

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

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

Asuntos Internacionales

- 2 ¿Cuál es la “receta especial” para la innovación universitaria?
Philip G. Altbach y Jamil Salmi
- 4 Campus internacionales: Evolución de un fenómeno
Kevin Kinser y Jason E. Lane
- 6 El fin de las monografías académicas impresas: mercados en colapso y nuevos modelos
Donald A. Barclay
- 8 Dar reconocimiento cuando corresponda
Philip G. Altbach

Internacionalización

- 9 La investigación en educación superior se internacionaliza
Hans de Wit
- 11 Políticas nacionales para la internacionalización – ¿Funcionan?
Robin Matross Helms y Laura E. Rumbley
- 14 Oportunidad laboral como propulsor de la movilidad estudiantil
Christina Farrugia
- 15 El mercado educacional internacional: tendencias emergentes
Neil Kemp
- 18 La importancia del personal administrativo para lograr la internacionalización
Uwe Brandenburg

Foco en Brasil

- 20 El apogeo y la decadencia del programa Ciencia Sin Fronteras de Brasil
Creso M. Sá
- 22 Pruebas de ingreso de alta exigencia: Una mirada desde Brasil
Simon Schwartzman y Marcelo Knobel

Avances en África

- 24 Divisiones islamita-laico en las universidades de Túnez
Amanda tho Seeth
- 26 Frantz Fanon y los movimientos #MustFall en Sudáfrica
Thierry M. Luescher
- 28 Hacer o morir: el dilema de la educación superior en Sudán del Sur
David Malual W. Kuany
- 30 Desafíos para los estudios de doctorado en África
Fareeda Khodabocus

Asia Central

- 32 Kirguistán: Garantía de calidad – ¿Son de importancia las normas estatales?
Martha C. Merrill
- 33 Reformas gubernamentales de universidades en Kazajstán
Darkhan Bilyalov

Europa

- 35 Educación superior privada: Incluso Francia, incluso con fines de lucro
Aurélien Casta y Daniel C. Levy
- 37 Financiamiento universitario basado en resultados en Europa
Thomas Estermann y Anna-Lena Claeys-Kulik

Departamentos

- 40 Nuevas publicaciones
- 42 Noticias del Centro

¿Cuál es la “receta especial” para la innovación universitaria?

PHILIP G. ALTBACH Y JAMIL SALMI

Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional en Boston College. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Jamil Salmi fue coordinador de programas de educación terciaria del Banco Mundial. Actualmente, es experto internacional en educación terciaria. Correo electrónico: jsalmi@tertiaryeducation.org.

La Universidad de Cornell se está asociando con el Instituto Technion-Israel de Tecnología para trabajar en su nuevo campus con enfoque en tecnología, Cornell Tech, en la Ciudad de Nueva York. Según un artículo reciente en *Chronicle of Higher Education*, la razón principal se debe a que Cornell quiere aprovechar la filosofía innovadora y emprendedora de Technion (y no a que quiera aprovechar una innovación organizacional en particular de Technion) que es similar a la de muchas universidades de investigación prestigiosas y con enfoque en innovación alrededor del mundo.

Según el profesor de Technion que lidera la operación en Nueva York, el enfoque de la institución está en crear menos compañías “spin-out” y más en desarrollar personas emprendedoras (spin-out). Si bien Technion ha tenido gran éxito en la producción de graduados innovadores en Israel –42 por ciento de sus graduados crea su propia compañía– no es seguro que esto se replique en Nueva York. Muy pocas veces la cultura académica u otros tipos particulares de innovaciones se transfieren fácilmente desde una cultura institucional hacia otra.

¿ALGUNA LECCIÓN DEL MIT U OTROS LUGARES?

El ejemplo de Massachusetts Institute of Technology (MIT) puede ser ilustrativo. Sin duda, MIT produce algunos de los graduados más brillantes e innovadores del mundo. Además, la universidad parece tener una cultura única que produce un espíritu emprendedor y nuevas ideas. MIT contrata algunos de los profesores más inteligentes e innovadores de todas partes del mundo y además se asegura de que éstos se adapten a la filosofía del instituto. Éste proporciona un ambiente que facilita el proceso de traducción de ideas desarrolladas en el campus en

productos e innovaciones con aplicaciones útiles para el “mundo real”.

Por estas y otras razones, se le pidió a MIT que ayude a universidades de otros países a desarrollar “pequeños MIT” –lo que proporciona la “receta especial” para que una institución con hartos recursos se transforme en una institución innovadora y emprendedora de nivel mundial. MIT se ha involucrado en varios programas colaborativos, en algunos casos ha ayudado a establecer nuevas universidades y, en otros, ha otorgado aportes importantes a las existentes. Algunas de las instituciones que MIT ha ayudado a crear son Skolkovo Institute of Technology en Moscú, Masdar Institute en Abu Dhabi y Singapore University of Technology and Design en Singapur. El proyecto MIT en Portugal ayudó a crear sistemas científicos y tecnológicos y el Instituto Cambridge-MIT ha colaborado por varios años con la Universidad de Cambridge en el Reino Unido en una variedad de programas.

Si bien aún no se han publicado análisis a gran escala de estos programas, probablemente es justo decir que todos ellos han enfrentado desafíos y ninguno ha logrado dar de manera significativa con la “receta especial” –el ingrediente secreto– que hace a MIT tan extraordinario. Todas estas iniciativas han sido fundadas generosamente por las mismas instituciones socias o por benefactores acaudalados, lo que resulta en un aporte considerable para MIT. Todo esto demuestra lo difícil que es transferir una cultura académica de una institución a otra, incluso es más complicado cuando se da en un contexto nacional diferente.

MIT y Technion no son los únicos prototipos disponibles para los planificadores en Cornell Tech. También se puede observar otras universidades modelos que son exitosas y se enfocan en la generación de la innovación. La Universidad de Stanford ha sido tremendamente exitosa en producir nuevas empresas y en graduar individuos que han hecho contribuciones impresionantes al área de TI e industrias relacionadas en Silicon Valley –lugar donde se encuentra la universidad. ETH Zurich también es conocido por su excelencia en educación tecnológica y su vinculación y contribución a la industria y tecnología. Ambos son muy distintos a MIT. Si bien el número de universidades que combina calidad excepcional con aportes a la industria es bastante pequeño, hay muchos ejemplos de diferentes modelos que sí funcionan.

LOS INGREDIENTES SECRETOS NO SON SUFICIENTES

Descubrir cuáles son los requerimientos para una

¹ El concepto de *spin-out* se refiere a una empresa que surge desde la universidad o desde uno de sus departamentos. En el caso de una persona “spin-out” se refiere al espíritu emprendedor para crear nuevas empresas.

universidad de investigación intensiva y de primer nivel no es “la gran cosa”. En nuestro libro, *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities* (El Camino hacia a la excelencia académica: la constitución de universidades de investigación de rango mundial) (Banco Mundial, 2011), proporciona análisis de casos de estudio de universidades nuevas exitosas. Todas han construido perfiles de investigación impresionantes en poco tiempo y la mayoría está contribuyendo exitosamente a sus países y están progresando rápidamente en los rankings mundiales. No obstante, ninguna puede ser catalogada de original o innovadora en términos de organización o características académicas.

Dentro de los ingredientes claves necesarios para crear una nueva universidad de investigación intensiva están los siguientes: recursos financieros adecuados para comenzar y mantener la excelencia en el tiempo; un modelo de gobernanza que incluya una participación significativa, pero no control total, de parte de los académicos; liderazgo sólido, no sólo un presidente visionario, sino que un cuerpo administrativo profesionalmente competente que sea capaz de implementar la misión de la universidad; autonomía de la intervención de las autoridades gubernamentales y privadas, pero que permita un grado razonable de rendición de cuentas con las agencias externas; libertad académica para la enseñanza, investigación y publicación; personal académico de primer nivel que esté comprometido con la misión de la universidad (incluyendo docencia) y que reciba un pago adecuado y se le ofrezca la opción de seguir avanzando en la carrera profesional; estudiantes altamente cualificados y motivados; y un compromiso sólido con la meritocracia en todos los niveles.

Ninguno de estos elementos proporciona la “innovación disruptiva” que muchos consideran necesaria para la excelencia universitaria en el siglo 21. Todos ellos han sido características probadas y verdaderas de universidades exitosas durante el siglo pasado. Ninguna universidad es perfecta, pero todas las universidades de investigación exitosas tienen la mayoría de estas características, si es que no todas. Estos son los “principios universales” de la excelencia.

Muy pocas veces la cultura académica u otros tipos particulares de innovaciones se transfieren fácilmente desde una cultura institucional hacia otra.

INNOVACIÓN DISRUPTIVA

Las características discutidas aquí no garantizan un espíritu emprendedor o una cultura de creación de empresas dinámica. Technion quizás encuentre las mismas dificultades para exportar su cultura emprendedora que MIT. ¿Por qué? Transferir una cultura académica altamente compleja de una universidad a otra es muy desafiante. Imitar, copiar o adaptar la receta exitosa de otros no es fácil. Las universidades innovadoras surgen de una propuesta de valor única que refleja una visión original y la capacidad para transformar esa visión en realidad. Esto se puede dar a través de (1) programas altamente especializados en nuevas áreas multidisciplinarias, (2) enfoques de aprendizaje y enseñanza interactivos, colaborativos y experienciales, y quizás más importante, (3) la combinación única de competencias del siglo 21 (iniciativa, trabajo en equipo, comunicación) y los tipos de rasgos de carácter positivos (curiosidad, determinación, responsabilidad social) que impulsan a profesionales destacados y agentes de cambio exitosos.

La Escuela de Ingeniería Franklin W. Olin, ubicada en Massachusetts, sea quizás uno de los mejores ejemplos para ilustrar lo que se requiere para establecer una nueva institución que sea realmente innovadora. Olin College abrió sus puertas en 1999 con un audaz estatuto: ofrecer un laboratorio experimental para transformar la educación en ingeniería en los Estados Unidos. Olin College opera con varias características singulares. El currículum combina ingeniería, emprendimiento y humanidades de forma única. Olin College se benefició de recursos para nuevas empresas de la Fundación Olin y de igual forma ofrecía educación gratuita. Olin College recluta profesores y estudiantes que creen en la misión innovadora de la escuela y están dispuestos a invertir sus carreras en un una institución startup que no ha sido puesta a prueba. El éxito de Olin da crédito a los beneficios de desarrollar modelos “hechos en casa” más que adaptar modelos existentes que han sido exitosos en otras partes.

CONCLUSIÓN

Quizás no haya una “receta especial” universal para producir innovaciones en educación superior y las “innovaciones disruptivas” quizás no siempre resulten en un cambio positivo –de hecho, la disrupción por su propio bien quizás sea contraproducente. Al final, las verdades del desarrollo universitario quizás sean el mejor enfoque para la creación de innovación después de todo. Aún está por verse si es posible replicar de forma efectiva el ADN innovador de Technion en otros lugares con asistencia técnica externa. ■

Campus internacionales: Evolución de un fenómeno

KEVIN KINSER Y JASON E. LANE

Kevin Kinser es profesor adjunto y presidente del Departamento de Administración Educativa y Estudios de Políticas y codirector de CBERT en la Universidad Estatal de Nueva York en Albany. Correo electrónico: kkinser@albany.edu. Jason E. Lane es vicerrector adjunto superior y vicerrector para planificación académica y liderazgo estratégico en la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY, por sus siglas en inglés) y codirector de CBERT en SUNY, Albany. Correo electrónico: jason.lane@suny.edu.

IHE publica regularmente aportes de Cross Border Education Research Team (CBERT), cuya sede se encuentra en la Universidad Estatal de Nueva York en Albany. Véase: <http://www.cberty.org>.

Los campus internacionales (IBC, por sus siglas en Inglés) representan un elemento de mayor tendencia en la educación superior transnacional o transfronteriza, por el cual las universidades crean presencia física en múltiples países. Desde el 2009, el Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza (CBERT) de la Universidad Estatal de Nueva York en Albany ha estado rastreando el desarrollo de estas instituciones alrededor del mundo. De hecho, los campus internacionales se están transformando en una parte más madura del entorno de la educación superior internacional; según nuestra investigación, hemos identificado tres áreas que destacan los nuevos roles que los IBC están desarrollando alrededor del mundo, y las condiciones cambiantes bajo las que operan.

CRECIMIENTO Y DIVERSIFICACIÓN

A pesar de algunos fallos de alto perfil como el de la Universidad Estatal de Michigan en Dubái y el de la Universidad de New South Wales en Singapur, la condición general del mercado global de los IBC permanece en buen estado y en crecimiento. Según los datos de CBERT, había 230 IBC en funcionamiento para el final del 2015. Esto representa un aumento del 44 por ciento con respecto a los 160 IBC que operaban el 2009, según informó el Observatorio para la Educación Superior sin Fronteras.

Tal crecimiento es significativo pero no está libre de fallas. Según los datos de CBERT, al menos 27 campus internacionales han cerrado sus puertas. Esto es más del

10 por ciento de la población actual de IBC que están operando. Dado que mucha de estas entidades son organizaciones emprendedoras que operan de forma similar a las compañías de tipo start-up en sus inicios, ese índice de fracaso no debiese ser sorprendente. De hecho, es sorprendentemente bajo, dado que las start-ups en el campo de la alta tecnología tienen un índice de fracaso cercano al 90 por ciento en tres años.

Sin embargo, algunos campus han sido bastante exitosos. Si bien la mayoría de los IBC se mantienen pequeños y se concentran en algunas áreas en mercados especializados, la demanda ha sido suficiente para mantener algunas operaciones relativamente grandes. Ahora contamos al menos 25 campus que tienen más de 2.000 estudiantes. Los proyectos más grandes –Xi'an Jiaotong Liverpool University (China), Monash University (Malasia) y Royal Melbourne Institute of Technology (Vietnam) – tienen más de 6.000 estudiantes matriculados cada uno. El gran número de matrículas ocurre incluso en lugares que no se identifican típicamente con la tendencia de los campus internacionales, tales como Westminster International University en Uzbekistán y Georgia Institute of Technology en Francia.

Los datos de CBERT también muestran la diversificación de los países importadores y exportadores. Actualmente, 32 países exportan hacia 75 países y el flujo no va simplemente de oeste a este y de norte a sur. De hecho, Rusia es el tercer mayor exportador, con un patrocinio de 20 campus extranjeros. Ahora incluso Estados Unidos alberga cinco IBC y tiene al menos dos más en desarrollo.

EVOLUCIÓN DE LAS RELACIONES CON LOS GOBIERNOS ANFITRIONES

Los campus internacionales más antiguos, aquellos patrocinados por la Universidad Estatal de Florida, Universidad Johns Hopkins y Universidad Webster, por ejemplo, tendían a seguir un modelo donde la subsidiaria era propiedad absoluta de la institución matriz y operaban en gran parte sin mucha atención regulatoria del país anfitrión. Sin embargo, recientemente, la participación del gobierno anfitrión se ha vuelto más frecuente y ha tomado diferentes formas.

Ahora es extraño que los gobiernos anfitriones no se involucren de alguna manera. Pero estos han adoptado de todo, desde *laissez-faire*² hasta iniciativas altamente planificadas. Por ejemplo, Dubai, uno de los mayores importadores de IBC, ha adoptado una iniciativa de libre

² La frase "*laissez faire, laissez passer*" es una expresión francesa que significa «dejen hacer, dejen pasar», refiriéndose a una completa libertad en la economía: libre mercado, libre manufactura, bajos o nulos impuestos, libre mercado laboral y mínima intervención de los gobiernos.

mercado para el desarrollo de IBC. El gobierno quería albergar un gran número de IBC para educar a su gran población de expatriados, pero proporcionó muy poca planificación académica, lo que permitió que los IBC desarrollaran sus propios modelos de negocios sustentables y enfrentaran las vicisitudes del mercado.

En Catar, hay una iniciativa estratégica mucho más centralizada. El gobierno elige las instituciones con las que quiere asociarse, define cuáles programas ofrecerán las instituciones y otorga subsidios importantes para cubrir el capital y gastos operacionales.

China adopta una iniciativa diferente, donde todos los campus filiales se organizan como asociaciones chino-extranjeras formales, con el socio chino a la cabeza. Por ejemplo, los campus establecidos recientemente por la Universidad Duke y la Universidad de Nueva York son reconocidos como nuevas universidades chinas que se consideran entidades independientes dentro del sistema educacional chino.

También hemos visto mayor sofisticación de las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad en cuanto a cómo evaluar la educación transnacional —algunas agencias reconocen que los IBC son entidades educacionales únicas y como resultado están modificando sus políticas y procedimientos.

AVANCES EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Gobiernos e instituciones han estado trabajando para mejorar los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los campus internacionales. En muchos casos, se supone que los IBC deben ofrecer programas académicos similares a los que se ofrecen en el campus de origen. Instituciones como la Universidad Estatal de Florida y la Universidad Estatal de Nueva York requieren explícitamente que los programas académicos en los IBC sean iguales a los del campus de origen y sigan procedimientos de aprobación similares. Sin embargo, algunas universidades exportadoras y países anfitriones están comenzando a ver estas filiales como identidades distintas que no deberían ser súbditas de la institución matriz superior. Los campos internacionales de la Universidad de Nottingham en Malasia y China tienen

numerosos programas académicos que tienen la capacidad guiar el desarrollo curricular, más que sólo seguir lo que ocurre en el lugar de origen. La Universidad de Nueva York y la Universidad de Webster han promovido un modelo donde todas las sedes son consideradas parte de una universidad global, disminuyendo o incluso rechazando la noción de distinción entre lugar de origen y filial.

También hemos visto que las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad han evaluado la educación transnacional con mayor sutileza —algunas agencias reconocen que los IBC son entidades educacionales únicas y por ello están modificando sus políticas y procedimientos. Dubái estableció un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad, el Consejo Internacional de Aseguramiento de la Calidad Universitaria, para asegurar que los campus internacionales sean similares en calidad a los campus de origen. Otros sistemas educacionales, como los de Taiwán por ejemplo, reconocen la validez de las decisiones de aseguramiento de la calidad hechas por agencias internacionales como si fuera propia. De igual forma, hay más evidencia de que la debida diligencia de parte de la universidad de origen ha superado la serendipia y conexiones personales que tipificaron las primeras generaciones de campus internacionales. Esto resulta en menos sorpresas para los líderes de campus internacionales, mejores modelos de negocios y financieros y estrategias diseñadas para el crecimiento sustentable. Donde antes se veían anuncios promocionando un nuevo campus para 10.000 estudiantes dentro de cinco años, ahora la norma son las implementaciones lentas de una expansión planificada y medida.

CONCLUSIONES

Esta revisión de nuevas direcciones para los campus internacionales nos lleva a realizar algunas conclusiones. Primero, la educación superior transfronteriza ya no es inusual. Debiese ser una opción viable e importante que deberían considerar todos los países en sus sistemas de educación superior. Segundo, las estructuras universitarias y sistemas regulatorios se están adaptando a las nuevas formas de educación; las nuevas formas también se están adaptando a los sistemas. Esta adaptación es un proceso iterativo; no debiese surgir un escenario estático. Tercero, las estrategias nacionales que rodean a los IBC tienen que ser tomadas en serio como muestra de la soberanía nacional en la esfera educacional. Esto significa que los riesgos políticos debiesen ser considerados junto a los riesgos académicos. Las regulaciones pueden cambiar rápidamente en respuesta a los intereses locales y las universidades extranjeras pueden repentinamente perder el

poder de sus patrocinadores. Cuarto, la mayor integración de los IBC dentro de los sistemas regulatorios nacionales pone en entredicho el aseguramiento occidental típico de libertad académica en el país anfitrión. A menudo la definición de libertad académica misma está en disputa, ya que los países delimitan la libertad política como distinta a la habilidad que tienen los académicos para enseñar e investigar libremente dentro de la filial con respaldo extranjero. Es importante que las universidades extranjeras y países anfitriones desarrollen perspectivas en común de sus diferentes sistemas y debiésemos esperar compromiso y acuerdo más que una adhesión estricta de una perspectiva sobre la otra.

Finalmente, la forma en que los países responden a la importación de las instituciones extranjeras permite comprender sus filosofías educacionales y de gobernanza y puede dar una idea de cómo el país responderá a otras formas de internacionalización. ■

El fin de las monografías académicas impresas: mercados en colapso y nuevos modelos

DONALD A. BARCLAY

Donald A. Barclay es bibliotecario adjunto de la Universidad de California, Merced. Merced, California 95343, EEUU, 95343. Correo electrónico: dbarclay@ucmerced.edu.

El mercado mundial para el formato impreso de las monografías académicas—un baluarte de la cultura “publicar o morir” de la academia—está colapsando. Las ventas de las monografías académicas con este formato han alcanzado niveles bajos sin precedentes, mientras que los precios por copia están alcanzando los más altos.

PÉSIMAS VENTAS, PRECIOS EN AUMENTO

El sector académico de historia siempre ligado a los libros constituye un ejemplo de lo mucho que han caído las ventas. En 1980, una editorial académica podía esperar vender 2.000 copias de cualquier monografía de historia. Ya para 1990, ese número se había desplomado a 500 copias. Para el 2005, ya se había vuelto habitual vender un poco más de 200 copias a nivel mundial. También

ha habido bajas similares en las ventas en otros sectores académicos.

Las editoriales alrededor del mundo han respondido a estas ventas decrecientes de monografías académicas subiendo sus precios. Volvamos a tomar el ejemplo del sector de historia: en 1980 el precio promedio de una monografía de historia con tapa dura era de \$22,78 dólares; para 2010 ese precio se había casi cuadruplicado a \$82,65 dólares. Se han visto alzas parecidas de precios en los demás sectores académicos.

