendo los Emiratos Árabes, Omán, Yemen,

Arabia Saudita y el Líbano. Tras los eventos ocurridos el 11 de septiembre de 2001, Estados Unidos estableció que las visas para los estudiantes de países del Medio Oriente fueran más restrictivas. Como consecuencia, el flujo desde algunos países islámicos hacia el Sudeste Asiático ha aumentado gradualmente. Los iraníes representaban el 24,44 por ciento de más de 60.000 estudiantes extranjeros en Filipinas en 2012. En Malasia, los reclutadores han ampliado la búsqueda del mercado de estudiantes extranjeros, apuntando a países en el Medio Oriente.

DESAFÍOS

El antes mencionado aumento de la movilidad estudiantil, es prueba del éxito que han tenido los gobiernos y las instituciones de educación superior de la región en el internacionalizado mercado de la educación superior. Sin embargo, los países del Sudeste Asiático se enfrentan a desafíos que les impiden aprovechar las ventajas y continuar desarrollando programas de educación transnacional.

ESTATUS PERIFÉRICO. Mejorar el estatus periférico del sudeste de Asia en cuanto a la producción de conocimiento, es el desafío más significativo ya que se considera la raíz de otros desafíos. De hecho, no muchos países de esta región han sido productores primarios de nuevos conocimientos científicos y de tecnología de vanguardia. Dentro de la lista de las 500 mejores universidades de investigación entregada por el Ranking Académico de las Universidades del Mundo, solo dos universidades surasiáticas (ambas de Singapur) han aparecido alguna vez en la lista. El hecho de que el ranking se enfoque en la productividad y en los prestigiosos premios entregados a los estudios destacados, revela que las instituciones de educación superior en la región tienen un rol notablemente secundario en la expansión de los límites del conocimiento y en la contribución a la producción de conocimiento.

Los países del sudeste de Asia se encuentran entre los 25 países que más envían jóvenes a estudiar al extranjero.

Las instituciones de educación superior en el Sudeste Asiático también pierden su atractivo debido a la baja producción de conocimiento. Así, es menos probable que los estudiantes del Sudeste Asiático vayan a otros países para obtener un título o incluso para formar parte de un programa de intercambio. Muchas familias adineradas de

Vietnam, Malasia e Indonesia tratan de enviar a sus hijos a instituciones de habla inglesa fuera de la región para que obtengan un título internacional en vez de seleccionar instituciones de educación superior dentro de la región. Esto presenta un problema para las instituciones de la región ya que los mejores estudiantes o los más adinerados, suelen continuar los estudios en instituciones extranjeras.

FUGA DE CEREBROS. En las últimas décadas, las estadísticas muestran que la mayoría de los estudiantes se mueven de este a oeste y de países donde el idioma nativo no es el inglés a países angloparlantes. Además, varios profesores exitosos y personal académico actualmente trabajando en Estados Unidos, el Reino Unido, Australia o Japón vienen del Sudeste Asiático. Esto es lo que se llama fuga de cerebros y, aunque este problema varía de país en país de la región, para todos ellos presenta un gran desafío. Los mejores intelectuales y las mentes más brillantes de países más desarrollados como Singapur no suelen irse a Japón o a países de occidente. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de los estudiantes destacados y académicos sobresalientes procedentes de países cuya calidad académica es menor se vaya a estudiar o trabajar a instituciones extranjeras, representa una pérdida de recursos humanos y financieros necesarios para crear sus propias universidades cualificadas. La mayoría de los estudiantes destacados y académicos productivos de Vietnam están estudiando o trabajando en otro país. Por ejemplo, cerca del 100 por ciento de los alumnos titulados de enseñanza media más destacados de Hanoi y Ho Chi Minh se van al extranjero a continuar con la educación universitaria. En Vietnam ocurre algo similar: la mayoría de los estudiantes que recibieron medallas en las Olimpiadas Internacionales de Matemáticas están trabajando como académicos en países desarrollados.

El inglés como barrera idiomática. El hecho de que el inglés no sea la lengua oficial de instrucción y de las publicaciones en muchos países de la región, representa otro obstáculo al momento de atraer estudiantes extranjeros y participar en la amplia comunidad científica. La mayoría de las universidades surasiáticas, exceptuando las de Singapur, Filipinas y Tailandia, ofrecen pocos cursos en inglés. Esta es otra de las razones por las que llegan pocos estudiantes a través de programas de intercambio o para cursar estudios de pregrado. Si el esfuerzo por proveer más cursos en inglés a un costo aceptable no tiene éxito, es esperable que las universidades donde el inglés no es un idioma de instrucción, no sean lugares atractivos para la gran cantidad de estudiantes extranjeros.

