

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

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

El juego de los rankings

- 2 Editores y revistas depredadoras
Jeffrey Beall
- 4 Estudiantes internacionales de doctorado y magíster: ¿Qué nos dicen los datos?
Gabriele Marconi
- 6 ¿Tiene la movilidad en materia investigativa un efecto en el impacto y productividad?

Enfoque en internacionalización

- 7 El debate sobre los académicos-profesionales en la educación superior internacional
Bernhard Streitwieser y Anthony C. Ogden
- 9 Internacionalización en la educación superior canadiense

Desafíos en China e India

- 11 China: Estándares más inteligentes para las universidades de clase mundial
Qiang Zha
- 13 China: “Techo de vidrio” y “pies de barro”
Philip G. Altbach
- 15 Mercados y masificación en India
N.V. Varghese
- 17 Libertad académica en la democracia más gran del mundo
William G. Tierney y Nidhi S. Sabharwal

Educación superior privada: un panorama global cambiante

- 19 Un “nuevo” sector privado en el Reino Unido
Claire Callender
- 21 Cambio de las dinámicas en Polonia
Marek Kwiek

Temas de África

- 23 Participación privada en África subsahariana: la experiencia de Ghana
Henry Fram Akplu
- 26 Sedes universitarias en Kenia
Ishmael J. Munene

Países y regiones

- 28 Universidades chilenas: no tan gratuitas después de todo
Ariane de Gayardon y Andrés Bernasconi
- 30 Localización en Arabia Saudita
Manail Anis Ahmed
- 32 El sistema de educación superior en expansión de Luxemburgo
Gangolf Braband y Justin J. W. Powell

Departamentos

- 35 Nuevas publicaciones
- 38 Noticias del Centro

Información esencial sobre editores y revistas depredadoras

JEFFREY BEALL

Jeffrey Beall es profesor asociado y bibliotecario académico de la Biblioteca Auraria en la Universidad de Denver, Denver, Colorado, EE.UU. Correo electrónico: jeffrey.beall@ucdenver.edu

Mi primera experiencia con editores depredadores fue en el año 2008, cuando comencé a recibir correos electrónicos extraños –la mayoría provenían del sur de Asia– invitándome a enviar manuscritos de investigaciones a revistas que nunca había escuchado antes. Los correos no deseados tenían titulares como “Call for Paper”, lo que es incorrecto en inglés. Lo que más me sorprendió es que en los sitios web de las revistas se establecía que se cobraba a los autores por publicar, esto es un cambio radical en relación a la revistas de suscripción, donde no se les cobraba a los autores por publicar.

Los correos electrónicos me indicaban el comienzo de la vía dorada de las publicaciones de acceso abierto. En el modelo de vía dorada de acceso abierto, los costos de publicación se cubren a través de los pagos que hacen los autores una vez que se aceptan sus manuscritos para ser publicados. La ventaja de este modelo de publicación es que los artículos publicados están disponibles gratuitamente para que cualquiera pueda acceder a ellos.

Aunque algunas sociedades académicas sin fines de lucro han usado los “cargos por página” para subsidiar los costos de publicación, la práctica masiva de solicitar a los autores que cubran estos costos comenzó con la proliferación de las revistas con fines de lucro y vía dorada de acceso abierto alrededor del año 2008.

A pesar de que el acceso abierto (OA, por sus siglas en inglés) parecía prometedor, sus debilidades rápidamente comenzaron a aparecer. Los editores pronto se dieron cuenta de que podían generar más dinero con los cobros a los autores si aceptaban más artículos. La revisión de pares comenzó a ser vista como una amenaza para el sueldo del editor, porque cuando se hace apropiadamente los artículos con frecuencia son rechazados para publicar. El rechazo significa la pérdida de ingresos para los editores que usan el modelo de vía dorada de acceso abierto.

En consecuencia, muchos editores de vía dorada de

acceso abierto comenzaron a realizar solo revisiones de pares superficiales, para aceptar la mayoría de los artículos entregados y quedarse con los pagos de los autores. Ahora, es habitual que hagan lo que sea para engañar a los autores para que éstos entreguen sus artículos y así obtener los pagos de éstos. Así, por definición, los editores y revistas depredadoras son aquellas que explotan el modelo de vía dorada de acceso abierto para lucrar con las publicaciones académicas de manera deshonestamente.

Ciertamente, los editores depredadores son deshonestos, les falta transparencia y no siguen los estándares de la industria de publicaciones académicas. Muchos de ellos tergiversan las ubicaciones reales de sus casas matrices, indicando que se encuentran en Londres o en Nueva York cuando en realidad se encuentran en Paquistán o India.

Ya mencioné la práctica de enviar correos no deseados, la cual se puede considerar una epidemia, ya que a veces los investigadores reciben varios correos no deseados de editores académicos cada hora. Los editores que usan el modelo de vía dorada de acceso abierto se dirigen especialmente a los investigadores que tengan subsidios, ya que estos fondos se pueden usar para cubrir los gastos de gestión de los artículos. Por esta razón, los autores de ciencias biomédicas, donde los subsidios son más recurrentes, son el blanco frecuente de las revistas depredadoras.