BIBLIOTECAS ACADÉMICAS EN CRISIS

No es una anomalía ni tampoco una piedra en el camino, lo que el mundo académico está presenciando es un colapso del mercado. Una de las causas principales de este colapso es la pérdida de poder adquisitivo de las bibliotecas académicas—incluidas las relativamente acaudaladas bibliotecas académicas de Norte América y Europa. Tradicionalmente las bibliotecas académicas, principales clientes de monografías académicas impresas, no tuvieron más elección que reducir los gastos en monografías como respuesta a décadas de aumentos en los precios de las suscripciones a las publicaciones periódicas. A mediados de la década de los 80, la relación de los gastos de biblioteca académica entre publicaciones periódicas y monografías era de aproximadamente 50/50. Ya para el 2011, esa relación había cambiado a 75/25 a favor de las publicaciones periódicas.

LAS EDITORIALES UNIVERSITARIAS EN CRISIS

En un mundo color de rosa, el aspecto económico de las monografías académicas impresas sería de poca importancia. Después de todo, las editoriales universitarias fueron creadas con el propósito específico de publicar conocimiento que, aunque sea rico en valor intelectual, tenía poco o nulo valor económico. La mayoría de las editoriales universitarias no se encuentran en buen estado financiero, con la excepción de las aproximadamente 110 editoriales universitarias de China y algunas grandes como Cambridge University Press y Oxford University Press que efectivamente operan como editoriales comerciales por medio de publicaciones de revistas académicas rentables. En un contexto de educación superior mundial en que alguna vez las editoriales universitarias se beneficiaron de subsidios y que ahora se han reducido o desvanecido completamente, los comités editoriales no han tenido más opción que considerar el potencial de ventas antes de aceptar un manuscrito para su publicación. Se debe tener buena suerte para encontrar una editorial dispuesta a pasar por alto las pésimas perspectivas de venta de un

tratado en patrones de propiedad de tierras de la dinastía Árpád del siglo XII.

El dilema ético resultante en aquellos sectores académicos donde las publicaciones de monografías siguen siendo el estándar y en el que los nuevos académicos reciben credenciales es evidente. ¿La academia va a apoyar y permitir que el mercado determine quién triunfa o fracasa como académico? ¿Un estudiante de doctorado en humanidades debiese ser obligado a seleccionar tesis basadas en la manera en que una editorial ve su potencial de venta como libro, en lugar de su contribución al conocimiento humano?

LA PROMESA DEL LIBRE ACCESO

La buena noticia es que la muerte económica pendiente de la monografía académica impresa no significa el fin total del conocimiento. Varias editoriales destacadas están tomando medidas para cambiar el modelo económico de la monografía académica de base impresa a digital y, simultáneamente, de un enfoque en ventas a uno de libre acceso.

Por ejemplo, Stockholm University Press se encuentra activa y publicando monografías académicas arbitradas y de libre acceso rigurosamente. Al aceptar un manuscrito, Stockholm University Press requiere que el autor pague un cargo único de publicación de libro de £3.250 para cubrir el costo total de producción, distribución y promoción. Asimismo, University of California Press anunció recientemente la publicación de los primeros cinco títulos que son parte de su iniciativa Luminos. Los títulos Luminos son monografías académicas profesional y completamente arbitradas y editadas, publicadas de manera inicial como libros electrónicos de libre acceso, con opción de ser impresas por encargo para quienes prefieren los libros físicos. Otros ejemplos destacables de aquellas editoriales académicas que adoptan modelos de libre acceso para la publicación de monografías académicas incluyen Amsterdam University Press, ANU (Australian National University) Press, De Gruyter Open, CLASCO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), OAPEN (Open Access Publishing in European Networks), Berlin Academic, entre otras.

La buena noticia es que la muerte económica pendiente de la monografía académica impresa no significa el fin total del conocimiento.

Al contar con un modelo económico en que el costo de publicación está respaldado por suscripción inicial en vez de ventas por copias, las monografías digitales de libre acceso tienen el potencial no solo de rescatarlas del olvido, sino que también tienen ventaja sobre los libros impresos: las monografías de libre acceso pueden ser usadas, en su totalidad o en parte, como textos sin costo para los estudiantes en los programas de estudio. El formato digital atenúa las restricciones en el número de páginas e ilustraciones, mientras que les da la libertad a los docentes de integrar en sus monografías aquellas herramientas de la era digital tales como mapas de líneas de tiempo mejorados, visualización de datos y video. El libre acceso también significa que el conocimiento que se especializa en regiones empobrecidas del mundo finalmente puede ser leído por personas que en realidad viven allí –millones de personas que no pueden costear los precios de una monografía impresa del primer mundo.

CÓMO PUEDE FRACASAR EL LIBRE ACCESO

A pesar de sus ventajas, las monografías académicas de libre acceso aún pueden fracasar si aquellos docentes principales que toman decisiones con respecto a la contratación, fomento y permanencia rechazan apoyarla. Además del nivel constante de desconfianza hacia las publicaciones digitales entre docentes de sectores académicos tradicionales que se centran en los libros, están aquellos que consideran que los autores y/o instituciones de los autores que financian los costos de publicación lo hacen nada más que por amor propio. Para aquellos con esa mentalidad, los nuevos modelos de publicaciones de libre acceso son clasificados como plagios y fábricas de títulos en el panteón de los pecados académicos.

Un argumento sólido contra las publicaciones de libre acceso impermeabilizadas con la brocha de las editoriales de vanidad es que no hay razón para que las monografías publicadas bajo modelos legítimos de libre acceso no puedan someterse a los procesos de revisión por pares y de edición tan rigurosos como a los que se someten las monografías publicadas de forma tradicional. La calidad de la revisión por pares y edición no son, después de todo, funcionalidades relacionadas con el papel y la tinta.

Otra recriminación a la editorial de vanidad es que, con muy pocas excepciones, el costo por publicar monografías académicas siempre ha sido financiado de alguna manera. En el pasado, los costos de publicación de cualquier monografía académica impresa eran probablemente financiados por una subvención de la editorial de un campus universitario. Cualquier argumento que sostenga que los modelos tradicionales

para subsidiar las publicaciones de monografías tienen algún tipo de base moral más elevada que los modelos emergentes de publicación académica de libre acceso es completamente engañoso.

La muerte de la monografía académica será una consecuencia inesperada si, en definitiva, las fuerzas de conservadurismo académico acaban con la monografía académica de libre acceso a través del rechazo a contratar o recompensar a los docentes emergentes que publican de esta forma. Sin duda, es insensato pensar que abortando el acceso libre a la monografía académica salvará a su predecesor de formato impreso. La realidad es que las editoriales académicas, incluyendo aquellas sin fines de lucro, no pueden permitirse perder dinero imprimiendo libros que las bibliotecas académicas no pueden pagar. El libre acceso ofrece una alternativa a un mercado en colapso, ya que sin dicha alternativa, se paralizará inevitablemente la producción y la monografía académica se volverá una reliquia del pasado así como el pergamino y el manuscrito ilustrado. ■

Dar reconocimiento cuando corresponda

PHILIP G. ALTBACH

Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional en Boston College. Correo electrónico: altbach@bc.edu. En The Conversation aparece una versión diferente de este artículo.

Fue sorprendente que el titular de la primera página de China Daily, el 6 de octubre de 2015, fuera “China gana el primer premio Nobel en medicina.” En realidad, fue el Dr. Tu Youyou de la Academia China de Medicina China Tradicional quien ganó el premio, no el país. Ese mismo día, en la página 4 de New York Times, el titular decía “3 comparten el Nobel por su trabajo en el tratamiento de enfermedades parasitarias devastadoras” –el artículo señaló, casi de paso, de donde provenían los tres ganadores–: Estados Unidos, China y Japón. Una cosa es celebrar el número de medallas olímpicas que ganan los atletas de un país en particular –después de todo, las medallas se conceden con banderas flameantes e himnos nacionales a todo volumen– pero los logros científicos son otra cosa. Otro aspecto de la irracionalidad de la

ciencia contemporánea es la explosión en el número de coautores de artículos en muchas revistas científicas. Los reconocimientos por el Nobel y la coautoría irracional son ilustrativos de los dos lados de la misma moneda: los sistemas de reconocimiento científico están causando estragos.

¿QUÉ ESTÁ CONCEDIENDO EL COMITÉ DEL NOBEL, DESPUÉS DE TODO?

Los premios Nobel se conceden por logros específicos y distinguidos e indirectamente por una vida de trabajo científico. El reconocimiento se les concede al investigador o a veces a varios colegas o científicos que trabajan independientemente en un tema similar. El país donde se realizó la investigación tiene poco, o nada, que ver con el logro. En efecto, como suele suceder, el investigador puede ser de un lugar y puede estar trabajando en otro. Por ejemplo, el estadounidense que fue co-ganador en medicina, Dr. William Campbell, nació en Irlanda, recibió su licenciatura en Irlanda y su doctorado en la Universidad de Wisconsin. Su trabajo ganador sobre tratamientos para infecciones parasitarias lo hizo mientras trabajaba en Merck, una compañía farmacéutica estadounidense. De hecho, muchos ganadores de Nobel, especialmente de Estados Unidos, nacieron y recibieron parte o toda su educación en otros países. Y muchos ya no trabajan en las universidades donde hicieron su trabajo precursor.

Así, los premios Nobel son el trabajo de individuos o equipos. Cada vez más, la ciencia se lleva a cabo por grupos de investigadores, a menudo afiliados a un laboratorio en particular. El comité Nobel aún tiene que reconocer las consecuencias de las realidades totalmente colaborativas e internacionales de la ciencia contemporánea –el comité no concede premios a grupos y, de hecho, limita a tres el número de científicos que pueden recibir un premio específico.

EL RECONOCIMIENTO CAUSA ESTRAGOS

Si las autoridades establecieran límites estrictos para conceder reconocimiento, la ciencia académica quizás se iría al otro extremo. Recientemente se publicó un artículo en Physical Review Letters, una revista muy respetada, con 5.154 autores. Otro trabajo publicado en Physical Review Letters del 2012 tiene cerca de 3.000 autores –de los cuales 21 se encontraban difuntos al momento que el artículo fue publicado.

Uno de los autores del último artículo, Dr. Aad, quien aparece primero en la lista, recibirá un gran número de referencias, lo que sin duda potenciará su reputación y aumentará el índice de citaciones para su universidad.

El tema fue el Bosón de Higgs y el artículo involucró la colaboración de científicos de muchos países. Esto parece ser un record mundial de coautores, aunque hay un creciente número de artículos publicados con 1000 o más coautores.

Si bien es cierto que la ciencia se ha vuelto más colaborativa, parece haber poca justificación para incluir tan alto número de autores. ¿Es posible que todos hayan contribuido substancialmente? Así como no hubo razones para incluir como primer autor al científico de más reputación en un laboratorio, incluso si él o ella hubiesen hecho poco o nada del trabajo en el artículo específico (como es de costumbre y aún es una práctica en algunos laboratorios y departamentos), al menos parece que algunos de estos cientos de coautores están recibiendo una mención de cortesía. No es apropiado dar crédito de autoría a personas que han tenido una relación remota con la escritura y preparación del artículo mismo.

Este asunto es importante por varias razones. Una de ellas es que el recuento de citas es usado por los rankings de universidades así como también para el desarrollo de políticas nacionales en algunos países y a menudo para las evaluaciones de profesores individuales cuando los ascensos o aumentos de sueldos penden de un hilo.

Si bien es cierto que la ciencia se ha vuelto más colaborativa, parece haber poca justificación para incluir tan alto número de autores.

¿QUÉ SIGNIFICA TODO ESTO?

La globalización, la competencia académica, el nacionalismo en el lugar equivocado, la obsesión por los rankings, el constante aumento en la demanda de rendición de cuentas de parte del gobierno y los cambios significativos en cómo se lleva a cabo la ciencia son todos asuntos que contribuyen a nuestro “problema de reconocimiento” moderno. Aunque los ejemplos mencionados acá parecen bordear en lo trivial, en realidad estos son importantes. La productividad científica es cada vez más un fenómeno internacional, con investigadores destacados que estudian en un país, trabajan en otro y con frecuencia desarrollan y comparten investigaciones con colegas de todo el mundo.

De este modo, la ciencia es global y es cada vez más irrelevante dar reconocimiento Nobel por investigación a un país o universidad. Sin embargo, el apoyo para la

investigación básica está disminuyendo en todas partes –y es sobre la base de la investigación básica que se hacen descubrimientos a nivel de Nobel. Los países que ofrezcan financiamiento y autonomía para la investigación básica inevitablemente capturarán a los mejores académicos y científicos.

Al mismo tiempo, la comunidad científica misma debe ser razonable sobre la distribución del reconocimiento por autoría de artículos académicos. Estos artículos, especialmente los que se publican en revistas arbitradas impresas y electrónicas más destacadas, siguen siendo la regla de oro de la ciencia y son un elemento central de conocimiento y diseminación. El número de autores debiese limitarse a aquellos que realmente han estado involucrados en la escritura del artículo, incluso si una comunidad mucho más amplia contribuyó con conocimiento o información. Otros pueden ser mencionados en reconocimientos o referencias relevantes.

Como en muchos aspectos de la ciencia contemporánea y educación superior, estamos en medio de una “revolución académica” en reconocimiento científico y apoyo a la investigación y evaluación. Se necesita un enfoque racional para restaurar la cordura de un sistema que se sale de control con mayor frecuencia, desde los Nobeles hasta artículos “escritos” por miles de autores. ■

La investigación en educación superior se internacionaliza

HANS DE WIT

Hans de Wit es profesor y director del Centro para la Educación Superior Internacional en Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: dewitj@bc.edu.

Hasta hace poco, el estudio de la educación superior y sus dimensiones internacionales era el área de un pequeño grupo de académicos y centros de investigación, principalmente del mundo desarrollado, e incluso ahí el financiamiento y los recursos eran escasos. No obstante, hay dos nuevas iniciativas que indican un desarrollo más positivo y global de la investigación en educación superior internacional. Estas iniciativas se pueden ver como un

producto de la “Declaración de Shanghái: El futuro de la educación superior: la necesidad de investigar y preparar para la empresa de educación superior” el 2013. Con la reflexión de las ideas de 33 profesionales de la investigación y política sobre el futuro desarrollo del campo de la investigación en educación superior, política y formación, la declaración señalaba: “Este campo en desarrollo está muy limitado a un grupo bastante pequeño de países.” La declaración apelaba a que se haga más investigación y se desarrollen centros de investigación en las universidades en todo el mundo, para estudios de doctorado en educación superior internacional, y que el financiamiento adecuado.

EL CENTRO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR GLOBAL

El lanzamiento oficial del Centro ESRC/HEFCE para la Educación Superior, o CGHE, se hizo el 2 y 3 de febrero del 2016 en Londres. CGHE es el centro de investigación más grande del mundo especializado en educación superior y su futuro desarrollo. Tiene más de £6 millones de libras (\$8,7 millones de dólares estadounidenses) en financiamiento del Consejo en Investigaciones Económicas y Sociales (ESRC, por sus siglas en inglés) en el Reino Unido por trabajos durante el 2016-2020 y es una alianza de tres universidades del Reino Unido y varias universidades de todo el mundo.

CGHE es una alianza liderada por el Instituto de Educación en University College London, Lancaster University, University of Sheffield y universidades internacionales –entre las cuales están Australian National University (Australia), Dublin Institute of Technology (Irlanda), Hiroshima University (Japón), Leiden University (Países Bajos), Lingnan University (Hong Kong), Shanghai Jiao Tong University (China) y University of Cape Town (Sudáfrica).

Uno de los enfoques centrales de CGHE es maximizar el impacto de su trabajo en políticas y prácticas. El Centro es liderado por el profesor Simon Marginson y varios otros académicos importantes en el campo de la educación superior, como los profesores Peter Scott y Ellen Hazelkorn.

CENTROS GLOBALES PARA ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL

Del mismo modo, el 14 y 15 de enero, se realizó la primera reunión del Grupo de “Centros Globales de Estudios en Educación Superior Internacional” (GCIHES, por sus siglas en inglés) en Santiago, Chile. Este grupo se estableció como resultado de una iniciativa del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Centro

para la Educación Superior Internacional (CIHE), Boston College, Estados Unidos.

El grupo incluye otros cuatro socios: El Centro para Estudios Internacionales de la Alta Escuela de Economía, Universidad Nacional de Investigación, Rusia; la Escuela de Educación de la Universidad Shanghai Jiao Tong, China; el Centro para el Desarrollo de la Educación Superior, Universidad de KwaZulu-Natal, en Durban, Sudáfrica; y el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia. El grupo lo coordina CEPPE en Chile.

La reunión de lanzamiento del grupo GCIHES se desarrolló en el contexto del XII Summit de Educación Superior, una conferencia que organiza CEPPE todos los años. El grupo ha decidido enfocarse en la investigación conjunta y desarrollo profesional, así como también en la diseminación. Dentro de los proyectos que el grupo comenzará están un estudio comparativo de educación doctoral en el mundo, con foco específico en países emergentes y en desarrollo; investigación sobre las universidades católicas, identidad e internacionalización; un instituto de verano el 2017, planificado para que se lleve a cabo en Shanghái; y una conferencia denominada “Foro de Educación Superior sobre África, América Latina y Asia” que será organizada por el profesor Damtew Teferra, director del Centro para el Desarrollo de la Educación Superior, en Durban, el 19 y 20 de agosto de 2016.

Los miembros de GCIHES ya han estado colaborando bilateralmente, por ejemplo, CIHE en Estados Unidos y la Alta Escuela de Economía en Rusia han trabajado en estudios de la profesión académica. Ahora darán un paso más allá y llevarán a cabo investigación conjunta y desarrollo profesional. El hecho de que el grupo esté formado por seis centros de investigación de diferentes continentes, con fuerte presencia del mundo emergente y en desarrollo quiebra el dominio de la investigación europea y anglosajona en educación superior.

El grupo no tiene las mismas generosas fuentes de financiamiento que CGHE, sino que se apoya en su propio financiamiento y subvenciones más pequeñas, por ejemplo, para la conferencia Foro de Educación Superior sobre África, América Latina y Asia recibe apoyo de la Corporación Carnegie de Nueva York y para el proyecto sobre universidades católicas recibe ayuda del Fondo Luksic.

Las tres universidades católicas en GCIHES sostuvieron un primer seminario en Santiago sobre este último proyecto, presentaron tres estudios de casos institucionales sobre cómo estas universidades católicas se hacen cargo de la internacionalización como parte de su misión. Tienen

la intención de desarrollar este estudio con un número mayor de estudios de casos de diferentes países de todo el mundo.

Hasta hace poco, el estudio de la educación superior y sus dimensiones internacionales era el área de un pequeño grupo de académicos y centros de investigación, principalmente del mundo desarrollado, e incluso ahí el financiamiento y los recursos eran escasos.

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL

La revista *International Higher Education* de CIHE también se está expandiendo a nivel mundial. Además de la versión en inglés y sus traducciones en chino, ruso y español que realizan tres de nuestros socios en GCIHES, esta publicación también se traduce al portugués y pronto estará disponible en vietnamés, traducida por la Universidad FPT. Se puede acceder gratuitamente a la versión en línea de esta revista en todos estos diferentes idiomas en <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>.

También se han establecido dos revistas derivadas que se enfocan en asuntos de educación superior a nivel regional. Ahora en su tercer año, la revista *Educación Superior en Rusia y Más Allá* es publicada por nuestro socio, la Alta Escuela de Economía, en Rusia. El 2016, comenzará otra publicación, *Educación Superior en Singapur y Más Allá*, una iniciativa de la Fundación HEAD en Singapur, en cooperación con CIHE.

Dentro de este contexto, hay otra nueva iniciativa que es importante mencionar. En el otoño del 2016, Boston College lanzará un Magister en Artes en Educación Superior Internacional de 12 meses de duración, una iniciativa de CIHE para ofrecer un programa internacional sólido que combina educación, investigación y práctica profesional, usando aprendizaje combinado entre docentes presenciales y académicos de todo el mundo, incluyendo nuestros socios en GCIHES.

LA DECLARACIÓN DE SHANGHÁI DEL 2013

La declaración de Shanghái del 2013 fue producto de una mesa redonda iniciada por CIHE. Como seguimiento, el

Centro hizo un inventario de los centros de investigación de educación superior de todo el mundo, publicado bajo el nombre *Inventario de Educación Superior Mundial*, y ahora está disponible como mapa interactivo en el sitio web de CIHE.

La creación de dos redes globales en investigación en educación superior, el nuevo Magister en Educación Superior Internacional y la expansión de “*International Higher Education*” ilustran la creciente importancia de la investigación en educación superior y diseminación en un contexto global. En el pasado la investigación en educación superior se limitaba y centraba principalmente en aspectos nacionales y regionales, como el sector mismo, el cambio ahora es hacia la educación superior internacional. Esto es un avance importante. ■

Políticas nacionales para la internacionalización – ¿Funcionan?

ROBIN MATROSS HELMS Y LAURA E. RUMBLEY

Robin Matross es director adjunto de investigación en el Centro para la Educación Superior Internacional y Colaboración, Consejo Estadounidense sobre Educación. Correo electrónico: rhelms@acenet.edu. Laura E. Rumbley es directora adjunta en el Centro para la Educación Superior Internacional en Boston College. Correo electrónico: rumbley@bc.edu. Este artículo se basa en un informe escrito por los autores, “Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs” (Internacionalización de la Educación Superior en el mundo: Programas y Políticas Nacionales), publicado por el Consejo Estadounidense sobre Educación en octubre de 2015 y está disponible en <http://www.acenet.edu/newsroom/Pages/CIGE-Insights.aspx>.

En respuesta a las demandas y oportunidades de un mundo en constante globalización, los gobiernos de una gran variedad de países están introduciendo políticas y programas para promover la internacionalización de la educación superior. Estas iniciativas son sustentadas por una variedad de motivos académicos, económicos, políticos, sociales y culturales; a veces la internacionalización de la educación superior es una meta explícita, mientras que en otros casos, el foco está más específicamente sobre

una actividad discreta o en metas de políticas nacionales más amplias.