Es crucial que los países del sudeste de Asia reconoz-

can los desafíos descritos en este artículo. Es necesario, evidentemente, que se formulen detenidamente políticas educacionales para poder afrontar el desafío que significa reducir el impacto negativo y mejorar la calidad y la eficiencia de la educación. Esta es solo una de las medidas que se puede tomar para mejorar el nivel de la educación superior de la región y aumentar las contribuciones al desarrollo social. ■

Francia debate sobre los aranceles para estudiantes internacionales

ARIANE DE GAYARDON

Ariane de Gayardon se encuentra realizando un doctorado en Educación Superior en Boston College. También es asistente de investigación de postgrado en el Centro para la Educación Superior Internacional. Correo electrónico: ariane.de.gayardon@gmail.com

Con 4 millones de estudiantes en el extranjero en 2012, la movilidad estudiantil se ha vuelto una de las características más prominentes de la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, los países receptores que tienen un número creciente de estudiantes internacionales están comenzando a reflexionar sobre su estrategia de financiamiento. En una era de austeridad mundial, es legítimo cuestionarse si la educación de estudiantes internacionales debiese subsidiarse tal como la educación de estudiantes nacionales.

Esta cuestión estuvo bajo el escrutinio durante la primera mitad del 2015 en Francia, a su vez que el informe de France Stratégie –un grupo de estudios que trabaja para el primer ministro –sugirió la incorporación del pago de matrícula internacional. Francia no es el primer país en enfrentar este tipo debate ni tampoco será el último, pero tiene un significado especial por ser el tercer país más atractivo en el mundo y en donde la mitad de los estudiantes internacionales proviene de África.

ESTADOS DE BIENESTAR

Los Estados de bienestar europeos se han mostrado particularmente vulnerables con respecto al debate en

torno al financiamiento de la educación superior para los estudiantes de origen no nacional, pues ellos subvencionan fuertemente la educación superior, la que es concebida como un derecho. En tiempos de dificultades económicas para la educación superior a nivel mundial, los Estados de bienestar se están cuestionando si debiesen continuar aceptando estudiantes internacionales bajo estas permisivas condiciones financieras. El hecho de que estos debates han estado omnipresentes en los países nórdicos, arquetipos de los Estados de bienestar, en décadas pasadas, muestra qué tan prevalente se ha vuelto esta interrogante. Dinamarca y Suecia ahora cobran derechos de matrícula a los estudiantes internacionales y Finlandia es probable que lo haga en 2016 a pesar de las variadas críticas del periodo de prueba y de la resistencia de los centros de estudiantes.

EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRANCESA

Francia es sin duda un Estado de bienestar, con un sistema de educación superior de bajo costo de matrícula. En 2014-2015, los costos de matrículas estaban en torno a los US\$210 anuales para estudiantes de pregrado –nacionales o extranjeros. De hecho, de acuerdo con la OCDE, el gobierno francés estaba financiando el 80,8 por ciento de los gastos de educación superior en 2011. Se estimaba que el financiamiento del gobierno en educación terciaria excedía los US\$12.500 por estudiante al año, con respecto a los US\$ 7.700 en la década de 1980. Esta tendencia se asemeja a un incremento continuo en el número de estudiantes. Es en este contexto, como es de esperar, que surge la interrogante sobre quién debiese ser subsidiado.

En 2015, un informe titulado Inversión en la Internacionalización de la Educación Superior fue publicado por el grupo de reflexión del primer ministro de Francia. Sugería la incorporación de cobros de matrícula que cubriesen el costo total de la educación superior para estudiantes internacionales. El fondo que fuese ahorrado serviría para promover la internacionalización de universidades. Pero el contexto francés incluye especificaciones que hacen este debate particularmente convincente.

¿ATRACTIVO PARA QUIÉN?

Francia es una nación única debido a la posición que mantiene como país receptor de estudiantes internacionales. Fue clasificado como el tercer país más atractivo por la UNESCO en 2012, obteniendo hasta un 7 por ciento de los 4 millones de estudiantes internacionales. Resulta interesante que este ranking esté liderado por países que cobran altas tasas de derechos de matrícula a estudiantes internacionales –incluidos Estados Unidos, el Reino Unido y Australia.

El tema del cobro a estudiantes internacionales en Francia desató un profundo debate debido, por lo menos en parte, al origen de los estudiantes. Casi la mitad de los estudiantes internacionales que estudian en Francia provienen de África, legado de su pasado colonial. Marruecos, Argelia, Túnez, Senegal y Camerún se encuentran entre los 10 países de origen. Es muy poco probable que estos alumnos puedan costearse más de US\$12.500 en derechos de enseñanza. Efectivamente, en las circunstancias actuales –es decir, con un cobro muy bajo– un 82 por ciento de los estudiantes internacionales declaró en una encuesta que estudiar en Francia constituye una presión financiera para ellos y su familia. En estas condiciones, es imposible contemplar dicho incremento en los cobros de matrícula sin considerar las consecuencias para estos estudiantes que quieren y necesitan acceder a un buen sistema de educación superior. Por otra parte, es necesario plantear la interrogante sobre los bienes públicos, en tanto que Francia ya está ayudando a países con menores condiciones económicas, entregándoles mano de obra cualificada esencial en la economía de hoy.

Esta cuestión estuvo bajo el escrutinio durante la primera mitad de 2015 en Francia, a su vez que el informe de France Stratégie —un grupo de estudios que trabaja para el primer ministro— sugirió la incorporación del pago de matrícula internacional.

No obstante, desde el punto de vista de Francia la compensación es en cantidad y diversidad de los estudiantes internacionales en el sistema. No hay duda de que un aumento en las tasas de matrícula tendría un impacto en el número de estudiantes de intercambio que vienen al país. El informe de 2015 proyecta un 40 por ciento de disminución, una cantidad que será difícil de recuperar. Reemplazar a aquellos estudiantes internacionales que serán desplazados por causa de los cobros de matrícula sería extremadamente difícil, ya que Francia no tiene la capacidad de atraer estudiantes que pueden y están listos para pagar –especialmente cuando se toma en consideración la barrera del idioma

y la competencia de los Estados Unidos, el Reino Unido y Australia, entre otros.

En último lugar, pero no por eso menos importante, esta interrogante tiene que ser examinada adecuadamente desde un punto de vista económico. En 2014, se estimó que los beneficios económicos debido a la presencia de estudiantes internacionales en Francia fueron de casi US\$5.000 millones con un balance positivo de US\$1.600 millones una vez removido el costo de matrícula. Esto excedió por lejos los US\$930 millones que el informe del 2015 estima serían ahorrados al cobrar el total de los aranceles de matrículas. Los beneficios económicos de tener estudiantes internacionales que participen de la economía podrían hacer que la inversión en su educación valga mucho.

CONCLUSIÓN

En julio de 2015, el gobierno francés puso fin al debate sobre el pago de matrícula internacional declarando que los estudiantes internacionales seguirán pagando las mismas tasas de matrícula que los nacionales y europeos. Aunque este debate por sí mismo abrió la puerta a la posibilidad de establecer cobros más altos en derechos de enseñanza a estudiantes internacionales en el futuro. Finlandia, por ejemplo, se resistió a la tendencia por algunos años, pero ahora ha resuelto incorporar dichos pagos en septiembre de 2016. Cuando vuelva a surgir el debate, Francia necesitará considerar una vez más el papel de los estudiantes internacionales en el sistema, pero también su rol como nación desarrollada en la educación de estudiantes extranjeros. Por consiguiente, la discusión no debiese detenerse en los meros argumentos económicos, sino que también centrarse en la diversidad del sistema, en el bien público nacional y mundial e incluso en las relaciones exteriores. ■

La calidad de la enseñanza en el Reino Unido bajo escrutinio: ¿Cuáles son los motivos?

ROBIN MIDDLEHURST

Robin Middlehurst es asesor externo de política y profesor en Kingston University London, Reino Unido. Correo electrónico: r.middlehurst@kingston.ac.uk

El sistema de educación superior del Reino Unido habitualmente es calificado como alto en relación a la calidad de la enseñanza, según diferentes parámetros. Por ejemplo, en la tabla clasificatoria nacional de The Guardian el 2015, la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza a lo largo de 119 instituciones que respondieron la encuesta varió entre 77,6 por ciento y 99,3 por ciento, mientras que en la Encuesta Estudiantil Nacional (2015) más reciente, el rango de satisfacción total de los estudiantes a lo largo de 156 instituciones que respondieron fue entre 74 por ciento y 98 por ciento. Los indicadores de rendimiento nacional también demuestran que el Reino Unido (en general) está facilitando el acceso a la educación superior a grupos poco representados, está concentrándose en apoyar el progreso de los estudiantes y el rendimiento educativo y tiene mucho éxito en la contratación de sus graduados.