Un estudio reciente elaborado por el Consejo Estadounidense sobre Educación (ACE, por sus siglas en inglés) y el Centro para la Educación Internacional de Boston College observó minuciosamente el contenido de tales políticas –una perspectiva general, incluyendo una gran variedad de ejemplos específicos, es la base de nuestro reciente informe, *Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs*. Nuestro análisis reveló cinco categorías principales de políticas en marcha alrededor del mundo, basadas en su foco principal:

Tipo 1: Movilidad estudiantil. Las políticas diseñadas para incentivar y facilitar la movilidad estudiantil destacan como el punto focal más común en el desarrollo de políticas relacionadas con la internacionalización de la educación superior. La principal demostración de este foco en las políticas es el amplio conjunto de programas de becas para movilidad estudiantil con fondos nacionales –desde Arabia Saudita hasta Chile, desde Kazajstán hasta Brasil, entre muchos otros.

Tipo 2: Movilidad académica y colaboración en investigación. La actividad política en esta área está siendo asumida por muchos países de todo el mundo, así como también por regiones claves –en particular Europa, donde la Unión Europea está invirtiendo fuertemente en esta área bajo la iniciativa Horizon 2020, específicamente a través de mecanismos como las acciones Marie Skłodowska-Curie. Tipos comunes de iniciativas en esta categoría incluyen apoyo para los profesores visitantes, programas y ayudas para enviar a docentes al extranjero, políticas para repatriar a docentes que viven en otros países y ayudas para investigaciones basadas en proyectos.

Tipo 3: Educación transfronteriza. Ya sea a través de campus internacionales y otros tipos de “avanzadas” o formas virtuales (o híbridas) –como las MOOC– las políticas nacionales y programas de actividades en este ámbito incluyen iniciativas para fomentar los convenios para el desarrollo de capacidad, crear “centros” educacionales, incentivar a las instituciones locales para que establezcan campus y programas en el extranjero y regular de forma más efectiva las actividades transfronterizas en la práctica.

Tipo 4: Internacionalización en casa (IaH, por sus siglas en inglés). La internacionalización en casa es un

punto focal crítico naciente pero en rápido aumento para la internacionalización. En la actualidad, son pocos los documentos de política que la abordan abiertamente. La estrategia del 2013 de la Comisión Europea para la internacionalización, Educación Superior Europea en el Mundo, es una excepción distinguida. Pero ciertamente esta es una buena instancia para esperar futuros avances en política.

Tipo 5: Políticas de “internacionalización integral”. Observamos un número pequeño de iniciativas que presentan más bien una serie generalizada de razones, líneas de acción, áreas focales y orientaciones geográficas, más que concentrarse principalmente en líneas de acción específicas. Nuevamente, la visión de la política de la Comisión Europea para la internacionalización se destaca, pero también se destacan la “Estrategia para la Educación Internacional” del 2014 de Canadá y la “Política de Internacionalización para la Educación Superior en Malasia” del 2011, entre otras.

EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD

Con políticas de internacionalización a nivel nacional y programas que proliferan en una variedad de contextos y configuraciones, la interrogante sobre la efectividad se posiciona en primera fila. ¿Estas políticas causan algún impacto positivo en la dirección y progreso de la internacionalización en sus respectivos sistemas de educación superior? A largo plazo, ¿tienen éxito al promover las metas académicas, económicas, políticas, sociales y/o culturales que se habían propuesto lograr?

Como sucede a menudo cuando se trata de temas relacionados a educación, determinar la efectividad de las políticas de internacionalización es un desafío. Con frecuencia, los esfuerzos para hacer eso se concentran en resultados que se pueden medir fácilmente y cuantificar claramente. ¿Logró la política del país A su meta de reclutar un número X de nuevos estudiantes internacionales para las universidades de este país en el plazo específico? Además del número de participantes, los análisis financieros –otra medida fácil de cuantificar y una que con frecuencia es atractiva para los hacedores de políticas– pueden entrar en juego como una herramienta de evaluación.

Las políticas diseñadas para incentivar y facilitar la movilidad estudiantil

destacan como el punto focal más común en el desarrollo de políticas relacionadas con la internacionalización de la educación superior.

Cuando se trata de los resultados a largo plazo más nebulosos y el impacto de tales políticas, los estudios de British Council, DAAD y HEFCE (El Consejo para el Financiamiento de la Educación Superior para Inglaterra), la Comisión Europea y la Asociación Internacional de Universidades han hecho algunas incursiones para delinear los impactos de diferentes políticas usando varias metodologías. Sin embargo, en general, los datos específicos y respuestas claras sobre los temas de impacto son bastante escasos. En parte, esto se debe a lo nuevo de muchas de las políticas de internacionalización que ahora están marcha alrededor del mundo –es simplemente muy pronto para decir cuál será el impacto definitivo. En muchos otros casos, la evaluación del impacto simplemente parece no desarrollarse dentro de las estructuras de implementación de políticas.

No obstante, al observar un gran número de esas políticas y los datos disponibles sobre efectividad, está claro que hay varios factores claves –tanto inherentes a las políticas mismas, como también a los factores externos que impactan la implementación– que afectan la efectividad de las políticas (positiva o negativamente).

El financiamiento es de principal importancia. No es de sorprender que la efectividad de las políticas pueda verse afectada directamente por asuntos como el nivel de financiamiento de las políticas, las formas en que se distribuye el financiamiento y al grado que se sostiene el financiamiento con el tiempo.

Cómo y quién implementa las políticas también es crucial. Todo el mundo sabe que “un modelo único para todos” no es una forma útil para pensar en políticas y prácticas de internacionalización. Así, las políticas nacionales pueden implementarse de varias formas –por ejemplo, involucrar muchos actores o sólo unos pocos. Las formas en cómo se implementan las políticas pueden tener un efecto considerable en la eficiencia y pueden surgir preguntas sobre la capacidad de los implementadores de políticas para avanzar en sus agendas y gestionar su trabajo de buena forma.

Observar más allá de las políticas individuales mismas da pie al tema del alineamiento e interacción política. Para la mayoría de los países, el entorno de

las políticas nacionales es complejo y convergente. Las iniciativas que se emprenden en un área pueden tener una influencia directa en los esfuerzos que se emprenden en otras esferas políticas. Ejemplos clásicos en relación a la internacionalización incluyen la intersección entre los objetivos nacionales para atraer estudiantes y docentes internacionales y las políticas de inmigración y visas que controlan el acceso al país. Si las políticas se desarrollan y se implementan aisladamente o con fines opuestos, la efectividad de las políticas sufrirá las consecuencias.

Finalmente, el nivel de convergencia entre los objetivos de políticas y las prioridades institucionales causa un impacto en la efectividad de las iniciativas a nivel nacional. La internacionalización de la educación superior es un fenómeno que experimentan más directamente las instituciones de educación superior mismas. Por esta razón, las políticas nacionales para la internacionalización deben basarse en un entendimiento de las realidades institucionales. Las políticas nacionales que fallen en considerar las prioridades institucionales, y viceversa, presentan mayores desafíos para lograr resultados exitosos.

INTERNACIONALIZAR LA INTERNACIONALIZACIÓN

¿En última instancia, lograrán las políticas de internacionalización de países individuales alcanzar sus metas a corto y largo plazo? Sólo el tiempo lo dirá. Pero quizás la pregunta más interesante es cuál será el impacto general de esas políticas en la educación superior en todo el mundo. El mayor número de países que se están comprometiendo con –de formas muy concretas, formales y que requieren una gran cantidad de recursos– la internacionalización de sus sistemas de educación superior sugiere que el tiempo es el correcto para llevar nuestros esfuerzos colectivamente al siguiente nivel y centrar nuestra atención en la “internacionalización de la internacionalización”. El impacto de las políticas a nivel país será maximizado cuando encontremos las sinergias entre ellas –es decir, cuando nuestras políticas se apoyen y refuercen mutuamente.

Esto no es necesariamente una tarea fácil –esto requiere estar al tanto de las políticas en marcha y dialogar a los niveles institucionales y de diseño de políticas nacionales. Como señalamos al final del informe ACE-CIHE, “asegurar que la educación superior alrededor del mundo se beneficie de lo mejor que ofrece la internacionalización integral, sostenida e impulsada por los valores requerirá de creatividad, recursos substanciales y trabajo arduo absoluto”. ■

Oportunidad laboral como propulsor de la movilidad estudiantil

CHRISTINE FARRUGIA

Christine Farrugia es investigadora principal en el Centro para la Investigación de Movilidad Académica e Impacto en el Instituto de Educación Internacional en Nueva York, donde supervisa el programa Open Doors®. Correo electrónico: cfarrugia@iie.org

La oportunidad de adquirir experiencia laboral práctica está creciendo en importancia como impulsor de la movilidad estudiantil alrededor del mundo. Por varios años Open Doors® ha documentado el creciente número de estudiantes estadounidenses que participan en el mundo laboral, prácticas profesionales y voluntariado en el extranjero. El 2013-2014, hubo más de 41.000, incluyendo aquellos que recibieron créditos académicos por su trabajo en el extranjero y aquellos que buscaron oportunidades de trabajo sin derecho a créditos en otros países. Los estudiantes internacionales también valoran la experiencia laboral para complementar sus estudios. Más del 12 por ciento del casi un millón de estudiantes internacionales en los Estados Unidos el 2014-2015 participó en la Formación Práctica Opcional (OPT, por sus siglas en inglés) que es un período de trabajo disponible para estudiantes internacionales que se han graduado de una universidad estadounidense. Si bien las recientes extensiones del período de elegibilidad de OPT para graduados en áreas como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) justifica en parte esta proporción, la disposición de los estudiantes de quedarse a trabajar cada vez más y por periodos más largos indica cuán importante es este aspecto de la educación internacional para muchos estudiantes. A escala mundial, hemos observado que las políticas que determinan la capacidad de los estudiantes para trabajar ha causado un impacto en el número de estudiantes internacionales en países como Canadá, Alemania, Nueva Zelanda y el Reino Unido.

EL TRABAJO ES MÁS ATRACTIVO PARA ALGUNOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES

Las oportunidades laborales influyen más en los estudiantes de intercambio de ciertos países que de otros. Si bien muchos estudiantes valoran la capacidad de adquirir experiencia laboral práctica que les ayudará a tener un empleo cuando

vuelvan a casa o en su país anfitrión, otros pueden estar motivados por las condiciones económicas de sus países que los obliga a aprovechar las oportunidades laborales relacionadas con el estudio en el país anfitrión.

Muchos estudiantes de Asia, incluyendo India, Nepal, Taiwán y China, buscan formación práctica opcional. Los estudiantes indios están especialmente motivados por la oportunidad de trabajar en el país anfitrión luego de graduarse. En los Estados Unidos, los estudiantes indios son los líderes en participación de tipo OPT, 22 por ciento de los estudiantes indios participaron en OPT el 2014-2015. Al mismo tiempo, el número de estudiantes indios en el Reino Unido ha descendido en los últimos años debido a los cambios en las políticas que restringen la disponibilidad de visas de trabajo para graduados. Luego de la implementación de la política en el Reino Unido, los estudiantes indios cayeron en casi un 50 por ciento entre el 2011 al 2014, mientras que aumentaron en un 70 por ciento en Australia y 37 por ciento en los Estados Unidos en el mismo período de tiempo.

Si bien muchos estudiantes desean la oportunidad de adquirir experiencia laboral práctica junto con sus estudios en el extranjero, no todos lo quieren hacer a través del trabajo luego de graduarse. El caso de los estudiantes brasileños es un ejemplo. Si bien menos del 5 por ciento de los estudiantes brasileños en los Estados Unidos participó en formación práctica opcional luego de terminar, el año 2014/2015, más de 12.000 estudiantes fueron posicionados en prácticas laborales junto con sus estudios en los Estados Unidos entre el 2011 y 2015. Estas oportunidades de formación se han incorporado en el Programa de Movilidad Científica del gobierno de Brasil como un componente clave de la preparación profesional y académica de los estudiantes para que de esa forma puedan volver a Brasil con conocimiento académico y habilidades prácticas. Entre los estudiantes de otros países, las oportunidades laborales desempeñan un rol menos importante en sus patrones de movilidad. Por ejemplo, OPT da cuenta de sólo el 2 por ciento de los estudiantes internacionales de Arabia Saudita y Kuwait que estuvieron en los Estados Unidos el 2014-2015. No obstante, estos indicadores de OPT bajos puede que no sean una función de poco interés de los estudiantes en oportunidades laborales, sino que puede ser el resultado de las condiciones de los programas de becas de sus gobiernos que los alienta a volver a sus países una vez graduados.

No sólo la procedencia de los estudiantes tiene que ser considerada en la probabilidad de perseguir oportunidades laborales relacionadas a sus estudios; también importa quienes son los estudiantes. Un estudio especial (a publicarse próximamente) sobre la educación sin otorgamiento

de créditos de estudiantes estadounidenses en el extranjero conducido por IIE (Institute of International Education) como parte de Generation Study Abroad encontró que una proporción ligeramente mayor de hombres participa en actividades sin otorgamiento de créditos, incluyendo trabajo, prácticas laborales y voluntariado, en lugar de hacerlo en programas de estudios en el extranjero basados en un currículum tradicional. Entre los estudiantes cuyo género fue informado por su institución, 40 por ciento fueron hombres, en comparación con el 35 por ciento de estudiantes de intercambio en programas tradicionales que otorgan créditos académicos, como documentó Open Doors. Si bien la participación de hombres en ambas formas de educación en el extranjero permanece baja, la proporción ligeramente mayor de estudiantes que participa en educación sin otorgamiento de créditos parece alinearse con informes anecdóticos sobre estudiantes hombres que están más aptos para ir al extranjero cuando perciben un beneficio para su carrera práctico de su experiencia internacional.

Los estudiantes internacionales también valoran la experiencia laboral para complementar sus estudios. Más del 12 por ciento del casi un millón de estudiantes internacionales en los Estados Unidos el 2014-2015 participó en la Formación Práctica Opcional (OPT).

EL VALOR DE LA EXPERIENCIA LABORAL CO-CURRICULAR INTERNACIONAL

En el contexto estadounidense, las prácticas laborales y experiencia laboral son ampliamente reconocidas como componentes importantes de los programas de educación superior y una forma esencial para que los estudiantes adquieran experiencia laboral y habilidades prácticas que van más allá de lo que pueden aprender en una sala de clases. De hecho, algunos programas académicos requieren que sus estudiantes completen prácticas profesionales como parte integral de sus estudios y también los preparan para el mundo laboral después de graduados. Para los estudiantes internacionales, la experiencia laboral en los Estados Unidos proporciona beneficios educacionales similares y habilidades imprescindibles en su área que en última instancia les ayudarán a navegar hacia el mundo laboral en su país anfitrión, en su país de origen o en un tercer

país. Cuando los estudiantes internacionales se quedan en el país anfitrión, éstos contribuyen con sus habilidades y conocimiento al desarrollo del país. En casos cuando los estudiantes internacionales en última instancia trabajan en otro país, estos ayudan a fortalecer los lazos internacionales en investigación y negocios.

Cada vez más estudiantes buscan prácticas laborales y experiencia laboral en países distintos a donde están obteniendo su título. Las prácticas laborales internacionales son una forma de hacer que la educación en el extranjero sea más significativa para los estudiantes al reflejar la realidad de cómo los estudiantes usarán sus habilidades internacionales después de graduarse. Si bien es agradable estudiar arte en Florencia, quizás sea mejor para el currículum de un estudiante trabajar como parte de un equipo construyendo pozos en Honduras o contribuir al desarrollo de una estrategia de marketing para una compañía en China. Esas experiencias internacionales aún proveen las habilidades “blandas” interculturales y experiencias personales transformativas que son comunes para muchos en el área de estudios en el extranjero y además les brindan a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades “duras” prácticas en un contexto laboral que puede ser fácilmente trasladado al mercado laboral más adelante. ■

El mercado educacional internacional: tendencias emergentes

NEIL KEMP

Neil Kemp es vicepresidente del Consejo para la Educación en la Mancomunidad y es consultor en educación internacional. Fue ex director de Educación UK, British Council. Correo electrónico: neil.kemp@nkeducation.com.

La movilidad estudiantil internacional ha seguido surgiendo, como lo reflejan los datos recientes de la mayoría de los principales países de destino. Los cambios están ocurriendo, algunos son grandes y otros sutiles, y a continuación se discute brevemente una selección de estas tendencias. La excepción principal al fuerte crecimiento de las matrículas en reclutamiento ha sido en el Reino Unido, donde las severas regulaciones inmigratorias han impactado directamente en el número de estudiantes internacionales.

LA INTERROGANTE CHINA

¿Cuántos estudiantes chinos estarán estudiando a nivel internacional en 10 años a partir de ahora? La respuesta es muy importante considerando que muchas universidades alrededor del mundo dependen altamente del reclutamiento de estudiantes chinos. Se estimó que el total de chinos estudiando en el extranjero el 2012 era de más de 700.000, tres veces más que el número de estudiantes del segundo país, India. Aunque la mayor capacidad de las universidades chinas pueda reducir la movilidad hacia el exterior, probablemente el cambio demográfico será un factor importante, dado que se proyecta que el número de jóvenes chinos con edad para la educación superior se reduzca significativamente. Sin embargo, actualmente la matrícula internacional de estudiantes chinos ha continuado aumentando para la mayoría de los principales países destino: Australia aumentó 8 por ciento, Alemania aumentó 8 por ciento y los Estados Unidos aumentó 11 por ciento. El número de estudiantes chinos en el Reino Unido llegaba alrededor del 5 por ciento el 2013. Más de la mitad de los 17.300 nuevos estudiantes chinos de pregrado llegaron a través de alguna forma de acuerdo de transferencia —los estudiantes comienzan en el segundo o tercer año en la universidad del Reino Unido luego de hacer los primeros años en China. Además, muchos de estos estudiantes de pregrado transferidos continúan con un programa de magister.

EL INTERCAMBIO INDIO CONTINÚA

Las matrículas de estudiantes indios recientemente fueron cercanas al 30 por ciento en los Estados Unidos, 20 por ciento en Australia y 21 por ciento en Alemania. Por otro lado, el Reino Unido vio una caída de sobre el 12 por ciento —las estimaciones sugieren que la caída en la matrícula india probablemente resultó en una pérdida de alrededor de \$700 millones de dólares para la economía del Reino Unido el 2013.

La elección del destino de los jóvenes estudiantes indios se alinea de muy cerca con las políticas inmigratorias y acceso a un empleo luego de estudiar. Esto no quiere decir que los jóvenes indios busquen una migración a largo plazo; simplemente, quieren consolidar sus estudios académicos a través de la experiencia laboral. Por ejemplo, en los Estados Unidos, alrededor de 32.000 estudiantes indios, registrados en una universidad estadounidense, siguen programas de empleo temporal.

La demanda de estudios internacionales de parte de los indios jóvenes es probable que se mantenga a flote, particularmente a nivel de postgrado. Esto es impulsado por el rápido crecimiento de estudiantes que salen de las escuelas secundarias superiores —se proyecta que el total

de matrículas en educación superior en India alcance los 40 millones para el año 2020, desde alrededor de 32 millones el 2014.

La dependencia en programas nacionales de becas puede ser riesgoso, particularmente para aquellas universidades que tienen muchos de esos estudiantes; los gobiernos pueden cancelarlos tan rápido como los comenzaron.

OTRAS TENDENCIAS EN MOVILIDAD

La matrícula saudí en las universidades estadounidenses ha continuado creciendo rápidamente (45 por ciento en los últimos 3 años, alrededor de 60.000), mientras que para Australia y el Reino Unido ha habido bajas. En Brasil, donde ahora el programa “Ciencia sin Fronteras” enfrenta reducciones, muchos saudíes y otros estudiantes de Medio Oriente son apoyados a través de becas de sus gobiernos, en lugar de ocupar financiamiento propio. La dependencia en programas nacionales de becas puede ser riesgoso, particularmente para aquellas universidades que tienen muchos de esos estudiantes; los gobiernos pueden cancelarlos tan rápido como los comenzaron.

Al considerar otros países con grandes cantidades de estudiantes de intercambio, actuales y potenciales, uno puede observar lo siguiente:

- El intercambio internacional de estudiantes surcoreanos ha estado fluctuando (sobre 110.000 estudiantes estudian a nivel internacional). Se reportan bajas en los Estados Unidos (actualmente alrededor de 64.000 estudiantes), Japón (16.000) y Australia (cerca de 6.000), pero ha habido un crecimiento en el Reino Unido (cerca de 4.500);
- El intercambio internacional de estudiantes nigerianos continúa creciendo. El Reino Unido es el destino predilecto (sobre 19.000 matrículas); Ghana (12.000); Estados Unidos (cerca de 10.000); y otros que estudian en Malasia (2.700), Canadá (2.500) y Sudáfrica (2.300). También se informó de 3.600 estudiantes nigerianos que estudiaron en Ucrania el 2012;
- El número de estudiantes vietnamitas (54.000), iraníes (50.000) y malayos (cerca de 60.000) que estudian a nivel internacional está en aumento;

- Ha habido un aumento en el número de estudiantes rusos que estudia internacionalmente (sobre 50.000), con Alemania como destino principal (14.500), seguido por Estados Unidos (5.600);

- Indonesia parece tener buen potencial, dado el tamaño del país; sin embargo, a pesar del favorable crecimiento económico y crecientes índices de participación universitaria, la movilidad internacional se ha mantenido modesta (aproximadamente 40.000).

Una tendencia reciente y evidente en las matrículas internacionales en las universidades del Reino Unido ha sido el cambio desde el reclutamiento a gran escala de estudiantes de Asia del Sur en los programas de magíster de un año (bajó 42 por ciento en los últimos 3 años), hacia un crecimiento intensificado de matrículas de pregrado desde China, Singapur, Hong Kong y Malasia (subió 24 por ciento). También ha habido una baja reciente en las matrículas de pregrado desde varios países de la Unión Europea hacia el Reino Unido (incluyendo Alemania y Francia) – ¿será esto una respuesta a los aranceles universitarios más altos, cambio demográfico o de alguna manera a los mensajes negativos del gobierno del Reino Unido en relación a su pertenencia en la Unión Europea?

¿RESULTARÁ LA MAYOR CAPACIDAD DE PAÍSES DE BAJOS/ MEDIOS INGRESOS EN UNA DISMINUCIÓN DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL?

No hay evidencia de que esto esté sucediendo, más bien es lo opuesto; la naturaleza de la demanda continúa evolucionando, lo que resulta en mayor diversificación de asignaturas, niveles y modos de estudio. Esos patrones han sido aparentes por muchos años en los países más ricos, donde la movilidad internacional ha continuado creciendo –por ejemplo, los estudiantes estadounidenses son el segundo grupo más grande de estudiantes internacionales en el Reino Unido, y no sólo para estudios en el extranjero. De igual forma, el Reino Unido ha experimentado aumentos constantes en la matrícula de estudiantes australianos, canadienses, suizos y noruegos.

Otros ejemplos incluyen a los Estados Unidos, donde el número de estudiantes europeos ha crecido constantemente. En Malasia, aunque los cambios en las políticas han llevado a la expansión de la provisión de las universidades locales, el número de malayos que estudia en el Reino Unido y Estados Unidos ha continuado creciendo.

MAYORES COSTOS, MAYOR COMPETENCIA

A medida que la competencia por atraer nuevos estudiantes internacionales aumenta, las universidades necesitan invertir más para apoyar el reclutamiento y esto ha incrementado

sus costos. En Australia, el total por nueva matrícula podría promediar sobre los \$4.000 dólares y en el Reino Unido entre \$3.000 y \$5.000 dólares. Estos costos incluyen apoyo al personal internacional, inversión en marketing, comisión del agente y, para algunas universidades, oficinas de representación internacional.

Las compañías de educación particular también proveen servicios para apoyar el reclutamiento internacional a través de varias formas de convenios con universidades, incluyendo la entrega programas base y de idiomas; las compañías líderes son Kaplan Inc. (Estados Unidos), Navitas Ltd. (Australia) e INTO University Partnerships (Reino Unido).

ACUERDOS DE HERMANDAD Y ARTICULACIÓN

El crecimiento de la educación transnacional (TNE, por sus siglas en inglés) ha contribuido al aumento en la movilidad internacional a través de programas diseñados para incentivar a los estudiantes a transferirse en algún momento hacia el campus de origen de la universidad adjudicadora (los acuerdos incluyen articulación, hermandad y/o reconocimiento de aprendizaje previo). La motivación para los estudiantes y universidades es tanto educacional como financiera y el período de estudio en el extranjero puede variar desde unas semanas hasta dos o tres años. Además de las disposiciones de transferencia para reclutar estudiantes chinos para el Reino Unido (mencionado más arriba), hay muchos otros acuerdos. Por ejemplo, en India, muchas universidades de Estados Unidos y el Reino Unido ofrecen programas con acuerdos de transferencia; como de costumbre, las universidades de Estados Unidos ofrecen programas de magíster que pueden implicar un año en India y el segundo en Estados Unidos, mientras que la mayoría de los programas del Reino Unido son a nivel de pregrado. Algunos ejemplos similares son aparentes en Malasia, donde por ejemplo la Universidad de Sunway tiene acuerdos de transferencia con la Universidad de Monash, Australia.

La nueva prestación flexible y los acuerdos de apoyo también están disponibles para estudios de doctorado a través de doctorados en lugares separados, acuerdos de transferencia, programas residenciales y mayor uso de las TIC para el apoyo de supervisión. Por ejemplo, más de 4.600 estudiantes cursaron programas de doctorado del Reino Unido en sus propios países el 2013.

CONCLUSIÓN

Todo indica que es probable que la movilidad estudiantil internacional continúe creciendo durante la próxima década, y al 5 por ciento por año o más. Si bien la demanda

ciertamente la liderará China e India, la movilidad internacional desde otros países está aumentando significativamente. Las oportunidades que se presentan a través del fuerte crecimiento han causado que muchos más países e instituciones busquen reclutar estudiantes internacionales. Aunque esto ha permitido que los estudiantes tengan más opciones de estudio, la competencia también ha aumentado los costos de reclutamiento. Debido a que muchos países y sus universidades dependen cada vez más de los estudiantes internacionales, la velocidad y variabilidad de la evolución del mercado y la fuerte competencia, todo indica que es necesario tener un mayor entendimiento –mejor investigación de mercado e información y mayor consideración de las razones que tendrían los estudiantes internacionales para elegir un destino en particular y de lo qué influiría en esa decisión. ■

La importancia del personal administrativo para lograr la internacionalización

UWE BRANDENBURG

Uwe Brandenburg es socio director en CHE Consult, Berlín, Alemania. Correo electrónico: Uwe.brandenburg@che-consult.de.

Los estudios sobre internacionalización generalmente se centran en los estudiantes y en los mejores académicos. Pero si lo piensa: ¿Con quién es el primer contacto que tiene el estudiante extranjero en su universidad de intercambio? No es ni el profesor, ni el personal de la oficina encargada, sino que es el personal administrativo y de servicio como el portero o el personal de limpieza en la residencia universitaria. En el caso de los estudiantes que viajan al extranjero no necesariamente tienen que acordar las condiciones para sus estudios en el exterior con un profesor, sino más bien lo hacen con un administrativo. Sin embargo, en muchas estrategias y análisis se ignora al personal administrativo como elemento crucial y relevante (se define personal administrativo como todo aquel artifice que no esté relacionado con el trabajo académico-científico propiamente tal). Esta tendencia está cambiando lentamente; un buen ejemplo de esto, es el estudio de impacto Erasmus, en el que se investigó explícitamente el rol del personal administrativo en la internacionalización y movilidad.

El personal administrativo también ha adquirido más relevancia a nivel político: El grupo de seguimiento laboral de Bolonia señala en su reporte que serán necesarios esfuerzos especiales para el personal administrativo en futuros programas de movilidad. Si reconocemos este punto, es de suma importancia poder medir la efectividad en las actividades de internacionalización en este grupo en específico.

En un estudio a larga escala llamado InHoPe, el cual comenzó en 2014 y fue fundado por el Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación, abordamos esta interrogante y fijamos como objetivo analizar el nivel de internacionalidad del personal no académico y sus efectos en las actividades de internacionalización en las instituciones alemanas de educación superior. La meta es manejar efectivamente la internacionalización desarrollando directrices con un enfoque en el proceso de contratación de personal, estructuras y desarrollo.

Los posibles resultados que arrojaron las primeras dos rondas de recopilación de información y análisis indican que este grupo se constituye como un recurso de información importante para una institución de educación superior (IES), así como su base cultural, porque su vinculación con la institución es mayor que la de los académicos. Más del 40 por ciento de los encuestados llevaban más de 20 años trabajando, y tres cuartos de ellos se encontraban trabajando permanentemente. El estudio también muestra que el trabajo diario del personal administrativo de un IES se ha vuelto cada vez más internacional dentro de la última década: un tercio tiene contacto con académicos o estudiantes internacionales mensualmente. Sin embargo, parece ser que la mayoría del personal aún no se encuentra capacitado para cumplir estas labores: solo un tercio ha tenido una experiencia en el extranjero de al menos tres meses. El ambiente laboral, por tanto, parece crecer con mayor rapidez que el desarrollo del personal y los procesos de selección.

Abordamos esta interrogante y fijamos como objetivo analizar el nivel de internacionalidad del personal no académico y sus efectos en las actividades de internacionalización en las instituciones alemanas de educación superior (IES).

EL POTENCIAL INEXPLORADO PARA SENSIBILIZAR AL PERSONAL CON RESPECTO A LA INTERNACIONALIZACIÓN

Los administrativos de IES, en su mayoría, no tienen experiencia previa en el extranjero, y tampoco tienen muchas oportunidades de mejorar esto durante su trabajo. El 89 por ciento nunca ha participado como personal de intercambio, el 87 por ciento nunca ha sido beneficiado con capacitaciones interculturales, y el 60 por ciento ni siquiera ha tomado un curso de idiomas durante el tiempo que ha permanecido en la universidad. Es inequívoco asumir que los administrativos no están interesados en estas actividades: dos tercios estarían interesados en participar en capacitación intercultural o en movilidad laboral y cuatro de cinco estarían dispuestos a tomar un curso de idiomas. Por supuesto, existen razones por las que no se han podido comprometer con estas actividades, particularmente por la falta de tiempo y por no tener claro los beneficios directos en el trabajo que se realizará. Además, es frecuente que no cuenten con información sobre cómo participar en las actividades de internacionalización, especialmente en los casos de movilidad laboral y capacitación intercultural. El estudio también demuestra que estas actividades no son poco útiles, sino que por el contrario tienen repercusiones importantes.

PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LOS EFECTOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL PERSONAL ADMINISTRATIVO

Asumimos conceptualmente que las experiencias realizadas en el contexto de actividades relacionadas con la internacionalización influyen al momento de lograr la internacionalidad del personal no académico en tres niveles: rasgos de personalidad; actitudes y competencias; y ambiente laboral. Primero que todo, esperamos cambios en los rasgos personales que sean relevantes para sobrellevar con las típicas experiencias internacionales e interculturales que se presenten en el lugar de trabajo. Segundo, asumimos que la participación en actividades relacionadas con la internacionalización influye en las actitudes personales, impactando en el nivel de internacionalización que tenga la IES. Tercero, nos enfocamos en revelar bajo qué condiciones las primeras dos dimensiones (rasgos y actitudes) tienen un efecto que altera las prácticas laborales del personal no académico.

Nuestro modelo de tres niveles (rasgos de personalidad; actitudes y competencias; ambiente laboral) parece funcionar. Descubrimos correlatividad entre los tres niveles, y la información al parecer confirma que la personalidad es, al fin y al cabo, lo que define con mayor seguridad todos los resultados en los otros dos niveles.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DEL DESARROLLO Y LA CONTRATACIÓN DEL MISMO

Es posible inferir de lo recopilado que, por lo general, contratar personal con experiencia internacional previa tiene un mayor impacto en la internacionalidad que desarrollar las capacidades del personal a través de actividades de internacionalización (tales como movilidad o capacitaciones interculturales). La capacitación es más relevante cuando se busca incrementar el nivel de internacionalidad en rangos superiores y en el personal de oficinas internacionales, mientras que el desarrollo del personal es principalmente efectivo para puestos de un rango inferior y para personal de rangos superiores que no están enfocados en la internacionalización. Sin embargo, la contratación del personal es preponderante para poder establecer un esquema de internacionalización en cualquier IES, ya que es necesario utilizar criterios correctos para encontrar a las personas indicadas. Hasta ahora, las actividades de internacionalización pueden tener un fuerte impacto en el modo de pensar, pero no tienen este mismo efecto en todo el mundo. Parecen ser más efectivas en aquellos que no tienen experiencia previa o que se desempeñan en niveles con baja responsabilidad. Básicamente, ambas medidas son necesarias y bastante complementarias.

¿QUÉ SE PUEDE APRENDER PARA UNA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA?

Necesitamos mejorar los instrumentos y procedimientos directamente aplicables a la contratación de personal no académico que estén relacionados con la internacionalidad.

En primer lugar, muchas más personas a favor del desarrollo del personal quieren participar en actividades de internacionalización, aunque carecen de información para poder actuar: por este motivo es crucial obtener más información. Además, muchos de los encuestados comentan que no disponen de tiempo. La internacionalización no debe “estar por encima de todo”, sino que tiene que ser integrada en la estrategia de desarrollo del personal y en el trabajo a nivel diario; por ejemplo, incluyendo oportunidades de movilidad en las reuniones de retroalimentación anuales que sostienen los ejecutivos con los empleados o permitiendo espacios de tiempo regulares para la preparación de capacitaciones y cursos, así como actividades de movilidad en los contratos del personal. Las actividades de internacionalización para el personal administrativo (p. ej. cursos de idiomas y de interculturalidad, participación en programas de movilidad, semanas del personal) deben ser integradas a la par en un esquema sistemático y diferenciado de desarrollo del personal. Las IES debiesen basar sus programas en información sobre predisposiciones

o experiencias de su personal administrativo, antes que en conocimiento y las actividades tales como programas de movilidad debiesen definir explícitamente al personal no académico como un grupo independiente. Debemos permitir y apoyar iniciativas ascendentes relacionadas con actividades de desarrollo de competencias.

Esto requiere estructuras de RRHH más coherentes, tales como la realización de seguimientos sistemáticos de las actividades de internacionalización para el personal administrativo para poder estimular el aprendizaje organizacional en la IES y la integración de diferentes actividades de internacionalización en programas estructurados. El programa SprInt de Technische Universität Dresden es un buen ejemplo, donde un certificado consta de un curso de idiomas, un curso intercultural y una estadía de intercambio opcional.

Cuando hablamos hoy en día de internacionalización, el personal no académico puede ser definido como un grupo crucial, cuyo desempeño puede mejorar de manera significativa con medidas correctas de contratación específica y actividades de desarrollo de RRHH bien planteadas. ■

El apogeo y la decadencia del programa Ciencia Sin Fronteras de Brasil

CRESO M. SÁ

Creso M. Sá es catedrático de Educación Superior y director del Centro para Estudios en Educación Superior Canadiense e Internacional, Instituto de Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico: c.sa@utoronto.ca.

El programa Ciencia Sin Fronteras de Brasil suscitó un gran interés cuando se presentó el año 2011, con la promesa de fomentar las oportunidades de estudio en el extranjero para 101.000 estudiantes en los campos CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática) por cuatro años. Encabezado por la propia Presidenta Dilma Rousseff con un presupuesto inicial de 1,2 mil millones de dólares, el programa parecía representar una gran inversión. Brasil carece de egresados de CTIM y posee un sistema de educación superior prácticamente aislado. Con su enfoque explícito de ubicar estudiantes en universidades de mayor

categoría, algunos consideraron el programa como una iniciativa importante para promover la internacionalización.

En menos de cinco años, el futuro del programa pende de un hilo. Debido a la devaluación del real brasileño con respecto al dólar estadounidense y las restricciones del presupuesto nacional, se suspendió la financiación del programa en otoño del 2015. Algunos beneficios otorgados fueron cancelados y el programa sólo continuó apoyando a los estudiantes que ya se encontraban en el extranjero. Existe una gran probabilidad de que el programa Ciencia sin Fronteras no continúe en su versión actual. Sin embargo, la actual situación del presupuesto no es el único problema del programa, ya que es necesario plantearse preguntas sobre lo que se ha logrado.

El primer problema fue la demanda real: rápidamente se hizo evidente que el dominio del inglés de los estudiantes de pregrado era generalmente bajo.

DISEÑO QUESTIONABLE DE POLÍTICAS

El programa Ciencia sin Fronteras se creó como iniciativa presidencial. No hubo un proceso de consulta o debate público sobre las prioridades o el diseño del programa. A pesar del antiguo rol de las agencias federales de administrar los programas de becas para estudios de postgrado nacionales e internacionales, el programa Ciencia sin Fronteras surge en un tamaño y un formato radicalmente diferente que las iniciativas anteriores. La característica más destacada del programa es el enfoque en los estudiantes de pregrado. Casi 79 por ciento de todas las becas del programa Ciencia sin Fronteras eran destinadas a estudiantes de pregrado para que estudiaran por un año en el extranjero. Lo anterior provocó un enfoque completamente nuevo en las agencias federales a cargo del estudio y la investigación de postgrado.

El primer problema fue la demanda real: rápidamente se hizo evidente que el dominio del inglés de los estudiantes de pregrado era generalmente bajo. Las agencias federales tuvieron que organizar capacitaciones del idioma para los estudiantes calificados, las cuales sirvieron como una iniciativa para “facilitar el acceso” a las oportunidades de estudiar en el extranjero (véase <http://isf.mec.gov.br>). Evidentemente, no se realizó ningún análisis serio del grupo de candidatos antes de la ejecución del programa,

con miras al esfuerzo improvisado de otorgar ayuda para el aprendizaje del idioma.

Otro problema surgió del sector privado. Se esperaba que la industria financiara 26.000 becas como meta total, pero nunca se materializó. Los desacuerdos de las metas y los objetivos entre los patrocinadores corporativos potenciales y las agencias federales provocaron que muchas empresas retiraran su apoyo.

En esencia, la beca de pregrado carece de cualquier articulación real con las instituciones respectivas y los programas académicos de los estudiantes. A consecuencia de esto surgieron varios problemas: los estudiantes han sido admitidos a universidades en campos distintos del suyo, han tomado cursos diferentes a sus carreras y sus cursos en universidades extranjeras no son reconocidos para el crédito académico de sus instituciones respectivas.

EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE

El programa Ciencia sin Fronteras presentó un tremendo reto administrativo para las agencias de dicho campo. Las agencias no estaban preparadas para recibir un gran volumen de solicitudes y beneficiarios por parte de Ciencia Sin Fronteras, por lo que fueron incapaces de otorgar ayuda a los estudiantes, como asimismo de controlar y administrar adecuadamente los documentos. También se han presentado problemas recurrentes con el pago de las becas estudiantiles, las becas de reubicación y los gastos de matrícula, por lo que algunos becados se vieron afectados.

En un estudio realizado por Julieta Grieco en la Universidad de Toronto, institución que cuenta con el mayor número de becados de Ciencia Sin Fronteras, se investigó en detalle la experiencia de los estudiantes de pregrado. En general, los estudiantes carecían de una orientación adecuada antes de partir de Brasil que los preparara mejor a los nuevos contextos académicos y culturales. También carecían de un asesoramiento académico eficaz en el extranjero, con el fin de ayudarlos a acceder a las oportunidades de la institución de acogida y navegar por el sistema académico.

Las diferencias en la estructura de los programas académicos provocaron que los estudiantes tomaran clases en un nivel inadecuado, ya sea por la falta de conocimiento de cómo funciona el plan de estudios o porque carecían de los requisitos de los cursos de niveles superiores. Un gran obstáculo para algunos estudiantes es la incapacidad de lograr la admisión a escuelas y departamentos que ofrecen el programa en la universidad de acogida. Esto es a menudo el caso de estudiantes en programas profesionales de pregrado en Brasil que sólo se imparten como programas de postgrado en Norteamérica (por ejemplo,

medicina). Estos estudiantes son asignados al programa general de humanidades, donde toman clases que no están relacionados con el curso de sus programas de estudio.

El programa Ciencia Sin Fronteras permite a los estudiantes participar en prácticas profesionales de la industria o la investigación. Sin embargo, no existe una coordinación general de este aspecto del programa ni una orientación clara a los estudiantes, los que reciben una ayuda irregular sobre cómo acceder a las empresas o a los laboratorios académicos que podrían ofrecer oportunidades laborales. Mientras que algunos estudiantes tienen experiencias positivas en sus cursos y pasantías, es evidente que el éxito depende en gran medida de la suerte.

CARENCIA DE APRENDIZAJE POLÍTICO

La falta de una cultura nacional de evaluación de las políticas es evidente en el caso del programa Ciencia sin Fronteras. Los riesgos del fracaso de la política, los gastos innecesarios y las consecuencias adversas involuntarias son pruebas claras de un programa de esta magnitud. Por desgracia, no existe un mecanismo para supervisar y evaluar este programa, como asimismo generar clases útiles de políticas.

El programa Ciencia sin Fronteras demuestra un claro ejemplo de la falta de capacidad política del gobierno brasileño para diseñar y aplicar una política pública eficaz. La opaca toma de decisiones de las características claves del programa, la ausencia de asesoramiento con accionistas importantes y la ejecución irregular han evidenciado un programa mal diseñado. Los principales errores del diseño mencionados anteriormente eran todos evitables. No obstante, no se realizó ninguna gestión para evaluar las necesidades y las demandas actuales entre estudiantes, agencias administradoras, universidades y posibles socios de la industria.

CLASIFICACIÓN DE PRIORIDADES REALES

El programa Ciencia Sin Fronteras malgastó considerables recursos que se podrían haber utilizado de mejor manera en otra área. Nunca se llevó a cabo un debate sobre el mérito relativo de adjudicar \$6.400 millones de reales brasileños a este programa. Lo anterior fue una decisión consiguiente para el sistema académico de investigación. El financiamiento para la Ciencia Sin Fronteras no era “fondos nuevos”, sino más bien una reasignación de recursos en apoyo a investigadores universitarios y estudiantes de postgrado. Lo que provocó recortes y retrasos presupuestarios de gastos que se vieron afectados en programas de investigación en todo el país. Es necesario considerar dichas consecuencias como parte de los costos de oportunidad

de este programa.

Es improbable un resurgimiento del programa Ciencia Sin Fronteras en su formato original. El enfoque de pregrado del programa es difícil de justificar académicamente y enfrenta oponentes políticos entre partidos de la oposición. Dada la asociación del presidente con el programa, no es sencillo que el gobierno lo finalice, ya que se consideraría como una señal de fracaso. Es más probable que se realice una reducción en silencio y un cambio en el enfoque con respecto a la formación de postgrado por medio del proceso presupuestario. ■

Pruebas de ingreso de alta exigencia: Una mirada desde Brasil

SIMON SCHWARTZMAN Y MARCELO KNOBEL

Simon Schwartzman es investigador experto del Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS, por sus siglas en portugués), Río de Janeiro, Brasil. Correo Electrónico: simon@iets.org.br. Marcelo Knobel es director del Laboratorio Nacional de Nanotecnología (LNNano) y profesor del Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidad de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil. Correo Electrónico: knobel@ifc.unicamp.br.

En Brasil, el predominio creciente de la prueba nacional para la educación secundaria como una evaluación de ingreso masiva y unificada para acceder a la educación superior tiene varias consecuencias perjudiciales. Además de darle forma con eficacia al plan de estudios de educación secundaria, con claras desventajas para los que no accederán a la universidad, limita la diversidad y las características regionales del sector de la educación superior. De manera similar se critica a otros países que utilizan pruebas nacionales de ingreso. Se dan algunas sugerencias para posibles cambios.