Por décadas el Reino Unido ha tenido mecanismos externos fuertes de revisión de la calidad que se centran en la enseñanza, aprendizaje, evaluación y diseño de currículum –a nivel de programa, a través de los organismos de regulación, legal y profesional; y a nivel institucional, a través de la Agencia de Aseguramiento de la Calidad. El aseguramiento interno y externo de la calidad es apoyado por un completo “Código de Calidad del Reino Unido para la Educación Superior”. Además, el Reino Unido es pionero en desarrollar un “Marco Nacional de Estándares Profesionales” (UKPSF, por sus siglas en inglés) para la enseñanza, aprendizaje y evaluación en educación superior. Las personas que completan programas acreditados a través de UKPSF pueden transformarse en “miembros” de la Academia de Educación Superior nacional, la agencia nacional del Reino Unido para el mejoramiento de la calidad. Ahora hay más de 60.000 miembros de la Academia, incluyendo una cantidad del extranjero.

NUEVAS INICIATIVAS EN “EXCELENCIA DE LA ENSEÑANZA” EN INGLATERRA

A pesar de ello, tres iniciativas importantes están en marcha para concentrarse incluso más en la calidad de la enseñanza y aprendizaje, y su evaluación y medición. Éstas incluyen: la Revisión del Aseguramiento de la Calidad (Funding Bodies Quality Assessment Review) (2014-2015) que propuso una reorganización fundamental de los enfoques internos y externos de la evaluación de la calidad; un “Marco para la Excelencia de la Enseñanza” (Teaching Excellence Framework) anunciado por el nuevo ministro en Londres y descrito en un “libro verde” publicado el 6 de noviembre de 2015; y una Investigación Parlamentaria (Parliamentary Inquiry) que está recién comenzando sobre estas propuestas y su potencial impacto en el sistema. Estos avances están produciendo mucho debate en el Reino Unido, mientras que sin duda éstos desencadenarán las miradas de asombro de los observadores extranjeros. Entonces, ¿cuáles son los motivos?

Ciertamente no hay una “plataforma en llamas” obvia en relación a la calidad de la enseñanza en el Reino Unido, sino más bien al contrario. Todas las instituciones se están enfocando incluso más en la enseñanza, aprendizaje y calidad de las experiencias educacionales de los estudiantes. Si bien los motivos precisos del cambio son difíciles de capturar en un contexto político inestable, hay tres grupos de motivos nacionales que ofrecen una posible justificación para los avances en el Reino Unido. Algunos tienen más resonancia internacional.

MIRADA POLÍTICA

El primer motivo es político y se concentra en Inglaterra. En la última década, y bajo gobiernos de distintas ideologías políticas, la educación superior inglesa ha sido desregulada, con nuevos proveedores privados que obtienen facultades para otorgar grados, títulos universitarios y acceso a financiamiento para créditos estudiantiles. Se han introducido y aumentado los aranceles, y las estadísticas de la OCDE destacan el cambio en el financiamiento del sistema, desde uno más público hacia uno más privado, particularmente con respecto a las materias que no están relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Al mismo tiempo, el financiamiento para la investigación se ha concentrado en unas pocas instituciones; y ha sido protegido en momentos de reducción de presupuesto para enseñanza. Los ministros conservadores en el último y actual gobierno han planteado dos grupos de inquietudes sobre lo que podría estar pasándole a la educación superior (como consecuencia de estas políticas de gobierno). La primera inquietud es sobre la relación

calidad precio asociada a los nuevos aranceles y niveles de aranceles; el gobierno paga los aranceles por adelantado y más adelante los graduados os reembolsan. La segunda es sobre la prioridad y prestigio asociados a la investigación, potencialmente a expensas de la enseñanza, en particular cuando se observa frente a los incentivos que motivan el Marco para la Excelencia de la Investigación. El nuevo ministro de educación superior en Inglaterra ha anunciado que el “Marco para la Excelencia de la Educación” debiese reequilibrar las prioridades e incentivos de la investigación y enseñanza.

MIRADA ECONÓMICA

El segundo motivo es económico, aún con un enfoque en Inglaterra pero con repercusiones más amplias. El nuevo gobierno, electo en mayo del 2015, se ha comprometido a continuar con la política de austeridad que comenzó en respuesta a la crisis económica internacional del 2007-2008. Los cambios en el financiamiento descritos arriba son parte de este contexto, y probablemente haya recortes más radicales pronto. Para lograr recortes más profundos y satisfacer los objetivos de otras políticas que incluyen más comercialización, el gobierno está buscando cambiar la arquitectura regulatoria del sistema de formas potencialmente radicales. Proveedores alternativos han estado presionando fuertemente para obtener acceso a créditos estudiantiles y tener un “marco de igualdad” con respecto a la regulación. Por otro lado, las universidades “tradicionales” han presionado para reducir el control externo, en las áreas de costo, carga y calidad acreditada, favoreciendo un movimiento hacia un sistema de aseguramiento de la calidad “basado en el riesgo”. Dentro del alcance de la revisión de la evaluación de la calidad de los organismos de financiamiento, el sistema de acreditación regional de E.E.U.U. y los nuevos estándares australianos de calidad basados en el riesgo han sido examinados de cerca como modelos potenciales para el Reino Unido.

MIRADA SOCIAL

El tercer motivo ofrece una perspectiva social en un contexto amplio en el Reino Unido, pero con repercusiones internacionales más amplias. El sistema de educación superior del Reino Unido ahora es un sistema diverso y masivo con niveles de participación que aumentan firmemente. Sin embargo, si bien se ha progresado y se ha monitoreado a nivel nacional, aún no es un sistema equitativo en retención, progreso y éxito para todos los estudiantes o en términos de movilidad social. Se consideran estudiantes en desventaja aquellos estudiantes de grupos socioeconómicos más bajos, estudiantes negros y de minorías étnicas

y estudiantes con capacidades diferentes. A medida que se recolectan y analizan más datos sobre estos grupos objetivo de estudiantes, la imagen interinstitucional se vuelve más clara; también es posible identificar a las instituciones que están usando los datos sistemáticamente para mejorar los resultados de los estudiantes y a aquellas que no lo están haciendo. Se propone un uso más amplio de los parámetros para evaluar la calidad y excelencia en la enseñanza en todas las revisiones actuales.

Por supuesto existen otras razones de importancia para el gobierno e instituciones como promover la innovación en la enseñanza y mantener la competitividad internacional en el reclutamiento de estudiantes internacionales. Sin embargo, las razones políticas, económicas y sociales descritas anteriormente son las que están al frente del debate. Como es de esperar, hay fuertes ecos de estos asuntos en otros países, incluyendo las amplias críticas y debates que rodean a la acreditación en los Estados Unidos. ■

Educación superior en Kosovo: Una transición prolongada

XHAVIT REXHAJ

*Xhavit Rexhaj es vicerrectora de Cooperación Internacional, Universidad AAB, Pristina, Kosovo. Correo electrónico: xhavit.rexhaj@aab-edu.net. Este artículo apareció en un formato diferente en *Stepping Into a New Era*, editado por A. Glass (Asociación Europea para la Educación Internacional, *Conference Conversation Starter*, 2014).*

Junto a la sociedad kosovar, el sistema de educación superior de Kosovo ha estado pasando por un largo proceso de transición: ha evolucionado desde ser un sistema completamente destruido y profundamente politizado a finales de los noventa, a ser un sistema que se esfuerza por entregar enseñanza de calidad a sus estudiantes y por integrarse al Área de Educación Superior Europea.

La población de Kosovo de 1,8 millones es una de las más jóvenes en Europa, con 45 por ciento de personas bajo los 25 años de edad y más de un cuarto todavía sin cumplir los 15. De acuerdo con la información del censo de 2011, 6,72 por ciento de la población cursa estudios

terciarios, comparativamente más bajo con respecto a los otros países de los Balcanes Occidentales donde el porcentaje varía de un 8 a un 14 por ciento. Quince años después de la guerra de 1999, el sistema de educación superior de Kosovo ha aumentado el acceso de estudiantes a servicios académicos de 12 a 55 estudiantes por cada 1.000 habitantes entre 2005 y 2014. El periodo también sufrió una transformación estructural significativa en el panorama de la educación superior.

EXPANSIÓN IMPREVISTA Y CAMBIOS ESTRUCTURALES

La cantidad de universidades públicas se elevó de sólo una, la Universidad de Pristina (UP, fundada en 1970), con 27.000 estudiantes en 2007, a seis universidades con formación en idioma albanés (fundadas entre 2010-2013) y una con formación en serbio (establecida el 2000), todas ellas sirviendo a más de 75.000 estudiantes en 2014. Mientras tanto, el sector de educación superior privado se disparó. Entre el 2004 y 2014, el número de instituciones privadas (llamadas “colleges” o “escuelas superiores”), autorizadas y acreditadas por las autoridades, se elevó de dos a veinticinco. El sector de educación superior proporciona servicios a aproximadamente un tercio del total de la población estudiantil de Kosovo, principalmente en los niveles de licenciatura y magister, y los números siguen aumentando.