Mundialmente, millones de estudiantes y sus familias enfrentan el estresante proceso de ingreso a la educación superior. Varios países realizan pruebas nacionales para determinar quienes ingresan, un sistema presentado a menudo como democrático y meritocrático, dado que todos los estudiantes realizan las mismas pruebas. En Brasil, la prueba nacional para la educación secundaria (Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM) es similar al Gaokao

(o Evaluación de Ingreso a la Universidad) que se realiza en China y otras pruebas de ingreso de alta exigencia que se desarrollan en Turquía, Chile, Rusia y otros países. El actual debate público acerca del ENEM recalca sus desventajas y se asemeja a debates similares que se realizan en otros lugares.

La educación superior brasileña se caracteriza por una red pequeña y bien financiada de universidades federales selectivas (nacionales) con educación gratuita, la cual matricula 1,1 millones de estudiantes y un gran sector privado matricula 5,4 millones de estudiantes. Además, 0,6 millones de estudiantes se matriculan en universidades estatales regionales, las que también cuentan con educación gratuita. En contraste con otros países latinoamericanos, el ingreso a las universidades públicas en Brasil es limitado; los estudiantes han competido (históricamente) por la admisión en base a pruebas de ingreso realizadas por cada institución. Las instituciones privadas brindan normalmente cursos vespertinos de bajo costo a las personas que no tuvieron éxito para ingresar a una institución pública. A excepción de algunas universidades privadas de élite, la admisión a este sector sólo está limitada por la capacidad para pagar del estudiante y la evaluación ENEM no es necesaria.

LA EVALUACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (ENEM)

ENEM fue presentado en 1998 como una evaluación voluntaria de la educación secundaria, con el fin de medir la calidad de los egresados escolares. En 2010, el Ministerio de Educación y las universidades federales acordaron que el examen sería la estrategia principal de selección para la admisión. La versión actual es una evaluación en base a contenidos del idioma portugués, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y redacción. Se realiza anualmente durante dos días y se administra simultáneamente en diferentes lugares a lo largo de todo el país. Los estudiantes que pasan el examen pueden postular a dos instituciones federales de cualquier parte del país. Los resultados del examen también son utilizados para seleccionar a los estudiantes de bajos recursos para otorgarles becas y préstamos para estudiar en instituciones privadas; para determinar la elegibilidad con el fin de brindar cursos profesionales gratis de nivel secundario; y para que los adultos cumplan con los estándares mínimos específicos de certificados de estudios secundarios completos.

La evaluación ENEM ha sido criticada por su alto costo y vulnerabilidad a la corrupción, así como por la calidad y los prejuicios ideológicos de sus preguntas, en particular en la prueba de ciencias sociales. Cuesta al-

rededor de 100 millones de dólares para el gobierno y la mayoría de los estudiantes de bajos ingresos o que vienen de escuelas públicas están exentos de la cuota de 15 dólares. En el pasado, las preguntas eran filtradas o robadas y se debían implementar medidas de seguridad para limitar el uso de dispositivos móviles para recibir y/o compartir las respuestas correctas de las preguntas. Además, hay una creciente preocupación acerca del potencial impacto que podría ser negativo en la educación secundaria y superior.

En 2015, 9,5 millones de nuevos y previos egresados escolares dieron la prueba. De estos, 2,8 millones compitieron por 205.000 vacantes para las instituciones federales. Los datos demuestran que los estudiantes que vienen de familias con un alto grado de educación y de instituciones privadas o públicas selectivas de excelente calidad tienden a conseguir los mejores puntajes, lo que aumenta el resultado de admisión y dificulta el ingreso de los estudiantes locales.

EL IMPACTO NEGATIVO DEL ENEM

El plan de estudios de la educación secundaria en Brasil incluye más de 15 asignaturas obligatorias, sin optar a cursos opcionales y sin flexibilidad ni espacio para el estudio profesional (disponible sólo después de completar el plan tradicional). La evaluación ENEM refuerza esta estandarización estricta, por lo que todas las escuelas secundarias preparan a los estudiantes (de manera eficaz) para el examen, aunque la mayoría de éstos que realizan la prueba nunca conseguirán una educación superior y gran parte estudiará en el sector privado, donde un examen de ingreso es raramente solicitado.

Aunque las instituciones superiores varían enormemente en tamaño y calidad desde universidades públicas de investigación intensiva a pequeñas escuelas vespertinas y privadas que se enfocan en las profesiones, todas ofrecen los mismos tipos de títulos además de licencias de docencia. La legislación nacional permite obtener títulos profesionales a corto plazo y algunos tienen mejores oportunidades de trabajo que los obtenidos por títulos universitarios de instituciones de menor calidad. Sin embargo, el sistema carece de una vía a carreras profesionales postsecundaria, las cuales representan actualmente menos del 14 por ciento de la matrícula postsecundaria. La transformación del ENEM en un tipo diferente de evaluación podría diferenciar la educación superior.

La prueba ENEM también posee puntos débiles entre las universidades federales y sus comunidades locales. La intención de establecer estas instituciones en todo el país era brindar oportunidades a las poblaciones locales y contribuir al desarrollo regional por medio del trabajo

de extensión y la investigación aplicada. Se esperaba que ENEM lograra un acceso a la educación superior más democrática, ya que permitiría a los estudiantes de cualquier lugar postular a un puesto de alguna universidad federal del país. Ha sido inalcanzable apoyar financieramente a los estudiantes de escasos recursos para que puedan estudiar. Además, la aceptación universal de un examen nacional ha hecho que el sistema sea aún más elitista. Las instituciones de educación superior ubicadas en regiones más remotas han llenado algunos programas de título con estudiantes privilegiados de regiones de mayor ingreso que pueden trasladarse, lo que desvía la lista local de admisión al subir los puntajes “de corte”.

ENEM fue presentado en 1998 como una evaluación voluntaria de la educación secundaria, con el fin de medir la calidad de los egresados escolares.

CRÍTICAS DE LAS PRUEBAS NACIONALES DE CHINA, TURQUÍA Y CHILE

Otros países también cuestionan sus pruebas nacionales unificadas. En China, cambiar el sistema Gaokao es un componente de la futura reforma de educación superior, la cual propone cambiar cientos de universidades académicas a instituciones profesionales relacionadas más estrechamente con los requisitos del mercado laboral. El “Programa Nacional para la Reforma y el Desarrollo Educativos de Mediano y Largo Plazos (2010-20)” del gobierno chino critica el sistema porque: (1) “una sola evaluación define la vida/destino del estudiante”; (2) las admisiones y los criterios de selección dependen excesivamente del puntaje de la Prueba de Admisión de la Universidad, no en criterios globales de selección; (3) existe solamente un conjunto de preguntas para todos los tipos y niveles diferentes de las instituciones de educación superior; (4) el contenido y el estilo de estas pruebas no concuerdan con el propósito de la educación Suzhi (más flexible y creativa); (5) existen desigualdades en las oportunidades de ingreso entre provincias; y (6) las instituciones de educación superior carecen de autonomía en los procedimientos de admisión”.

Las críticas del examen turco ÖSS (ingreso universitario) expresan inquietudes similares, como la dependencia

de otorgar clases particulares, la alta selectividad social y el efecto de la prueba de desalentar a los estudiantes en alcanzar sus sueños profesionales.

En Chile, el acceso a las principales universidades públicas y privadas del país también se determina por medio de una prueba nacional, la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Varias de las críticas al examen están relacionadas con la discriminación social que refuerza. Un análisis de la OCDE del 2009 sobre la educación terciaria en Chile señaló que la “PSU contribuye significativamente a la distribución desigual de áreas terciarias entre grupos socio-económicos. Los alumnos de escuelas municipales y familias más pobres tienen menos probabilidades de pasar la PSU que los alumnos de escuelas privadas y familias ricas. Si pasan, tienen menos probabilidades de conseguir las puntuaciones más altas para obtener ayuda estudiantil y acceso a las mejores universidades”.

PROPUESTAS PARA LA REFORMA

En Brasil, el debate sobre el examen ENEM se asocia con los debates sobre la reforma de la educación secundaria. La propuesta es cambiar el plan de estudio de uno unificado a uno diversificado: una base común enfocada principalmente en lenguaje y matemáticas, seguida por las vías electivas de estudios académicos más avanzados u opciones profesionales para los que quiera entrar al mercado laboral directamente después de graduarse. Las escuelas secundarias deben ofrecer tanto una educación general como una profesional y no un curso preparatorio orientado a la admisión a la universidad pública a la que sólo unos pocos asistirán. ENEM debería poner a prueba las competencias generales de lenguaje y matemáticas e incluir evaluaciones por separado para los diferentes caminos que los estudiantes seguirán, entre ellos títulos para carreras técnicas. Los resultados de estas evaluaciones podrían ser utilizados por las instituciones de educación superior para seleccionar a los estudiantes, junto con otros criterios apropiados de las metas y los objetivos académicos y regionales de las instituciones.

Finalmente, también está claro que la práctica actual de la gestión de pruebas nacionales por año es descabellada. El examen debería ofrecerse en diferentes momentos y lugares, mediante tecnologías y dispositivos modernos utilizados en otras partes del mundo. Las evaluaciones nacionales no son la causa del acceso desigual a la educación superior, pero no hay un motivo para mantener un sistema que exacerba aún más estas desigualdades. ■

Divisiones islamita-laico en las universidades de Túnez

AMANDA THO SEETH

Amanda Tho Seeth es estudiante de doctorado del Instituto de Ciencias Políticas de la Universidad de Marburg, Alemania. Correo electrónico: Amanda.tho.Seeth@gmx.de.

Cinco años después del derrocamiento del régimen autoritario de Ben Ali en enero de 2011, Túnez se encuentra aún atrapado en una lucha de identidad entre las fuerzas laicas e islamitas. En la era democrática, las demandas de los islamitas por una religiosidad más fuerte han entrado en la política y en el discurso público, y han desafiado la imagen tradicional laica de la nación. La división entre los islamitas y los laicos circula fuertemente en las universidades, las que después de décadas de represión y despolitización, han sido transformadas en lugares de disidencia y activismo político.

LOS ISLAMITAS DOMINAN LOS CONSEJOS UNIVERSITARIOS

Las inversiones públicas en el sistema de educación superior desde la década de los 70 y un fuerte grado de vinculaciones internacionales –por medio del francés como idioma de enseñanza y trabajo y de la participación en el Proceso de Bolonia europeo desde 2006–han contribuido a una reputación excepcional en las universidades tunecinas dentro de la región árabe. Asimismo, la caída del autoritarismo introdujo un conjunto de reformas democráticas en las instituciones tunecinas de estudios superiores. La policía de la universidad, que hasta entonces había sido omnipresente, fue retirada inmediatamente de los campus, e importantes cambios jurídicos de la normativa de educación superior fueron rápidamente iniciados por el gobierno provisional. Las nuevas características son los claustros académicos democráticos donde se eligen decanos y directores cada tres años, así como también los consejos universitarios democráticos donde se eligen rectores. Las universidades tunecinas se encuentran en la vanguardia en muchos aspectos –no obstante, desde la democratización se han convertido en sitios de conflictos entre las fuerzas laicas e islamitas, especialmente dentro del entorno estudiantil.

Los estudiantes tunecinos están ampliamente divididos en la izquierdista organización estudiantil Union Générale des Étudiants de Tunisie (UGET) y su oponente Union Générale Tunisienne des Étudiants (UGTE), una

organización estudiantil islamita libremente afiliada al partido islamita Ennahda. Tanto UGTE como Ennahda estaban prohibidos antes de la democratización, aunque actualmente se han convertido en poderosos actores políticos y ya se encuentran en posición de formar el futuro de la vida universitaria. Por primera vez en la historia, UGTE derrotó a UGET en las elecciones anuales en los consejos universitarios de noviembre de 2015. Los islamistas ocupan 224 (42%) de los 528 asientos, mientras que UGET, la cual solía dominar los consejos, disminuyó a 110 asientos –114 puestos quedan vacantes.

Cada consejo universitario está compuesto por un rector, jefes de departamentos y representantes de alumnos que gestionan los asuntos internos de la universidad tales como programas de estudio, planificación de recursos humanos o cooperación externa. Queda por verse qué tan dominante será la presencia de los representantes estudiantiles en los campus, lo que implicaría cambios en los planes de estudio, la instauración de reglas más estrictas relacionadas con la separación de géneros y el atuendo apropiado, o una mayor cooperación con proveedores de educación superior más conservadores como en los Estados del Golfo.

La caída del autoritarismo introdujo un conjunto de reformas democráticas en las instituciones tunecinas de estudios superiores.

Dado que la distribución de poder en los consejos universitarios refleja las orientaciones políticas de la sociedad, según se cree, los medios de comunicación debaten sobre la victoria de UGTE como un indicador de apoyo renovado para el partido Ennahda en el parlamento. Ennahda lideró el gobierno nacional provisional desde 2011 hasta 2014, pero luego de las elecciones parlamentarias de 2014 se volvió la segunda fuerza más importante luego del partido laico Nidaa Tounes. En el actual gabinete conformado en febrero de 2015, Ennahda desempeña un escaso papel y solo controla el Ministerio de Empleo y Capacitación Laboral. Sin embargo, desde noviembre de 2015, Ennahda ocupa nuevamente la mayoría de asientos en el parlamento, luego de que 31 miembros de Nidaa Tounes dejaran el parlamento debido a conflictos internos en el partido. Esta coincidencia concurrente de la deficiencia del partido laico gobernante y la victoria de los islamitas en los consejos universitarios podrían desencadenar un

aumento y estabilización del poder islamita en la política y en los círculos académicos en años venideros.

VIOLENCIA SALAFISTA EN LOS CAMPUS

Mientras aún no son claros los planes para islamizar las universidades, la división entre los laicos y los grupos de islamistas violentos –especialmente la organización salafista, Ansar al-Sharia– tiene un impacto más radical y evidente en los campus. El caso más destacado donde los salafistas provocaron estallidos violentos es el llamado “Manouba Affair” en la tradicionalmente izquierdista Universidad de Manouba. Una prohibición del velo sobre el rostro en el campus causó protestas salafistas violentas durante 2011-2012. Durante los focos de violencia, Habib Kazdaghli, decano de la Facultad de Humanidades, fue atacado y tomado como rehén temporalmente. Kazdaghli se volvió blanco de la insatisfacción salafista debido a su interés académico y experiencia en la extensa y rica historia de judíos tunecinos. Hasta el día de hoy, Kazdaghli sigue bajo protección policial.

Por otra parte, los activistas salafistas cambiaron la bandera tunecina en la Universidad de Manouba por una bandera negra representando el credo islámico –un símbolo de presencia salafista. Cuando la estudiante Khaoula Rachidi trepó el asta y retiró la bandera negra, fue golpeada. El estado tunecino honró el coraje de la joven mujer con un recibimiento en la oficina del entonces presidente Moncef Marzouki. Aun así, durante el curso completo del conflicto en la Universidad de Manouba, el Ministro de Educación Superior y Ciencia, liderado por Ennahda, retrocedió sorprendentemente. El entonces Ministro de Educación Superior y Ciencia, Moncef ben Salem, públicamente le restó importancia al conflicto y declaró en septiembre de 2012 que usar el velo sobre la cara era legal en las universidades. También se rumorea que los miembros de UGTE y Ennahda estuvieron involucrados durante el principio de las protestas contra la prohibición del velo sobre la cara.

ENTRE EL TERRORISMO Y LA REFORMA

La introducción del sistema político democrático en Túnez ha transformado al país en un enemigo ideológico y blanco recurrente de ataques terroristas del Estado Islámico (EI). La vida universitaria tunecina se ve interrumpida con estos ataques por medio del estado de emergencia y toque de queda que son impuestos por razones de seguridad por el gobierno: las clases vespertinas están temporalmente canceladas, y los estudiantes no pueden dar cumplimiento a los requisitos de las carreras.

No obstante, los estudiantes tunecinos están por lo general bien educados, el mercado laboral nacional no

puede absorber a todos los graduados universitarios. La crisis económica existente y el alto desempleo son vistos como las causas del porqué el EI, según datos actualizados, está reclutando más miembros de Túnez que cualquier otro país. Las protestas y huelgas de hambre en los campus –particularmente por estudiantes izquierdistas afiliados a UGET– en contra de las pocas perspectivas de los graduados universitarios, son un fenómeno frecuente desde la instauración de la democracia.

Aun así, el gobierno en el poder desde la democratización puso grandes esperanzas en la función de la educación superior para el desarrollo político, social y económico del país, mientras establecía el “Plan Estratégico para la Reforma de la Educación Superior y la Ciencia 2015-2025”. Este plan estratégico apunta a lograr una mejor conexión entre las universidades y el mercado laboral, y en lo que respecta a las universidades autónomas, como protagonistas de la democratización en sus comunidades locales. ■

Frantz Fanon y los movimientos #MustFall en Sudáfrica

THIERRY M. LUESCHER

Thierry Luescher es directora asistente de investigación institucional en la Universidad del Estado libre, Bloemfontein, Sudáfrica. Correo electrónico thierryluescher@outlook.com

Frantz Fanon es denunciado por sus detractores como un defensor de la violencia anti-colonial –esa muti catártica (el término Zulu para medicina) para librar a la sociedad nativa del parásito que representa el cuerpo político colonial. Sin embargo, para la generación post Mandela nacida en libertad, él es el profeta del presente, al predecir en *The Wretched of the Earth* la supuesta condición neo-liberal de Sudáfrica: una élite que se revuelve en consumismo evidente, un partido liberal hundido en letargia y corrupción, personas en masa viviendo en pobreza, un país con decadencia a nivel político, económico y cultural. Los sudafricanos están desilusionados y la juventud de color está furiosa. Como señalaba una pancarta sostenida por estudiantes en una de las protestas en 2015; “En 1994, a mis padres les

vendieron un sueño; ahora estoy aquí por el reembolso”.

#RHODESMUSTFALL

Los movimientos #MustFall tomaron por sorpresa a Sudáfrica. Todo comenzó el 9 de marzo de 2015, en la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT) de una manera muy desagradable. La noticia de que un estudiante de la UCT ensució la importante estatua de Cecil John Rhodes con excremento dio la vuelta al mundo. Rhodes es uno de los hijos ilustres de Ciudad del Cabo: un magnate de la minería, ex primer ministro de la Colonia de Cabo y el conquistador del “interior” colonial. La UCT se sitúa en varias zonas del Estado Rhode. #RhodesMustFall se convirtió en la primera forma de iteración del movimiento estudiantil de 2015 en Sudáfrica. Los estudiantes de color aprendieron a expresar sus experiencias siendo “los negros del campus” y tiraron las máscaras de color blanco que les fueron otorgadas por la cultura institucional, junto con Rhodes, hacia el vertedero de la historia.

Si bien el movimiento #RhodesMustFall movilizó a los estudiantes que demandaban el retiro de la estatua de Rhodes y desapareció del ojo público cuando la estatua fue efectivamente removida el 9 de abril de 2015, la escisión de esta “llaga sintomática” fue un acto simbólico en el proceso de “descolonización” fanoniana para sanar a la universidad post segregación racial y crear un nuevo espacio intelectual. Xolela Mangcu, profesor de sociología de la UCT, escribió en *University World News*, editado en marzo de 2015, que la calidad de las discusiones en los edificios habitados del campus “era algo que (él) jamás había visto en la universidad de Ciudad del Cabo, Cornell, Harvard o cualquiera de las universidades a las que (él) había asistido.”

DEL MOVIMIENTO #RHODESMUSTFALL A #FEESMUSTFALL

El movimiento #RhodesMustFall se convirtió rápidamente en una inspiración para iconoclastas a lo largo del país, llegando incluso a campus universitarios tan lejanos como en los EEUU, donde se temió por la seguridad de los monumentos de Thomas Jefferson, Woodrow Wilson, Jefferson Davis, entre otros. Estudiantes de otras universidades de Sudáfrica, siguiendo fielmente la célebre cita de Fanon “cada generación, dentro de una relativa opacidad, tiene que descubrir su misión, cumplirla o traicionarla”, se preguntaron qué era necesario derrocar dentro de su contexto –tomando como ejemplo que en UCT la estatua de Rhodes fue lo que cayó. En la Universidad de Stellenbosch, el movimiento #OpenStellies reabrió el taal debat (debate

verbal) en un campus que se encuentra profundamente dividido entre una mayoría de estudiantes matriculados africanos de raza blanca y otra de estudiantes matriculados de raza negra. Fue así que repentinamente afloraron varios hashtags relacionados con movimientos tales como #BlackStudentsMovement, #Luister, #PatriarchyMustFall, #ReformPukke, #SteynMustFall, #TheTransCollective, #TuksUprising, entre otros.

Los movimientos #MustFall tomaron por sorpresa a Sudáfrica. Todo comenzó el 9 de marzo de 2015, en la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT) de una manera muy desagradable.

Sin embargo, mientras el movimiento #RhodesMustFall y sus derivados representaban la furia intelectual del pueblo de color contra la superestructura ideológica de la educación superior sudafricana y su raza blanca, el movimiento #FeesMustFall capturó la imaginación de los estudiantes a nivel nacional, puesto que puso las cosas a nivel comunitario con respecto a las condiciones materiales de la vida estudiantil, con una fuerte demanda de educación gratuita. La educación gratuita –o al menos una oportunidad justa de que el pobre tenga derecho a educación superior, con la ayuda de becas y créditos estatales– es una promesa incumplida derivada de la Carta de la Libertad que ha impulsado al movimiento anti segregación racial desde 1995. Durante la aparición del consejo de la Universidad de Witwatersrand (Wits) en Johannesburgo y con el anuncio en septiembre de 2015 de que para el año 2016 los aranceles de matrículas aumentarían hasta llegar a cifras de dos dígitos, las protestas aumentaron en Wits y dentro de las siguientes semanas (cuando se seguían anunciando aumentos en los aranceles), las universidades públicas de Sudáfrica fueron cerradas por los propios estudiantes a nivel nacional.

SOBREVIVIENTE: CAMPUS

El liderazgo universitario respondió, en todos los casos, probando y experimentando: una forma de comprometerse y demostrar buena voluntad, una medida de supresión y de reafirmar su autoridad, una medida de dividir, dominar y frenar a los activistas –siempre tratando de mantener el proceso fuera del escrutinio público y sobrellevarlo

solo en reuniones privadas. Muchos años atrás, me referí bromeando sobre esta estrategia como “Sobreviviente: Campus”: burlar, vencer, sobrevivir. Como los reality show, es prácticamente un juego para encubrir la negociación, mostrar ocasionalmente la fuerza, y una buena dosis de engaño, pero los movimientos #RhodesMustFall, #FeesMustFall demostraron ser extraordinariamente exitosos en este juego, logrando victorias significativas durante un corto periodo de tiempo, ya que en lo que fue denominada “una respuesta clara basada en el pánico” el presidente Jacob Zuma anunció el 23 de octubre de 2015, que no habría más aumentos de aranceles en universidades públicas durante el 2016. (Para los sudafricanos la Ley de Educación Superior, de manera bastante ilegal, tiene autoridad para fijar los aranceles de los estudiantes a través de consejos universitarios).

UN MOVIMIENTO ESTUDIANTIL INTERCONECTADO POR LA ERA DEL INTERNET

La dimensión verdaderamente innovadora que tienen los movimientos #MustFall de 2015 es el grado con que los estudiantes activistas y simpatizantes se tomaron las redes sociales y el Internet. Si Manuel Castells conceptualiza en Redes de indignación y esperanza una nueva forma de movimientos sociales en la era del Internet (como es el ejemplo de Occupy Wall Street y otros en todo el mundo), los movimientos #MustFall indicaron el advenimiento de una nueva forma de organización del poder estudiantil en un movimiento interconectado que trabaja en conjunto con el ciberespacio y los espacios públicos. Los estudiantes utilizan las redes sociales y las plataformas de internet de manera proliferante como medios para concientizar y movilizar a otros, coordinar activismo, compartir panfletos, lecturas, fotos y video clips, y documentos sobre lo que sucede a lo largo del país, en una corriente infinita. Por parte de los espacios públicos, se llevaron a cabo protestas a nivel nacional en centros donde la notoriedad fuese mayor: Las casas del parlamento en Ciudad del Cabo, la sede de ANC en Johannesburgo y los edificios de la unión de Pretoria. Asimismo, las protestas en el campus atrincheraban frecuentemente las puertas principales de la universidad para terminar con las operaciones a vista del público, y los estudiantes ocupaban los edificios que simbolizaban el poder universitario en el campus, como el edificio de administración de UCT y el de la cámara del senado de Wits.

EL CAMINO POR RECORRER

Después de un tranquilo comienzo del año académico en el 2016, el poder estudiantil volvió a despertar en

febrero con protestas en un grupo de universidades. De este modo, observadores como Pontsho Pilane del Mail & Guardian predijeron correctamente que el activismo volvería a activarse en 2016, ya que tres demandas estudiantiles continuaban sin ser resueltas: los aranceles de matrículas no habían bajado, solo se habían estancado por un momento; la externalización final de los trabajadores universitarios del servicio de asistencia solo había otorgado compromisos vagos; y lo más importante, el “descolonizar” a la academia sudafricana continúa siendo un desafío, no el menor a nivel conceptual. Leigh-Ann Naidoo propuso en la Nueva Agenda que la tarea crítica es continuar con la “concientización colectiva”, la alteración continua de normas de dominación excluyentes, la recreación del espacio universitario de aprendizaje y enseñanza y las plataformas de toma de decisiones. El descubrimiento de Fanon puede dar un poco de esperanza; su receta para el camino por recorrer esta democratizada radicalmente: aceptar que la universidad africana no crecerá gracias a un grupo de docentes masculinos, mayores y de raza blanca, sino que de un personal y grupos de estudiantes, jóvenes, astutos y de color. Son personas con conciencia; no quieren que sus universidades caigan. El poder estudiantil interconectado puede, potencialmente, involucrarse en cualquier ámbito de participación democrática radical en la toma de decisiones, rediseño de planes de estudio y reorganización de la vida universitaria. ■

Hacer o morir: el dilema de la educación superior en Sudán del Sur

DAVID MALUAL W. KUANY

David Malual W. Kuany es decano de la Escuela de Educación en Dr. John Garang Memorial University of Science and Technology, Jonglei State, Sudán del Sur. Recientemente finalizó la beca Mandela Washington en Cambridge College, Massachusetts, y en Florida International University, EEUU. Correo electrónico: malualwuor@yahoo.com.

Cuando Sudán del Sur se volvió independiente de Sudán en 2011, había esperanzas en que la educación superior, y la educación en general, estaría primera en la lista de gastos prioritarios. Sin embargo, el sector de

educación perdió importancia cuando los ministerios de educación superior y educación general fueron fusionados en un solo ministerio, el actual Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Se redujeron los presupuestos como medidas de austeridad, se redistribuyó el personal y se renombraron los directorios. Para empeorar las cosas (por decirlo de una forma suave), cuando el país entró en lo que personalmente llamo una guerra de insensatez el 15 de diciembre de 2013, las universidades públicas se vieron afectadas drásticamente, con estudiantes, profesorado y personal desplazado, y con sus bienes destruidos. Actualmente, en períodos determinados, la administración universitaria es desafiada con el dilema de si las universidades debiesen cerrarse o mantenerse abiertas. Este artículo analiza los desafíos básicos frente a las instituciones de educación superior en Sudán del Sur, con la esperanza de que el acuerdo de paz reciente entre el gobierno y los rebeldes sea sustentable y entregue soluciones tangibles.

PANORÁMICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sudán del Sur, la nación más nueva del mundo, tiene un total de seis universidades. Cinco de ellas son públicas mientras que la otra es una institución privada. Los tres principales administradores han sido designados por el presidente del país. Cada universidad tiene un vicedecano y dos representantes de asuntos académicos y de administración y finanzas. Solo uno de los cinco vicedecanos universitarios es mujer. En el momento de redactar este artículo, se estima que el número total de estudiantes en todas las universidades es de entre 25.000 y 30.000.

DESAFÍOS

El desafío más importante para la educación superior de Sudán del Sur es el círculo vicioso de inseguridad tanto en la periferia como en el centro del país. Cuatro de las cinco universidades se encuentran ubicadas en Estados propensos a ser atacados ya sea por los rebeldes cuando luchan contra el gobierno o por comunidades locales que se encuentran en conflicto entre ellas. Como resultado, muchos académicos extranjeros altamente calificados se han marchado de las universidades y regresado a sus países, o han buscado trabajos con organizaciones internacionales no gubernamentales. Debido a la inseguridad y a las interrupciones en los círculos académicos y de aprendizaje, muchos estudiantes dejaron el país para matricularse en países vecinos tales como Uganda, Kenia, Etiopía o Sudán. Algunos estudiantes y personal, traumatizados por los mortales ataques, están demasiado asustados para regresar a los campus y por ello interrumpen sus estudios

o se han retirado completamente. No obstante, el acuerdo de paz firmado en Juba podría ayudar a superar el temor a la inseguridad.

FUGA DE CEREBROS Y FINANCIAMIENTO PÚBLICO

Varios destacados docentes nacionales han dejado Sudán del Sur para encontrar refugio en otros lugares, en búsqueda de mejores oportunidades. Antes de julio de 2015, los académicos en Sudán del Sur estaban recibiendo 35 por ciento menos de salario que sus contrapartes en África Oriental, lo que condujo a una fuga de cerebros. El incentivo de la educación pública es que los beneficiarios debiesen retribuir de modo de servir a la comunidad en sus especialidades respectivas, aunque esto se ve comprometido si estas personas prefieren trabajar en otros lugares. La implicación es la cantidad insuficiente de profesorado en las universidades públicas, de ahí la tremenda proporción estudiante-docente.

El gobierno nacional paga los sueldos del personal y profesorado de las universidades públicas y no mucho más. No hay financiamiento disponible para la construcción o mantenimiento de infraestructura, para investigación, fijación de exámenes y alojamientos para estudiantes. Con estas realidades, las universidades se enfrentan al problema de tener que cerrar, lo que hasta ahora no se ha hecho, pero las vacaciones extendidas no son infrecuentes y alteran gravemente la vida académica. Estos retrasos provocan frustración y exacerbaban la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo.

NECESIDADES TECNOLÓGICAS Y DE MERCADO LABORAL

Tal como en otros países en vías de desarrollo, las demandas de los estudiantes matriculados actualmente presentan un desafío formidable para los académicos universitarios y administrativos. Los estudiantes necesitan salas de conferencias equipadas con materiales pedagógicos, aire acondicionado, electricidad estable y de medios para trasladarse hacia y desde las universidades, y en condiciones poco favorables, es fácil que ellos se molesten. El profesorado también se enfrenta a mayores problemas, como la falta de equipamiento básico y también de conocimiento para utilizar los recursos materiales.

El propósito central de la educación es fomentar las habilidades y valores para que las personas se adapten a la sociedad de manera exitosa y participen de actividades productivas que les permitan ganarse la vida. El mercado laboral actual requiere un entendimiento profundo de la tecnología moderna, flexibilidad y creatividad, e inteligencia social. Como se ha dicho anteriormente, las herramientas

tecnológicas insuficientes comprometen la oportunidad de los estudiantes universitarios de aprender las habilidades necesarias para el mercado laboral, lo que ocasiona un desajuste de competencias y desempleo.

El desafío más importante para la educación superior de Sudán del Sur es el círculo vicioso de inseguridad tanto en la periferia como en el centro del país

UNIVERSIDADES EXTRANJERAS Y EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

El creciente número de instituciones privadas de estudios superiores en los países vecinos Kenia, Uganda, Etiopía y Sudán refleja una enorme competencia para los estudiantes en la región. La atracción de sudaneses del sur hacia universidades extranjeras es probablemente causada por un mejor ambiente de aprendizaje, duración de carreras, programas de estudio, nivel de tecnología, estándares más altos de vida a bajo costo, mecanismos integrados de apoyo estudiantil y la diversidad de la población estudiantil que ofrece oportunidades únicas de intercambio internacional. Estas condiciones impulsan a los estudiantes a cruzar fronteras en búsqueda de mejores condiciones educacionales. Ellos tienden a irse hacia universidades extranjeras donde están seguros que se graduarán dentro de un periodo de tiempo específico y con mejores estándares comparado con las universidades nacionales.

CONCLUSIÓN

Aunque la educación superior en Sudán del Sur se enfrenta a enormes desafíos, está avanzando en la dirección correcta. Desde el año 2013, más académicos y personal sudaneses del sur se han unido a universidades extranjeras para el desarrollo de capacidades. Si regresan al país, entregarán el tan requerido saber cómo para mejorar la calidad de la educación. El reciente acuerdo de paz, si se sigue manteniendo, otorgará oportunidades para el intercambio universitario internacional, mejoras en servicios educativos, un incremento en la matriculación de estudiantes, especialmente de mujeres, y más recursos podrían ser invertidos en educación. ■

Desafíos para los estudios de doctorado en África

FAREEDA KHODABOCUS

Fareeda Khodabocus es director de aseguramiento de la calidad en la Universidad de Mauricio y miembro de Higher Education Advocacy Network for Africa (HERANA). Correo electrónico: f.khodabocus@uom.ac.mu.

La investigación es uno de los tres pilares fundamentales de la educación superior. Para que una universidad progrese y responda a las necesidades y desafíos de la industria del conocimiento, los académicos deben estar constantemente dedicados a la investigación. Durante las últimas dos décadas, las universidades de investigación en todo Estados Unidos, Europa y otros países desarrollados en general han hecho demasiado hincapié en la importancia de la educación doctoral como un motor para el aumento de la economía del conocimiento. Siguiendo el mismo criterio, los investigadores en África han emprendido varios estudios para examinar los procesos de las universidades que funcionan como instrumentos para el desarrollo del continente africano. A nivel mundial, están surgiendo nuevos programas de estudio y trabajos que reemplazan a los tradicionales. De acuerdo con la Oficina de Estadísticas Laborales de los EEUU, se proyecta que los trabajos que requieren la posesión de un título de magíster incrementen a un 22 por ciento para el año 2020, mientras que los puestos que requieran un título profesional o de doctorado aumentarán en un 20 por ciento. De esta forma, surgirán nuevas áreas y campos de investigación, haciendo un llamado a las universidades para que innoven y se ajusten a las necesidades de la sociedad.

En la agenda de los gobiernos africanos se ha priorizado la erradicación de la pobreza, acceso a la educación para todos, empoderamiento de las generaciones más jóvenes con la educación, reducción de la fuga de cerebros, equidad de géneros e incentivo para que las mujeres participen en el desarrollo de África. Para aportar con la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el continente africano, se alienta y apoya a las universidades africanas para que refuercen sus capacidades de investigación para abordar las demandas de habilidades de sus sociedades del conocimiento y surgir como nodos de excelencia para mejorar la calidad de vida y el bienestar de sus ciudadanos. Aunque la tarea no es fácil dada la diversidad socioeconómica y cultural y las diferencias políticas entre países,

las políticas de investigación y los marcos pueden ser contextualizados para plantear soluciones para los requerimientos de conocimiento de cada país. Este artículo se basa en los resultados de una investigación de un estudio de cinco años, con foros de discusión anuales, realizado por el Center for Higher Education and Trust (CHET) por siete universidades emblemáticas en África.

Este artículo se basa en los resultados de una investigación de un estudio de cinco años, con foros de discusión anuales, realizado por el Center for Higher Education and Trust (CHET) por siete universidades emblemáticas en África.

TENDENCIAS EN LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO

Los resultados del estudio revelan que la matrícula de doctorado total en siete universidades emblemáticas de África subsahariana (concretamente la Universidad de Ciudad de Cabo (UCT), Universidad Makerere, la Universidad de Ghana, la Universidad de Botsuana, la Universidad de Mauricio, la Universidad de Nairobi y la Universidad Eduardo Mondlane) durante el periodo 2000-2001 a 2013-2014 fue de 3.538 titulados de doctorado, con un participación de 57 por ciento para la UCT y el restante 43 por ciento para las otras seis universidades emblemáticas. Se observó un lento crecimiento en la matrícula de doctorado en las seis universidades emblemáticas, lo que contrasta con el aumento de inscripciones de estudios de magíster durante el mismo periodo. Los estudios indican que no muchos titulados de magíster se inscriben en programas de doctorado luego de completar sus estudios. Existe una falta de incentivos a nivel de las instituciones de educación superior y de los sectores estatales y privados para motivar a los estudiantes africanos a que continúen con los estudios de niveles más altos. La investigación reveló dos factores principales que afectan la producción de doctorados en las seis universidades africanas emblemáticas: los académicos que tienen un doctorado terminan ya sea haciendo consultoría y/o enseñanza adicional, lo que es más satisfactorio que producir más doctorados. Fue interesante notar que aunque Mauricio está clasificado primero en la región subsahariana en el Informe

Mundial de Competitividad 2015–2016 publicado por el Foro Mundial Económico, la Universidad de Mauricio no produce un gran número de doctorados. Se debe destacar aquí que para cualquier universidad que quiera mejorar su producción de conocimiento, es importante lograr un mejor entendimiento del mercado laboral académico y no académico para el conocimiento de alto nivel. La reciente publicación de CHET, Estudios de doctorado en Sudáfrica, hace hincapié en que para generar doctorados de calidad, se debe dar la importancia adecuada a la calidad de supervisión, y esto debe ser respaldado mediante análisis de estudios de seguimiento de doctorado, para mostrar si hay una coincidencia razonable entre las demandas del mercado laboral y el conocimiento y las habilidades presentadas por los titulados de doctorado.

La investigación de CHET pone de manifiesto que además de UCT, la producción de conocimiento y los resultados de investigación de las seis universidades emblemáticas no son lo suficientemente potentes para realizar contribuciones sustentables al desarrollo, mientras exista un amplio consenso de que las universidades africanas deban producir más académicos con doctorados para aumentar la producción de conocimiento. Los criterios de CHET indican que para que una universidad funcione como un instrumento de investigación para el desarrollo, 50 por ciento de sus académicos principales deben haber obtenido un título de doctorado, permitiéndoles entregar una enseñanza y aprendizaje de alto nivel así como también generar más doctores para el desarrollo de la economía del conocimiento. Una preocupación adicional era que, con la excepción de Higher Education Quality Council (HEQC) de Sudáfrica, no está claro cómo las políticas están regulando la calidad de los programas de postgrado. Se han creado pocos sistemas de evaluación y control de calidad para asegurar la calidad de los doctorados. Resulta interesante que los estudios de CHET revelan que los mercados laborales y gobiernos africanos no evalúan sistemáticamente las competencias de los poseedores de títulos de postgrado ni la relevancia de lo que pueden contribuir a la sociedad.

Comparado con lo que pasa en Europa, principalmente en el Reino Unido por ejemplo, la Agencia de Aseguramiento de la Calidad (QAA, por sus siglas en inglés) entrega un código de práctica para la investigación de postgrado, incluyendo los estudios de doctorado. Las universidades en el Reino Unido, como resultado, han consolidado directrices que claramente definen los derechos y responsabilidades de supervisores, universidades y candidatos a doctorado. Las evaluaciones internas y externas forman parte del marco de investigación y añaden transparencia y rendición de cuentas. Los resultados de las evaluaciones internas constituyen la

base para las evaluaciones externas de parte de terceras entidades, tales como QAA, el Consejo de Financiación de la Educación Superior (HEFCE, por sus siglas en inglés), u otros organismos profesionales de investigación. En muchas ocasiones los financiadores externos han entregado financiamiento para los estudios de doctorado, por esta razón, ellos también pueden evaluarlos. Por consiguiente, se cree que para que una universidad actúe como un instrumento de desarrollo, deben existir marcos apropiados a nivel nacional para regular y determinar la eficacia de los resultados de los doctorados.

DESAFÍOS PARA LA INVESTIGACIÓN

África es vista como un continente con un enorme potencial para el crecimiento y que debe proporcionar sus recursos para surgir. Las universidades en África poseen tremendas capacidades y recursos que desplegar a favor de la capacitación, el desarrollo y la innovación. A medida que crece la economía del conocimiento, surgirán en África carreras que requieran estudios de doctorado y nuevos métodos de enseñanza e investigación necesitarán sustituir los tradicionales. Los doctores deben ser motivados y guiados para producir más doctorados que fortalecerán y darán poder a la fuerza laboral. La digitalización y la informatización desempeñarán un papel fundamental en África en el proceso de transformación de todos los negocios y de sectores claves de desarrollo financiero, educacional, entre otros. Asimismo, las universidades necesitarán entregar mayor acceso a las bases de datos electrónicas de investigación y mejores servicios de tecnología de la información para realizar investigaciones.

La investigación de CHET pone de manifiesto que además de UCT, la producción de conocimiento y los resultados de investigación de las seis universidades emblemáticas no son lo suficientemente potentes para realizar contribuciones sustentables al desarrollo.

Se necesitará revisar el modelo de estudios de doctorado y crear otros mejores de gestión de postgrado, supervisión y coordinación, entregando mayor interacción entre pares y colaboración internacional. Los mecanismos y políticas

regulatorias a nivel nacional o regional deberían conducir la implementación de estrategias y planes de investigación. Deben existir evaluaciones periódicas para asegurar que los resultados de los estudios de doctorado coincidan con las cualificaciones requeridas para los mercados laborales académicos, industriales, públicos y privados. Los estudios de seguimiento definitivamente ayudarán a comprender el grado de empleabilidad de los titulados de doctorado en el mercado laboral y determinarán el alcance de la contribución de investigación y la magnitud en la economía del conocimiento. Por último, pero no por ello menos importante, se debe entregar un apoyo mayor a los centros de investigación, con un modelo más estable de financiamiento. ■

Kirguistán: Garantía de calidad – ¿Son de importancia las normas estatales?

MARTHA C. MERRILL

Martha C. Merrill es profesora asociada en administración de educación superior en la Universidad del Estado de Kent, EEUU. Ella desea agradecer a IREX por la beca de viaje de corta duración que le permitió hacer parte de la investigación en que basó este artículo. Correo electrónico: mmerrill@kent.edu.

La república kirguisa ha estado sin un sistema formal para evaluar sus instituciones de educación superior desde el 3 de junio del 2014, cuando la División de Licencias y Certificados del Ministerio de Educación fue removida. Resulta interesante que ni a los estudiantes, padres, medios de comunicación ni a los políticos parece importarles mucho. Roger King, en *Governing Universities Globally* (2009), ha argumentado que las instituciones de educación superior están cada vez más sujetas a regulaciones formales e informales provenientes de un número de fuentes supra nacionales, pero que muchas variaciones se producen desde su concepción hasta su implementación. ¿La situación en Kirguistán les dice a los educadores más sobre la influencia de la gobernanza mundial o más sobre las circunstancias específicas del país?.

EVALUACIONES ALTERNATIVAS

Aunque Kirguistán no es miembro del Proceso de Bolonia, ha estado adoptando sus reformas por varios años, incluyendo el cambio de los títulos de la etapa soviética a títulos de bachillerato y magíster. Otra reforma sería cambiar las certificaciones estatales por acreditaciones independientes, como lo requieren los estándares y directrices europeas. Cuando la división de licencias y certificados fue removida, los educadores esperaban que se establecieran agencias de acreditación independientes rápidamente, pero el Jogorku Kenesh (Parlamento) no ha aprobado todavía las regulaciones necesarias para crearlas.