EL IMPACTO DE LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA E INCREMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

Los datos estadísticos limitados del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Agencia de Estadísticas de Kosovo muestran un rápido incremento en el número de estudiantes con respecto a la matrícula y la graduación estudiantil en UP por el periodo 2008-2013. Esta elevada participación parece haber tenido un efecto devastador en la calidad de la educación y en el rendimiento estudiantil, ya que la cantidad total de graduados sólo ha ido decayendo en términos reales y relativos. En el año académico 2008-2009, 5.161 estudiantes se graduaron, o cerca de dos tercios de alrededor de 7.000 estudiantes que se habían registrado en UP en 2005. En el mismo año, 2008-2009, la UP admitió 10.007 nuevos estudiantes. Tres años después, el 2011, 4.496 o 44 por ciento de aquellos matriculados, se graduaron para unirse al mercado laboral. Como consecuencia, el ingreso aumentó en más de un 40 por ciento durante los tres años (2005-2008), mientras que la salida en vez de aumentar, se redujo en términos nominales en torno al 10 por ciento. Los datos indican que ha habido una caída drástica en el rendimiento del sistema –expresado en índices de aumento importante de deserciones

y disminución de graduaciones– como resultado de una participación incontrolablemente elevada, y estas mismas tendencias continúan hasta el día de hoy.

Un aumento casi triple en la cantidad de estudiantes entre el 2008 y 2013 en el sector público no fue acompañado por un incremento similar en el financiamiento gubernamental (menos del 40 por ciento); número de personal docente (menos del 30 por ciento); o nueva infraestructura. Las universidades públicas de Kosovo gastan anualmente entre €300 y 500 por estudiante, en promedio 3 veces menos que en otros países de los Balcanes Occidentales y 15 veces menos que en países de la OCDE. Hasta junio de 2014, los estudiantes de universidades públicas pagaron una tarifa de matrícula baja de €100 (US\$130). El gobierno redujo estas tarifas en un 50 por ciento en un esfuerzo por obtener apoyo político durante la campaña electoral de 2014. Como resultado, los costos de transferencia y administración para reunir estas cuotas excedieron el valor de las sumas recaudadas. La expansión del sistema no fue seguido de más recursos. En vez de esto, los recursos existentes fueron redistribuidos a través de un sector radicalmente expandido, el personal docente y los fondos de UP fueron asignados a más instituciones públicas. Sólo es razonable asumir que esta situación ha afectado negativamente la calidad de enseñanza y aprendizaje estudiantil.

INVESTIGACIÓN MARGINADA

Además de la calidad de enseñanza, el rendimiento académico y los esfuerzos de investigación han sido reducidos a un mínimo absoluto. Los ministros de educación y sus planes estratégicos reclaman ansiosamente que Kosovo es una “sociedad del conocimiento”. No obstante, las universidades del país producen poco o nada de conocimiento para su sociedad en términos de investigación académica rigurosa, aprendizaje aplicable o competencias. En lugar de eso, el sistema de educación superior ha estado gradualmente convirtiéndose en un conjunto incoherente de instituciones de enseñanza que (re)transmite contenido obsoleto a generaciones más jóvenes. Con el incremento de estudiantes, la mayoría de los fondos para investigación están necesariamente dirigidos a respaldar la enseñanza, y la investigación sigue perdiendo su atractivo como modo de actividad académica.

Para muchos académicos, la investigación científica se ha vuelto una forma apresurada de asegurar un fomento académico igualmente ágil, seguido de un conveniente aumento de salarios. Por consiguiente, el objetivo de “investigar” sirve para asegurar la estabilidad de empleo académico personal en un contexto transitorio en constantes

cambios. La situación ha ido empeorando en el curso de los años, con profesores, e incluso recientemente con un rector, publicando sus trabajos en cuestionables revistas pseudo científicas en India sólo para recibir sus derechos de profesorado. Sin embargo, estas deficiencias no han pasado desapercibidas últimamente por los medios de comunicación. A principios de 2014, el rector de UP presentó su renuncia debido a las protestas estudiantiles y a la amplia cobertura mediática nacional e internacional. Además, algunos periodistas de investigación están revelando activamente prácticas cuestionables de catedráticos y docentes universitarios.

LA FUNCIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La política gubernamental para aumentar la participación estudiantil en la educación universitaria parece haber descarrilado el sistema de educación superior significativamente. Las universidades han pasado a desempeñar un rol social y político, más que servir a su propósito académico. La mayor participación en las instituciones públicas y privadas no ha aumentado el número de graduados o su empleabilidad. Parece sólo haber servido al propósito de posponer su entrada al saturado mercado laboral, como mano de obra no cualificada. Aparte de esto, el establecimiento de una universidad en cada gran ciudad puede favorecer votos en periodos de elecciones, como fue el caso durante las elecciones nacionales de 2014. Pero los problemas que afectan a la universidad principal en la capital se repiten en todo Kosovo.