El hecho de que la división de licencias y certificados fuese removida no significa que no existan formas de evaluación de calidad. Algunas instituciones de educación superior, tales como la Universidad Eslávica rusa-kirguisa y la Universidad Manas turca-kirguisa, fueron fundadas bajo acuerdos intergubernamentales y sus títulos son reconocidos en ambos países. American University en Asia Central tiene un acuerdo de doble titulación con Bard College y aquellos estudiantes que cursen planes de estudio que también sean impartidos por Bard pueden recibir diplomas de esta última institución.

Otras universidades están buscando la acreditación internacional para planes de estudio específicos; el programa “German Informatik” en la Universidad Estatal de Construcción, Transporte y Arquitectura de Kirguistán, que está asociada con la alemana Westsächsische Hochschule Zwickau, ha sido acreditada por la agencia alemana ASIIN y programas de negocios de al menos dos universidades de la capital, Bishkek, se están preparando para la acreditación ACBSP (Consejo de Acreditación para Escuelas y Programas de Negocios). La ONG EdNet, a través de becas TEMPUS, ha formado una agencia de acreditación y, junto con colaboradores europeos presentes en visitas a terreno, ha realizado tres pilotos de acreditación.

A pesar del hecho que se les podrían negar diplomas a miles de estudiantes en 2017, la poca preocupación pública es evidente.

CONSECUENCIAS

En el sistema procedente de la era soviética, un plan de estudio debía ser autorizado antes de que pudiese llevarse a cabo y era acreditado una vez que tuviese su primer

grupo de graduados y así sucesivamente cada cinco años. Si un plan de estudio no pasaba la acreditación, sus graduados no podían recibir diplomas estatales. Los planes de estudio que fueron acreditados por última vez en los años académicos 2009-2010 debían haber pasado por la acreditación en los años 2014-2015. Además, dado que cada universidad integral en el país inició nuevos programas de bachillerato de cuatro años en 2012, y sus primeros graduados completarán dichos programas en 2017, cientos de nuevos planes de estudio necesitarán ya sea acreditación o certificación durante la próxima primavera.

A pesar del hecho que se les podrían negar diplomas a miles de estudiantes en 2017, la poca preocupación pública es evidente. Una explicación podría ser que como Kirguistán tuvo elecciones parlamentarias el 4 de octubre de 2015, muchas decisiones parecen estar estancadas hasta que se conozcan los resultados de dichas elecciones y se instaure un nuevo gobierno. Otro factor es que la acreditación y certificación no afecta el cómo los estudiantes regulares o aquellos recién ingresados paguen por su educación. Aquellos que tengan buenos resultados en el Examen Nacional de Becas, que es impartido por la agencia independiente Centro de Asesoría Educacional y Métodos de Enseñanza (CEATM, por sus siglas en inglés), el Estado les pagará su arancel. Aquellos que no tengan buenos resultados, tendrán que pagar con sus propios medios. Adicionalmente, las instituciones estatales presumen de tener al Estado de su parte y todas las instituciones que obtengan diplomas kirguisos tienen que seguir el mismo plan de estudio, así los estudiantes (y padres) no están acostumbrados a escoger universidades basándose en diferencias en los planes de estudio. Asimismo, existe un consenso substancial sobre la calidad de las variadas universidades nuevas y privadas, a pesar del programa oficial de certificación. Ampliando, como Alan DeYoung señala en su libro *Lost in Transition* (Era Informática, 2011), muchos accionistas están más interesados en las funciones latentes de la educación superior que en las que se manifiestan: el gobierno desea mantener a la creciente población joven fuera del estancado mercado laboral, los padres ven “dat’ detyam obrazovaniye” –dar a los niños educación– como un deber socialmente correcto; a los estudiantes les atrae la posibilidad de mudarse a la capital u otra ciudad. La calidad actual de la educación no importa mucho para cualquiera de estas funciones latentes. Asimismo, en una sociedad basada en relaciones personales, las personas son “invitadas” con frecuencia a tener puestos de trabajo y las conexiones familiares pueden ser de mayor importancia que un plan de estudio de calidad para poder emplearse. De igual forma, dada la importancia de las conexiones

familiares, muchos estudiantes de regiones se quedarán en aquellos lugares para estudiar o irán a ciudades donde puedan vivir con parientes. La localidad puede determinar qué institución elegir, incluso más que una asesoría formal de calidad. Finalmente, la corrupción está masificándose: los títulos se pueden comprar y se ha detectado que incluso el sistema de certificación es corrupto. De este modo, antes y ahora, las familias confían en el boca a boca y en las evaluaciones no gubernamentales para validar la calidad de las universidades.

CONCLUSIÓN

Kirguistán, por tanto, tiene circunstancias específicas que hacen que la falta de mecanismos de asesoría formal a nivel nacional sea menos crítica que en otros lugares. No obstante, ya que dentro de las razones porque un sistema nacional parece no tener importancia está el hecho de que algunas instituciones más fuertes tienen títulos reconocidos en otros lugares y otras buscan acreditarse internacionalmente, los educadores de otros lugares podrían querer poner atención en Kirguistán. Puede ser que los sistemas nacionales de evaluación de la calidad no sean tan relevantes como solían ser. ■

Reformas gubernamentales de universidades en Kazajstán

DARKHAN BILYALOV

Darkhan Bilyalov es investigador de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad Nazarbayev, Astana, Kazajstán, y candidato a doctor en la Universidad del Estado de Pennsylvania, EEUU. Correo electrónico: dyb5296@psu.edu.

Los gobiernos nacionales a lo largo del mundo están introduciendo gobernanzas corporativas occidentales en las universidades como forma de incrementar la autonomía y eficiencia institucional. Los países que fueron parte de la desaparecida Unión Soviética no están exentos de esta tendencia mundial. Entre estos, Kazajstán está cambiando dramáticamente su escenario educacional: desde un rígido control ministerial y una economía planificadora, hacia prácticas gubernamentales corporativas modernas y

orientadas al mercado. Esto se lleva a cabo descentralizando las funciones del gobierno desde el ministerio nacional a instituciones individuales, como medio de facultar y crear consejos institucionales de administración. Los legisladores argumentan que esto incrementará la autonomía de las instituciones en la toma de decisiones en ámbitos académicos, financieros y organizacionales. Más abajo se discutirán varios desafíos de esta reforma gubernamental, con el objeto de compartir sus enseñanzas con otros países post-soviéticos que intenten realizar reformas similares.

GOBERNANZA TRADICIONAL

El protagonista en el escenario educacional de Kazajstán es el Ministerio de Educación y Ciencias. Históricamente, éste ha cumplido un rol fundamental en la gobernanza institucional mediante la definición de políticas, procedimientos detallados, planes de estudio, inscripción de financiación pública, políticas de personal y otros aspectos claves de la vida universitaria. El sistema de educación superior es altamente centralizado: los rectores de las universidades públicas reportan directamente al ministerio que tiene control sobre su nombramiento, evaluación y desvinculación. Los rectores universitarios son los directores ejecutivos, responsables legalmente del bienestar de las instituciones. Esta última responsabilidad ha conllevado en muchas ocasiones a su dominio sobre decisiones institucionales importantes, con pocos niveles de compañerismo y transparencia. El profesorado participa de la gobernanza a través de la estructura Uchenyi Sovet (senado académico), precedido por el rector de la universidad. Aunque en teoría es la estructura gubernamental fundamental de instituciones de educación superior, a veces actúa como una "simple formalidad" o un órgano asesor del rector.

ESTRUCTURAS DE GOBERNANZA EMERGENTES

El programa estatal para el desarrollo educativo entre los años 2011-2020, documento estratégico principal para la educación nacional, estipula que para el año 2020, 90 por ciento de todas las universidades públicas usarían "mecanismos corporativos gubernamentales" y consejos administrativos establecidos. Estos consejos tendrían representantes de toda la sociedad: líderes cívicos, empleadores, autoridades, hombres de negocios, ONG y representantes de medios de comunicación masivos.

Dentro de los años que siguieron luego de que el programa estatal fijara la meta de establecer los Consejos Administrativos, estos fueron creados en prácticamente todas las instituciones públicas. Sin embargo, esta importante capacidad de respuesta en la creación de consejos no estuvo acompañada de una clara definición de sus facultades y

responsabilidades. Las leyes les permiten a los consejos meramente sugerir, discutir y aconsejar, invalidando así cualquier figura real de autoridad. Los Consejos Administrativos actualmente están involucrados, en su mayoría, en asuntos institucionales sirviendo como voz de empleados y comunidades regionales a través de alineamiento curricular, empleos para graduados, oportunidades de prácticas profesionales y colaboración en investigación.

Existieron controversias legales que no permitieron que los consejos administrativos tuviesen más poder institucional. Para evitar estas controversias, se crearon nuevos Consejos de supervisores en nueve universidades. La legitimidad de estos consejos (a diferencia de los anteriores) está garantizada bajo la Ley de Patrimonios Estatales que regula a las universidades públicas. Luego de poner a prueba los consejos de supervisores en nueve universidades, el plan es convertir los consejos administrativos existentes en estas nuevas estructuras. Estos consejos transformados tendrán facultades comparables a las que tienen los consejos gubernamentales de instituciones occidentales. En particular, estarán autorizados para elegir al rector de la universidad, aprobar presupuestos, definir estrategias, definir criterios de admisión, políticas para contratar profesores e incluso definir los salarios del equipo directivo superior.

Hasta ahora, los nuevos consejos de supervisores han alcanzado diversos grados de éxito. Algunos han aprobado planes estratégicos, cambiado las políticas de evaluación de personal o incluso iniciando nuevos modelos de financiamiento para sus respectivas instituciones y otros aún continúan luchando por ocupar un puesto en el consejo.

El gobierno de Kirguistán, desde su independencia, ha modernizado e internacionalizado las universidades a través de legislaciones y gobernanzas centralizadas.

RESPUESTA A LA REFORMA

El gobierno nacional ha usado una serie de instrumentos políticos de mandatos para estimular el cambio y contribuir a la formación de capacidades. Además ha impuesto responsabilidades especiales a la Universidad Nazarbayev, la nueva institución investigadora e internacionalizada, como organizar capacitación para cientos de miembros del consejo y administradores universitarios. A diferencia de las universidades estatales que no pueden aprobar pre-

supuestos, fijar costos de matrícula, contratar o despedir rectores, determinar políticas de contratación para docentes y administrativos, determinar los requerimientos de admisión o de nuevos programas, la Universidad Nazarbayev se rige bajo una ley individual que determina su autonomía total en estos aspectos. Tiene estructuras gubernamentales compartidas funcionales y se le ha asignado la misión de compartir su experiencia con otras instituciones a través de la comunicación y la capacitación.

Mientras la universidad Nazarbayev goza de una considerable autonomía, parte de ésta se debe al resto del sistema. Aunque los legisladores hablan abiertamente sobre libertad académica, gestión y autonomía curricular, lo que concierne a autonomía financiera y contratación de personal se discute con poca frecuencia. Cuando estos temas se entablan, algunos se preocupan de que los consejos no se hayan percatado de su total potencial si el Ministerio mantiene el poder para poder contratar y despedir rectores universitarios. Otros notan que la sociedad no tiene una fuerte fundación cultural para confiar en el gobierno. La barrera legislativa presenta otro desafío que requiere corrección de leyes, reglas y regulaciones.

La comunidad académica en un principio parece acoger la idea de autonomía y gobernanza corporativa, pero es cautelosa sobre la realidad y el plazo de gestión para su implementación. En particular, algunos anticipan una guerra de poder entre estructuras gubernamentales tradicionales y nuevas; otros, un retroceso por parte de rectores que son incapaces de renunciar a sus facultades.

CONCLUSIÓN

El gobierno de Kazajstán ha modernizado e internacionalizado las universidades de gran manera por medio de formulaciones de políticas y gobernanza centralizada desde la independencia del país. Sin embargo, existe un consenso, a nivel nacional y mundial, que para ser exitosos en el siglo veintiuno es necesario dar mayor autonomía a las universidades. Las lecciones aprendidas de los esfuerzos hechos por Kazajstán por lograr la descentralización pueden ser útiles para otros países que comparten el legado del sistema del gobierno soviético.

DESCARGO DE RESPONSABILIDAD: Este artículo es parte del proyecto investigativo “Promoviendo Modelos de Mejores Prácticas en la Gobernanza Académica y Gestión de Instituciones de Educación Superior en Kazajstán”. Fue patrocinado en parte por la Universidad Nazarbayev con fondos del Ministerio de Educación y Ciencias de la República de Kazajstán. Las opiniones vertidas son del autor y no representan el pensamiento del financiador. ■

Educación superior privada: Incluso Francia, incluso con fines de lucro

AURÉLIEN CASTA Y DANIEL C. LEVY

Aurélien Casta es profesor auxiliar de la universidad Université de Lille en Francia y miembro del programa PROPHE. Correo Electrónico aureliencasta@wanadoo.fr. Daniel C. Levy es Profesor Emérito de la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY) en Albany y es director de PROPHE. Correo Electrónico: Dlevy@uamail.albany.edu.

La iniciativa IHE dedica una columna en cada número de su revista a una colaboración de PROPHE (Programa para la Investigación en la Educación Superior Privada). Su sede se encuentra en la Universidad en Albany. Véase <http://www.albany.edu/~prophe>.

Muchos consideran Francia como el “hogar” de un Estado fuerte y centralizado, una sociedad dominante y que impone normas a las instituciones, como en el sector de la educación superior. Visto desde el extranjero, ningún país ha estado más relacionado con el histórico “Modelo Continental” dominante en Europa y trasplantado en parte a América Latina y otros lugares. Pese a ello, 200 años después del fin de la era Napoleónica (1815), la educación superior francesa incluye un importante sector no estatal. En efecto, la educación superior privada (ESP) matricula al 19 por ciento de todos los estudiantes. Además, un porcentaje del aumento de la ESP es legalmente con fines de lucro, con una gran presencia de inversores internacionales. A primera vista, esta realidad contemporánea parece ser un abandono de la gloriosa tradición estatal francesa. Sin embargo, la existencia de la ESP e incluso del último aumento de la educación con fines de lucro dentro de ésta ha sido consecuente con la política estatal flexible.

CIFRAS Y CARACTERÍSTICAS SORPRENDENTES

Llama la atención el 19 por ciento del sector privado, que representa unos 436.000 de los 2,3 millones de matrículas en Francia (2013), por su gran magnitud y también en términos comparativos. El porcentaje de la ESP de la Europa Occidental es de 12 por ciento (15 por ciento del total europeo). De hecho, la iniciativa privada francesa es más grande de lo que señalan estas cifras por sí solas, para la mayor parte de la ESP francesa es “privada independiente”: un término oficial europeo que indica entre otras cosas que la mayoría de la financiación es privada, mientras que

la ESP en varios países vecinos depende en gran medida de fondos públicos. Además, la ESP francesa se encuentra en un rápido crecimiento; por ejemplo, el actual 19 por ciento excede significativamente el 12 por ciento del año 2000. Durante el mismo período, el porcentaje de ESP ha permanecido relativamente estancado conforme al total de Europa Occidental.

Ha surgido una atención relevante de los medios de comunicación sobre el crecimiento de la ESP de Francia y en particular en el aumento de la educación con fines de lucro. Es cierto que en Francia como en cualquier otro lugar fuera de EE.UU., lo que sea privado (y no religioso) es a menudo considerado con fines de lucro, incluso si no lo es oficialmente. Actualmente, el surgimiento impresionante de la educación superior francesa de acciones privadas y empresas multinacionales, como asimismo de adquisiciones visibles, da lugar a “nuevas” historias. Los medios financieros y educacionales estimulan la fascinación pública. De los cinco grandes “grupos” de educación superior, sólo uno es nacional (también como negocio familiar); los cuatro grupos internacionales incluyen Laureate (la mayor cadena con fines de lucro del mundo en educación superior) y tres empresas francesas y británicas multinacionales con capital privado (Apax, Bregal y Duke Street).

Como es común en otros países, se desconfía de las instituciones con fines de lucro y no se da importancia ni cobertura, por temor de que presenten un aumento de pruebas y normas. Sin embargo, por ahora al menos, las instituciones francesas con fines de lucro tienen motivos para llamar la atención, lo que ayuda a “sobresalir en el mapa” para posibles clientes y empleadores.

¿Qué tan grande es el componente con fines de lucro de la ESP francesa? No es posible realizar ninguna estimación aproximada de forma responsable. El gobierno ha decidido no recopilar datos de acuerdo al lucro/sin lucro. No obstante, consideraremos una estimación muy amplia: el porcentaje lucrativo de la ESP es probablemente mayor que el 20 por ciento y menor que el 50 por ciento. Aproximadamente 235.000 matrículas de la ESP en el año 2000 fueron con fines de lucro. El porcentaje sin fines de lucro ha crecido durante los últimos 15 años, por lo que es probable que hoy en día sea considerablemente mayor al porcentaje con fines de lucro. Por el contrario, los cinco grandes grupos mencionados anteriormente afirman que cuentan con 80.000 estudiantes, por lo que se deduce casi un 18 por ciento de la ESP. Es notorio el aumento; cualquiera que sea el porcentaje actual y exacto de la ESP con fines de lucro.

Llama la atención el 19 por ciento del sector privado, que representa unos 436.000 de los 2,3 millones de matrículas en Francia (2013), por su gran magnitud y también en términos comparativos.

UNA POLÍTICA ESTATAL FLEXIBLE

Cualquier suposición externa sobre el crecimiento privado y en especial con fines de lucro que ocurriera a pesar de la política estatal restrictiva sería sumamente errónea. Así sería una suposición de que el Estado ha comenzado a adaptarse recientemente, con un rol más limitado y una aceptación más general del mercado. Por el contrario, la política estatal ha estado adaptándose por lo general desde el fin de la era Napoleónica.

Las normas estatales específicas han cambiado o sido agregadas varias veces, pero ninguna norma ha alterado la atmósfera general de la tolerancia. Para estar seguros, las normas han señalado algunas restricciones, pero también han expresado el reconocimiento estatal. Así, respalda la legitimidad de la ESP y ahora incluso la legitimidad con fines de lucro. De hecho, varias normas introducidas en el tiempo han liberalizado la política. En el último medio siglo, por ejemplo, la ESP ha obtenido los derechos para ofrecer diplomas estatales, conseguir más libertad de diferentes ministerios para su formación profesional e incluso formar asociaciones con entidades públicas, como con universidades.

En los dos últimos siglos, el Estado francés nunca ha prohibido o nacionalizado la ESP: intervenciones vistas en algunos países europeos y en otros. Por el contrario, ha permitido por lo general que las instituciones privadas sigan con su negocio. En la era post-Napoleónica, la tolerancia de la ESP era mayormente admitida por las instituciones católicas; hoy en día, es en gran medida por el mercado, el que otorga libertad para continuar con su negocio en la ESP.

Sorprendentemente, todo lo anterior es válido tanto para la ESP con fines de lucro como para la sin fines de lucro. La educación superior no universitaria y con fines de lucro brinda títulos y diplomas oficiales. Cuando se permite la ESP, muchos países de Europa y de otras latitudes rechazan la educación con fines de lucro o la regula de forma más estricta que la ESP sin fines de lucro. La política pública francesa es casi neutral en este aspecto.

Nada de esto significa que el Estado francés no realice restricciones en la ESP. Quizás lo más impresionante es

que ninguna institución de ESP puede ser considerada una universidad. Ni, en su mayor parte, cualquier institución de ESP puede ofrecer títulos o diplomas universitarios. Pero llama la atención qué tan limitadas son las restricciones. No existen restricciones adicionales en instituciones de ESP con fines de lucro. Desde 1968, las instituciones privadas en colaboración con las universidades pueden otorgar títulos y diplomas universitarios. Además, desde 1999, si se concede un permiso de la comisión nacional y el ministerio, las escuelas de negocios pueden otorgar uno de los tres títulos universitarios, el magíster. Aunque los titulados de la ESP no tienen el mismo acceso a la administración pública como sus contrapartes de la educación pública, la gran mayoría de los titulados de la ESP busca empleo en el sector privado y el comercio internacional.

A veces los sindicatos y las universidades públicas ejercen presión para que el Estado sea menos flexible con la ESP y el caso puede resonar con inquietud en muchos ciudadanos sobre la propiedad y la administración privadas en la educación superior. Sin embargo, la actual política francesa permanece flexible a la ESP e incluso a dicha educación con fines de lucro. ■

Financiamiento universitario basado en resultados en Europa

THOMAS ESTERMANN Y ANNA-LENA CLAEYS-KULIK

Thomas Estermann es director de Gobernabilidad, Financiamiento y Desarrollo de Políticas Públicas de la Asociación de Universidades Europeas en Bruselas, Bélgica. Correo electrónico: thomas.estermann@eua.be. Anna-Lena Claeys-Kulik es analista político y directora de Proyectos de la Asociación de Universidades Europeas en Bruselas, Bélgica. Correo electrónico: anna.lena.kulik@eua.be Nota: el informe completo de la financiamiento universitaria basada en resultados en Europa se encuentra disponible en el sitio web de la UE: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/define-thematic-report_-pbf_final-version.pdf?sfvrsn=26.

En un contexto de presupuestos públicos ajustados, el financiamiento universitario basada en resultados es a menudo percibido como una herramienta útil para los legisladores, ya sea para relacionar el financiamiento con indicadores de medición y así aumentar la transparencia

del gasto, como asimismo incentivar y premiar el logro de la metas específicas de política.

DEFINICIÓN

El financiamiento basado en resultados se entiende como fondos asignados de acuerdo a indicadores que miden el resultado (en diferentes etapas) del proceso de aprendizaje y enseñanza, investigación o interacción con accionistas externos. Como ejemplo, los indicadores utilizados serían el número de titulados, la cifra de créditos otorgados, el número de publicaciones o menciones, la cantidad de financiamiento externo obtenido y otros factores. El financiamiento basado en resultados está relacionado con las fórmulas de financiamiento de los criterios de resultados, así como contratos en base al desempeño entre las autoridades y las universidades públicas que incluyen metas y objetivos alcanzados.

DIFERENTES PROPÓSITOS

El financiamiento basado en resultados puede utilizarse para diferentes propósitos. Esto varía desde ser un simple mecanismo de distribución a una idea de herramienta de control para aumentar el rendimiento de las universidades en ciertas áreas que están relacionadas con las metas específicas de política, como incentivar el éxito de la educación superior, fomentar el traspaso de conocimientos, impulsar la colaboración universitaria-industrial, entre otras.

EL PORCENTAJE DEL FINANCIAMIENTO BASADO EN RESULTADOS

Es importante tener en cuenta que rara vez un mecanismo de financiamiento está basado por completo en los resultados. Lo que significa que una fórmula puede estar compuesta de ciertos indicadores de resultados (como cifras de títulos de doctorados otorgados, número de menciones) y algunos indicadores de datos (número de estudiantes matriculados a nivel de bachiller y/o magíster). El porcentaje de financiamiento que es asignado de acuerdo al desempeño (por medio de indicadores de resultados) a menudo es menor que el porcentaje en base a indicadores de datos más tradicionales.

La mayoría de los 28 sistemas de Europa incluidos en el estudio considera el mecanismo básico de financiamiento como al menos parcialmente basado en la enseñanza (a través de criterios que están relacionados con el número de titulados a nivel bachiller o magíster o el número total de créditos concedidos) y de forma parcial o total en base al rendimiento de la investigación, donde por lo general se toman en cuenta los indicadores relacionados con las publicaciones y los fondos externos de investigación.

Sin embargo, el método de asignación más común sigue siendo una fórmula principalmente basada en datos, utilizada por 13 de los sistemas que se incluyeron en el estudio. A menudo es combinado con otros mecanismos como contratos en base al desempeño o negociaciones presupuestarias y asignaciones históricas.

INDICADORES Y EFECTOS RELACIONADOS

El financiamiento basado en resultados puede tener varios efectos en la docencia, la investigación y en la administración y gestión institucionales. Los criterios sobre el término de estudios como la cifra de créditos o títulos otorgados son utilizados con el fin de fomentar la rápida graduación, aumentar la tasa de término y lograr el éxito de la educación superior en general. En los sistemas donde las universidades son libres de decidir el número de estudiantes, tales criterios de término demuestran un claro incentivo de aumentar la matrícula, la cual por lo general debe ser proporcionalmente mayor al número deseado de titulados de acuerdo al número de estudiantes que abandonan sus estudios. A diferencia de los indicadores de datos como el número de estudiantes, los criterios de término tienen la ventaja de que fuerzan a las instituciones a enfocarse en el producto final del proceso de enseñanza y aprendizaje, como asimismo de convencer a las instituciones de mantener a los estudiantes matriculados tanto como sea posible. Esto puede ser un factor para el desarrollo de los servicios y las medidas de apoyo estudiantil para reducir el número de abandonos (por ejemplo, tutoría, orientación y asesoramiento, etc.).

Los criterios bibliométricos podrían representar una manera relativamente fácil para medir los resultados de la investigación, pero su uso es muy controvertido.

Sin embargo, aumentar la matrícula puede ser un reto para las instituciones que cuentan con espacios e instalaciones limitados. Además, los criterios de término cuentan con el riesgo de disminuir la calidad y los estándares educacionales para que existan más titulados en menos tiempo. Como consecuencia, se considerarían las enormes clases por sobre los seminarios más cortos, lo que causa un menor contacto entre profesores y estudiantes.

Los indicadores de resultados en el financiamiento de la investigación tratan de medir la productividad de una institución y sus investigadores. Por ejemplo, a través de criterios bibliométricos, cantidad de financiamiento externa obtenida, número de contratos con empresas e industrias, etc. Estos indicadores pueden incentivar la difusión de los resultados de la investigación en la academia y la cooperación con socios externos. Esto no sólo tiene el potencial de incentivar la transferencia de conocimiento, sino que ayuda a garantizar que los resultados de la investigación sean utilizados fuera de la academia y considerados por otros accionistas, lo que puede mejorar el impacto de la investigación en la sociedad.

Los criterios bibliométricos podrían representar una manera relativamente fácil para medir los resultados de la investigación, pero su uso es muy controvertido ya que ejercen gran presión en los académicos para publicar pronto y con frecuencia, con el riesgo de fomentar la cantidad más que la calidad y provocar que el personal académico privilegie la investigación más que la docencia.

OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

El análisis revela que las expectativas del financiamiento basado en resultados son a menudo muy altas y que los incentivos deberían ser usados con precaución. Puede ayudar a aumentar la transparencia de la asignación de los fondos y la responsabilidad del gasto público. También podría apoyar la estrategia del perfil y el posicionamiento estratégico de las universidades, en particular con los contratos en base al desempeño entre autoridades y universidades públicas. Un pre-requisito para esto es que los procedimientos y las metas sean claros y no demasiado complejos y que las universidades sean un socio igualitario del ministerio, para que exista un diálogo real.

Sin embargo, los efectos del financiamiento basado en resultados son difíciles de controlar y dependen mucho de otros factores, como el marco regulador, el sistema general de financiamiento y el porcentaje del fondo asignado de acuerdo al rendimiento, como también del perfil institucional, la estructura de ingresos, la administración y la gestión internas. Existe el riesgo de disminuir la calidad de la docencia y la investigación si no se toman en cuenta otras medidas para evitar esto.

Además, el hecho de que las instituciones reciban fondos no por adelantado (cuando un estudiante se matricula), sino que en una etapa posterior (cuando un estudiante ha progresado, por ejemplo completó un año o se tituló), provoca un financiamiento muy volátil y no hay muchas oportunidades para adaptarse, con presupuestos limitados cada vez más reducidos. La estructura de costos

de las universidades es muy rígida con una gran cantidad de gastos en el personal, lo que representa en promedio alrededor de dos tercios del gasto total. Esto dificulta realizar ajustes rápidos. Esta constelación limita las posibilidades de invertir en innovaciones como en nuevos métodos de enseñanza o nuevos programas de investigación de alto riesgo.

RECOMENDACIONES

Los legisladores, los financiadores y las universidades deberían considerar un punto de vista holístico en el financiamiento basado en resultados y buscar estrategias para conseguir beneficios a medida que disminuyen sus riesgos. Deberían prestar atención a las características del sistema general universitario de financiamiento y garantizar la transparencia para todos los actores. Mantener la cuota de financiamiento basado en resultados limitada y establecerla en forma de fondos adicionales son maneras de garantizar la viabilidad financiera de las instituciones. Además, los gastos de las actividades de las universidades deberían determinarse de acuerdo a los niveles de financiamiento. A nivel institucional, los líderes universitarios necesitan idear un enfoque estratégico en relación con la asignación interna de fondos, de acuerdo al perfil y las fortalezas institucionales, como también de su visión a futuro.

La autonomía institucional es un pre-requisito para que los líderes y los directores universitarios desarrollen y realicen estrategias para trabajar con los mecanismos del financiamiento basado en resultados y establezcan medidas para mitigar sus riesgos según sea apropiado a los mecanismos de garantía de la calidad.

El financiamiento, ya sea por resultados o no, es sólo una herramienta que debe combinarse con otras medidas para garantizar la viabilidad del sistema y la calidad de la educación y la investigación. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Austin, Ian, y Glen A. Jones. *La Gobernanza en la enseñanza superior: Perspectivas mundiales, Teorías y Prácticas*. Nueva York: Routledge, 2016. 203 pp. (pb) ISBN 978-0-415-73975-7. Sitio web: www.routledge.com/education.

Este volumen proporciona un debate multifacético de los aspectos teóricos y prácticos de la gobernanza en la educación superior desde una perspectiva mundial. Está dirigido a estudiantes graduados de nivel avanzado así como a aquellos interesados en aspectos de gobernanza. Entre los temas tratados se encuentran las relaciones entre el Estado y la universidad, autogobierno académico, gobierno y gestión, teorías de gobernanza, entre otros.

Bellin, William. *La República Islámica de Irán: su Sistema Educativo y sus Métodos de Evaluación*. Milwaukee, WI: Evaluadores de Credenciales Educativas, 2015. 207 pp. \$125 (pb) ISBN 978-1-883971-29-8. Sitio web: <http://publications.ece.org>.

Dirigido a evaluadores de credenciales, este libro entrega un resumen informativo del sistema educativo de Irán, incluyendo estadísticas actuales. También incluye un listado completo de las instituciones de educación superior iraníes en inglés y farsi, así como documentos de ejemplo relacionados con títulos y certificados traducidos al inglés. Esto es un compendio útil dada la escasez de información sobre la enseñanza superior iraní.

Cloete, Nico, Peter Maassen y Tracy Bailey, eds. *Producción de Conocimiento y Funciones Contradictorias en la Educación Superior Africana*. Ciudad del Cabo, Sudáfrica: African Minds, 2015. 295 pp. (pb). ISBN 978-1-920—677855. Sitio web: www.africanminds.org.za.

Una serie de ensayos basados en investigaciones de los aspectos de la educación superior africana con un enfoque es-

pecial en el papel de las universidades de investigación, en este libro se tratan temas como el desempeño de las universidades africanas emblemáticas, los incentivos para la producción de conocimiento, las funciones de los consejos nacionales para la educación superior, la participación estudiantil, entre otros.

Cloete, Nico, Johann Mouton y Chales Sheppard. *Educación Doctoral en Sudáfrica*. Ciudad del Cabo, Sudáfrica: African Minds, 2015. 282 pp. (pb). ISBN 978-1-928-331001. Sitio web: www.africanminds.org.za.

Este volumen se concentra en cómo incrementar el número de doctorados impartidos en Sudáfrica a 5.000 anualmente al 2030 –esta meta requerirá cambios importantes en la política y práctica actual. Entre los temas considerados están cómo mejorar la eficiencia en la educación doctoral, diferentes vías para el éxito, mejora de la calidad, entre otros. Aunque este libro esté enfocado en Sudáfrica, también es de relevancia para África en general, así como para las economías emergentes.

Green, Wendy y Craig Whitsed, eds. *Perspectivas Críticas sobre la Internacionalización de los Programas de Estudio en las Distintas Disciplinas: Descripción Reflexiva desde los Negocios, la Educación y la Salud*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2015. 304 pp. (pb). ISBN 978-946-3000833. Sitio web: www.sensepublishers.com.

La internacionalización es, por supuesto, el foco de muchas universidades a nivel mundial. Este libro se centra en un aspecto de internacionalización que ha recibido poca atención y aun así es de suma importancia –el programa de estudio. Desde la perspectiva de tres disciplinas –educación, comercio y salud– los colaboradores debaten sobre muchos aspectos del desarrollo de planes de estudio y la integración de perspectivas internacionales. Los estudios de caso institucionales entregan perspectivas sobre temas como internacionalización de las carreras de enfermería

y vinculación de los planes de estudio de varias universidades, entre otros. Los ejemplos proceden de diferentes países.

Helms, Robin Matross. *La internacionalización del Código de Nombramiento: Políticas para Promover un Profesorado con Enfoque Global*. Washington, DC: Consejo Estadounidense de Educación, 2015. 44 pp. (pb).

Parte de las series “Insights” de ACE, esta publicación trata sobre cómo las reglas de nombramiento y promoción en los Estados Unidos pueden centrarse en el fortalecimiento del trabajo internacional entre miembros del profesorado. Se encuentran asignadas las políticas existentes y se realizan propuestas para el mejoramiento, aunque están centradas en EEUU, esta publicación podría ser de relevancia internacional.

Helms, Robin Matross. *La Internacionalización de la Educación Superior de EEUU: Políticas actuales, Orientaciones Futuras*. Washington, DC: Consejo Estadounidense de Educación, 2015. 42 pp. (pb).

Parte de las series “Insights” de ACE, esta publicación trata sobre las políticas e iniciativas del gobierno estadounidense relacionadas con todos los aspectos de internacionalización, incluyendo movilidad estudiantil, internacionalización en el hogar, entre otros. La publicación menciona que no existe una política nacional consolidada con respecto a la internacionalización.

Helms, Robin Matross, Laura E. Rumbley, Lucia Brajkovic y Georgiana Mihut. *La Internacionalización de la Educación Superior a Nivel Mundial: Políticas y Programas Nacionales*. Washington, DC: Consejo Estadounidense de Educación, 2015. 80 pp. (pb).

Parte de las series “Insights” de ACE, esta publicación trata sobre las políticas relacionadas con la internacionalización en un contexto mundial. Entre estos temas considerados se encuentran la movilidad estudiantil, movilidad de académicos y colaboración de investigación, internaciona-

lización en el hogar y estrategias integrales de internacionalización.

Hutchison, Charles B., ed. Experiencias de Profesores Inmigrantes: Diferencias Interculturales, Desafíos y Lecciones para el Éxito. Nueva York: Routledge, 2016. 269 pp. \$160 (hb). ISBN 978-1-138-806-962. Sitio web: www.routledge.com.

Una suma de ensayos por profesores que no son nativos en los países que enseñan, y con varios capítulos basados en investigación relacionada con profesores inmigrantes, este volumen se centra en las experiencias de los académicos no nativos en su vida profesional y personal.

Jones, Elspeth, Robert Coelen, Jos Beelen y Hans de Wit, eds. Internacionalización Global y Local. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016, 183 pp. (pb). \$54 (pb). ISBN 978-6300-299-8. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Se reconoce cada vez más como parte fundamental del proceso las consecuencias locales de la internacionalización de la educación superior. Este libro considera una gama de aspectos locales de internacionalización. Entre estos se encuentran la internacionalización y la empleabilidad local, los resultados de estudiantes a nivel local, los impulsores locales y mundiales de la internacionalización, las repercusiones para los programas de estudio y varios estudios de caso de programas e impactos locales.

Kirst, Michael W. y Mitchell L. Stevens, eds. La Reconfiguración de la Universidad: La Ecología Cambiante de la Educación Superior. Stanford, CA: Stanford University Press, 2015. 323 pp. (pb). ISBN 978-0-80-47-9329-2. Sitio web: www.sup.org.

El enfoque de este libro es saber qué es lo que los editores definen como ecología de la educación superior estadounidense. Su argumento es que tanto en el contexto social como en el académico se necesita de un análisis cuidadoso ya que ambos están relacionados. Como muchos otros, ellos

sostienen que la ecología está cambiando rápidamente. Entre los temas tratados en el libro están los cambios en la adultez temprana y su impacto en el acceso a la enseñanza superior, el papel cambiante de la educación superior con fines de lucro, la medición del rendimiento de las universidades y particularmente las funciones de las instituciones de “libre acceso” que atienden a estudiantes que anteriormente no podrían haber tenido acceso.

Lane, Jason E., ed. Educación Superior Replanteada: La Ejecución de Cambios para Impulsar el Impacto Colectivo. Albany, NY: State University of New York Press, 2015. 228 pp. (pb). ISBN 978-1-4384-5952-3. Sitio web: www.sunypress.edu.

Impacto colectivo, un concepto tomado de la literatura y práctica de gestión, es aplicado a la educación superior estadounidense en este libro. El principal objetivo es destacar los cambios importantes en la enseñanza superior. Entre los temas examinados en los capítulos se encuentran el liderazgo colectivo en la educación superior, el cambio de perpetuación a innovación, el uso del pensamiento de diseño, entre otros temas relacionados.

Major, Claire Howell. Enseñanza en línea: Una Guía para la Teoría, Investigación y Práctica. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2015. 234 pp. \$29.95 (pb). ISBN 978-1-4214-1633-5. Sitio web: www.press.jhu.edu.

Una guía dirigida a miembros del profesorado involucrados en la enseñanza en línea. Todos los ejemplos y contextos están basados en EEUU, pero los temas tienen relevancia internacional. Entre las temáticas consideradas se encuentran la estructura de las carreras, el tiempo de instrucción, la propiedad intelectual, la participación estudiantil, el conocimiento docente, entre otros.

NOTICIAS DEL CENTRO

El nuevo programa de Magíster del Centro en Educación Superior Internacional ha sido oficialmente aprobado por Boston College, y ya estamos recibiendo solicitudes para la primera iteración del programa, para comenzar en diciembre de 2016. Se puede acceder a toda la información del programa y a las instrucciones de solicitud aquí: <http://www.bc.edu./schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate/maihe>.

La Corporación Carnegie de Nueva York ha aprobado recientemente una extensión de dos años de su apoyo inicial de cobertura de educación superior africana en IHE, así como de trabajo por la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA, por sus siglas en inglés), con sede en la Universidad de KwaZulu-Natal en Sudáfrica, bajo la dirección de Damtew Teferra. Estamos sumamente agradecidos por la continua generosidad de la Corporación Corporation en esta área.

IHE se está publicando también en vietnamés gracias a una nueva colaboración de la Universidad FPT en Vietnam. La versión en portugués es publicada por SEMESP en Brasil.

En febrero, el director de CIHE, Hans de Wit, y la directora adjunta, Laura E. Rumbley, fueron los presentadores en la conferencia anual de 2015 AIEA en Montreal, Canadá. CIHE también apoyo activamente la conferencia celebrada el 4 de marzo de 2016 en Barranquilla, Colombia con el tema "Diálogos sobre la Educación Superior en América Latina", organizada por Reisberg & Asociados y la Universidad del Norte. Hans de Wit y Liz Reisberg, investigadora posdoctoral de CIHE, desempeñaron un papel central en la organización y la presentación de estos eventos.

CIHE se encuentra actualmente participando en un proyecto auspiciado por el Banco Mundial para comparar siete sistemas de educación superior en cuatro dimensiones principales. Este trabajo puede servir como un marco para futuros análisis de los sistemas de educación superior realizados por el Banco. Hans de Wit también se ha integrado a discusiones recientes del Banco Mundial sobre desarrollos fundamentales de la educación superior latinoamericana, las que fueron llevadas a cabo en Bogotá, Colombia en marzo.

Desde principio del año, CIHE ha recibido cuatro nuevos académicos visitantes; Ignacio Irrarrázaval, de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Aisling Tlennan, de King's College de Londres; Corinne Bossé, de la Universidad de Maastricht; y Douglas Proctor, de la Universidad de Melbourne.

Philip G. Altbach, director fundador, acaba de lanzar un nuevo libro, *Perspectivas Globales en la Educación Superior* (John Hopkins University Press). Philip G. Altbach y Hans de Wit hablarán en la conferencia de la Universidad de Guadalajara, y luego un CINVESTAV en Ciudad de México. En mayo Laura E. Rumbley, directora adjunta de CIHE, (co-autora con Fiona Hunter), acaba de lanzar un capítulo publicado en *Académicos Profesionales de la Educación Superior Internacional* (Libros de Simposios), editado por Bernhard Streitwieser y Anthony Ogden., para la cual Hans de Wit ha escrito el prólogo.

Esta primavera, CIHE planea lanzar una nueva serie de informe, las *Perspectivas CIHE*. El primer número de esta serie será titulado "Sabio Consejo: Consejos Consultivos Internacionales en las Instituciones de Educación Superior", y está basado en un proyecto auspiciado por el Banco Mundial realizado por CIHE.

NUEVOS LIBROS DEL CENTRO PUBLICADOS

La primera parte de 2016 ve la publicación de varios libros escritos o editados por los miembros del cuerpo docente. Estos libros reflejan los enfoques de investigación de nuestro personal y del Centro para la Educación Superior Internacional y son prueba de la envergadura de nuestro trabajo.

- Philip G. Altbach. *Perspectivas Globales sobre la Educación Superior* (Baltimore: John Hopkins University Press, 2016), 330 pp. \$34,95 (pb). Presenta 18 ensayos en todos los aspectos de la educación superior internacional, incluyendo la educación superior masiva, internacionalización, el papel de grupo BRICS, clasificación y globalización, universidades de investigación, impacta occidental en Asia, entre otros.

- Michael n. Bastedo, Philip Altbach y Patricia J. Gumpert, eds. *Educación Superior Norteamericana en el Siglo XXI: Desafíos Sociales, Políticos y Económicos*. Cuarta edición, (Baltimore: John Hopkins University Press, 2016) 546 pp. \$32,95 (pb). El libro de texto estándar en la mayoría de los cursos de posgrado de la educación superior norteamericana, la cuarta edición extensamente revisada presenta un análisis exhaustivo del complejo papel de la educación superior norteamericana en la sociedad contemporánea.

- María Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley, eds. *El Juego de Clasificaciones Mundiales: Cambios en la Política Institucional, Práctica y Vida Académica*. Nueva York: Routledge, 2016. 183 pp. \$54

(pb). La internacionalización de la educación superior es un fenómeno cada vez más complejo en el mundo contemporáneo. Este volumen proporciona una perspectiva multifacética sobre la internacionalización. El impacto de la internacionalización en las universidades

es especialmente preocupante. Entre los temas abordados se encuentran la empleabilidad e internacionalización, cuestiones referentes a los programas de estudio, patrones y desarrollos cambiantes, entre otros.

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; patrocinada 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.

El programa en Educación Superior en la Escuela Lynch de Educación, Boston College

El centro está estrechamente relacionado con el programa de graduados de educación superior de Boston College. El programa ofrece cursos de magíster y doctorado que presentan un enfoque social basado en la ciencia con los estudios de educación superior. Se imparten especializaciones en educación superior internacional, administración y asuntos estudiantiles. Para información adicional, vea: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate.html/>.

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

Editor

Philip G. Altbach

Editores Asociados

Laura E. Rumbley
Hans de Wit

Editores de Publicaciones

Hélène Bernot Ullerö

Asistente Editorial

Salina Kopellas

Oficina Editorial

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

Tel. +1 (617)552-4236

Fax: +1 (617)552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

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

Agradecemos correspondencia, ideas para artículos e informes. Si quiere subscribirse, por favor envíe un correo electrónico a: highered@bc.edu, junto a su ocupación (estudiante egresado, profesor, administrador, legislador fiscal, etc.) y área de interés o especialización. No hay cargos por la suscripción; una tarifa de \$35/anual se aplica por una suscripción para la versión impresa

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