ÚLTIMOS AVANCES

Durante el 2014 ha habido un número de avances más prometedores en la educación superior de Kosovo. Un nuevo ministro de educación comenzó una serie de reformas legales y estructurales a nivel de sistema, mientras que el nuevo rector se comprometió con estas reformas institucionales y académicas en UP. Dado que una reforma educacional importante se demora por lo menos siete años en mostrar resultados, queda por ver cuál será el alcance y eficacia que tendrán estas iniciativas. Sin embargo, éstos dan la impresión de que hay luz al final del túnel para la educación superior de Kosovo. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Clancy, Patrick. *Irish Higher Education: A Comparative Perspective*. Dublin: Instituto de Administración Pública, 2015. 325 pp. Euros 28. ISBN: 978-1-910393-04-8. Sitio web: www.ipa.ie

Este único volumen entrega un análisis completo de la educación superior irlandesa desde una perspectiva (principalmente europea) comparativa. Se entrega información estadística y descriptiva actual. Entre los temas tratados se encuentran la expansión y diversificación de la educación superior desde la perspectiva de Irlanda y otras más generales, los problemas de acceso, las admisiones y la permanencia, la experiencia estudiantil, la profesión académica, la educación superior y el mercado laboral, los problemas de financiamiento, entre otros.

Cloete, Nico, Peter Maassen, y Tracy, eds. *Knowledge Production: Contradictory Functions in African Higher Education*. Ciudad del Cabo, Sudáfrica. African Minds Publishers, 2015. 295 pp. (pb). ISBN 9781920677855. Sitio web: www.africanminds.org.za.

Centrándose en las universidades de investigación de África subsahariana, este libro analiza aspectos del desarrollo, principalmente, de ocho instituciones “emblemáticas”. Entre los temas considerados en los capítulos basados en datos se encuentra el rendimiento de estas universidades, el rol de Sudáfrica como centro de doctorados para África, los incentivos académicos para la producción de conocimiento en Mozambique y Kenia, la participación estudiantil y ciudadana, la función de los consejos científicos en África, entre otros.

Dougherty, Kevin J., y Rebecca S. Natow. *The Politics of Performance Funding for Higher Education: Origins, Discontinuations, and Transformations*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2015. 257 pp. (hb). ISBN 978-1-4214-16908. Sitio web: www.press.jhu.edu

El financiamiento por desempeño vincula el apoyo estatal para la educación superior pública con el desempeño institucional de resultados específicos. Observando estudios de caso de 8 Estados de Estados Unidos, los autores examinan cómo se define y mide el financiamiento de resultados y cómo éste afecta el financiamiento. Se presta especial atención a los aspectos relacionados con las políticas de esta materia.

Gerber, Larry G. *The Rise and Decline of Faculty Governance: Professionalism and the Modern American University*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2015. 250 pp. \$29.95 (pb). ISBN 978-1-4214-1462-1. Sitio web: www.press.jhu.edu

Una revisión histórica de gobernanza compartida en las universidades estadounidenses, este libro argumenta que a medida que la organización y la ética de las universidades norteamericanas se han vuelto más profesionales, el poder y la autoridad del cuerpo docente ha ido declinando. El profesorado mismo se profesionalizó más durante el siglo XIX y esto aumentó su poder y autoridad dentro de las universidades. Últimamente, con la corporatización y la expansión de la educación superior, el cuerpo docente ha ido perdiendo terreno.

Geuna, Aldo y Federica Rossi. *The University and the Economy: Pathways to Growth and Economic Development*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2015. 208 pp. \$120 (hb). ISBN 978-1-78254-948-2. Sitio web: www.e-elgar.com

Un análisis de las diferentes formas en que las universidades contribuyen a la economía, este libro examina el impacto económico de las universidades y los aspectos internos de la economía de las universidades. Entre los temas considerados se encuentran la transferencia de conocimiento universitario-industrial, el bienestar económico y de educación superior, el rol y el impacto económico de la investigación universitaria, entre otros.

Hall, Budd, Rajesh Tandon y Cristal Tremblay, eds.

Strengthening Community University Research Partnerships: Global Perspectives. Victoria, Canadá: Universidad de Victoria, 2015. 305 pp. (sólo edición electrónica). ISBN 978-1-55058-562-9. Sitio web: www.unescochair-cbrsr.org

Centrándose en los acuerdos comunidad-universidad, este volumen entrega un análisis completo de tendencias globales y una serie de estudios de caso de Argentina, Brasil, Canadá, India, Sudáfrica, el Reino Unido, los Estados Unidos, Uganda, entre otros. Los casos proveen el análisis de un amplio rango de diferentes tipos de asociaciones y vínculos.

Jenkins, Laura Dudley y Michelle S. Moses, eds. *Affirmative Action Matters: Creating Opportunities for Students Around the World*. Abingdon, Reino Unido: Routledge, 2014. 221 pp. (hb). ISBN 978-0-415-50807-0. Sitio web: www.routledge.com/education

Un debate mundial de iniciativas de acción positiva –programas para mejorar las situaciones raciales, de género o de otros grupos– este libro proporciona estudios de caso así como una visión general de perspectivas generales. Entre los países incluidos se encuentran Sudáfrica, Etiopía, los Estados Unidos, Brasil, India y Bulgaria. Se incluye también una bibliografía práctica relacionada con esta temática.

Keenan, James F., SJ. *University Ethics: How Colleges Can Build and Benefit from a Culture of Ethics*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield, 2015. 281 pp. (hb). ISBN 978-1-4422-2372-1. Sitio web: www.rowman.com

El autor Keenan sostiene que la ética no siempre se discute en el contexto de la educación superior norteamericana y aboga por un debate más activo y un análisis de los aspectos éticos de la vida universitaria. Él se enfoca específicamente en los aspectos éticos relacionados con hacer trampa en la universidad, mal comportamiento en estudiantes de pregrado, diversidad y raza, atletismo, género, entre otros.

NOTICIAS DEL CENTRO

El centro está desarrollando planes, en cooperación con Global Leadership Institute (GLI) en Boston College, para proporcionar capacitaciones de desarrollo profesional enfocadas en la internacionalización y el liderazgo para administradores de un grupo de universidades rusas, todas conectadas al Proyecto 5-100 patrocinado por el Ministerio de Educación Superior ruso. Este proyecto incluirá un módulo de 2 semanas en Boston College en primavera de 2016, seguido por otro módulo de 2 semanas en Europa, coordinado por la Dr. Fiona Hunter de CHEI, el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior de la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán.

Asimismo, en colaboración con la Junta Unida para la Educación Superior Cristiana de Asia (UBCHEA) y GLI, se está avanzando con los planes para recibir a un grupo de 15-20 miembros de UBCHEA durante 3 semanas de seminario sobre desarrollo y liderazgo profesional en julio de 2016.

El Centro continúa trabajando de cerca con la Escuela Superior de Economía en Moscú. Nuestra publicación colaborativa más nueva titulada *The Global Aca-*

demic Rankings Game: Changing Institutional Policies, Practice, and Academic Life, será publicada por Routledge a principios de 2016. También hay trabajo en marcha relacionado con el análisis II-país de las experiencias del profesorado internacional y que debiese culminar en una publicación en 2016 o 2017.

Hans de Wit participa actualmente como coeditor de dos libros en proceso: *Global and Local Internationalization (Sense)*, con Elspeth Jones, Jos Beelen y Robert Coelen, y *Globalization of Internationalization (Routledge)*, con Elspeth Jones, Nico Jooste y Jocelyne Gacel-Avila. El libro más reciente de Philip Altbach, *Global Perspectives on Higher Education*, será publicado por Johns Hopkins University Press a principios de 2016.

El Centro está avanzando en sus planes sobre el lanzamiento de un nuevo magister de educación superior internacional en 2016/2017. Pronto se presentará más información con respecto a este programa.

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. Para lograr este objetivo, 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.

Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI)

El Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) está ubicado en la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán, Italia, la universidad privada más grande de Europa. Hans de Wit y Fiona Hunter trabajan como investigadores asociados. El centro promueve y conduce la investigación, la formación y análisis de políticas para fortalecer las dimensiones internacionales de la educación superior. Fundada en 2012, CHEI organiza seminarios, conferencias, cursos de formación y talleres; diseña, conduce y asigna investigaciones; difunde resultados por medio de publicaciones y conferencias; y ofrece uno de los únicos programas de doctorado en el mundo enfocados en la internacionalización de la educación superior.

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

Editores

Hans de Wit y Fiona Hunter

Editores de Publicaciones

Edith S. Hoshino

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

Centro para la Educación Superior Internacional
Campion Hall
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467, EE.UU.

Tel. +1 (617)552-4236

Fax: +1 (617)552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

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

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