¿POR QUÉ SON UN PROBLEMA?

Los editores depredadores dañan a los científicos, a la ciencia y a la difusión de la ciencia. Como lo he mencionado, engañan a los científicos, al pretender ser editores legítimos, cuando son esencialmente estafadores que sólo pretenden ganar dinero fácil. Los científicos que están más ocupados muchas veces no tienen el tiempo necesario para investigar a una editorial y pueden enviar un artículo por error a una de estas revistas o aceptar una invitación del consejo editorial.

Las revistas de baja calidad contaminan la ciencia con ciencia basura e investigaciones que no tienen aprobación certificada. Algunas bases de datos académicas apuntan a tener una amplia recopilación de revistas e incluyen a estas revistas depredadoras en sus contenidos. Un ejemplo de esto es Google Académico, el que incluye en sus índices artículos de cientos de revistas de baja calidad y depredadoras.

Cuando los investigadores preparan estudios bibliográficos se enfrentan con bases de datos que incluyen revistas basura, por lo que deben seleccionar

cuidadosamente si se debe citar cierto artículo o no. Además, con frecuencia los estudiantes utilizan estas bases de datos, pero éstos carecen de la experiencia y trayectoria para separar la ciencia real de la ciencia basura.

La ciencia de la basura también es llamada pseudociencia y presenta teorías y conclusiones que no pueden ser sustentadas basándose en investigaciones científicas. Muchos activistas políticos usan ahora las revistas depredadoras para publicar sus ideas como ciencia. Por ejemplo, los activistas anti-nucleares escriben artículos donde hacen parecer que la energía nuclear es más peligrosa de lo que realmente indican los datos. Además, las personas que desarrollan compuestos médicos, como nuevas drogas, ahora escriben regularmente artículos en revistas depredadoras que “consideran” que estas drogas que ellos han inventado son muy efectivas.

AUTORES CÓMPlices

En ocasiones, los autores académicos aprovechan la facilidad para publicar que ofrecen las revistas depredadoras y la usan para su propio beneficio. En muchos casos, las universidades sólo basan las evaluaciones y ascensos del profesorado en el número de artículos publicados y no hacen distinción entre revistas de buena calidad y depredadoras. Es bastante sencillo escribir un artículo académico y publicarlo rápidamente en una revista depredadora. Aquí las víctimas son los investigadores honestos, aquellos que entregan su trabajo a revistas académicas selectivas, donde es más difícil ser publicado y donde el proceso es más lento. Cada vez más, proliferan los editores depredadores que se especializan en publicaciones rápidas, fáciles y baratas.

ÍNDICES ACADÉMICOS APROBADOS

Muchas universidades basan sus evaluaciones en publicaciones del profesorado realizadas en revistas que son parte de prestigiosos índices como Web of Science o Scopus. Este enfoque de “lista blanca” no está exento de fallas, ya que a veces se cometen errores con los índices y se incluyen revistas de aceptación fácil y donde se paga por publicar. En algunos casos, las revistas respetadas no pueden resistir la tentación de generar tantos ingresos, por lo que bajan sus estándares, aceptando a la mayoría de los documentos recibidos.

Los editores depredadores dañan a los científicos, a la ciencia y a la difusión de la ciencia.

ENFOQUE GEOGRÁFICO

Los editores depredadores han tenido más éxito en algunas regiones del mundo que en otras. Un área extensa que ha visto muchas víctimas de las revistas depredadoras es Europa Oriental, las ex repúblicas soviéticas y Rusia. En estas regiones, la evaluación académica se basa con frecuencia meramente en contar el número de artículos publicados. Esto concuerda a la perfección con las revistas depredadoras, las que ofrecen publicaciones rápidas, fáciles y baratas. Muchos investigadores entregan trabajos a las revistas depredadoras sin darse cuenta de que son revistas fraudulentas, sus trabajos son aceptados y publicados rápidamente y reciben pronto una factura de la editorial –la que muchas veces es inesperada.

Cuando algunas revistas depredadoras invaden una región y obtienen éxito atrayendo artículos y pagos de los investigadores, comienzan a aparecer rápidamente otras. Es así como el número de editores y la cantidad de correos electrónicos no deseados aumentan. Estamos empezando a observar como las editoriales de baja calidad y depredadoras de acceso abierto se establecen en Europa Oriental y las repúblicas de la antigua Unión Soviética.

IDENTIFICACIÓN DE LAS REVISTAS DEPREDADORAS

Las características de las revistas depredadoras son bien reconocidas. Como he mencionado, las revistas depredadoras usan los correos no deseados para solicitar artículos, tienen un proceso de revisión de pares superficial y a veces falso y otorgan información falsa sobre su ubicación. Ahora, muchas también afirman falsamente que tienen factores de impacto o que están incluidas en los índices académicos prestigiosos. Ahora es importante verificar todas las afirmaciones de las revistas de acceso abierto, ya que muchas de ellas son deshonestas.

Las listas que yo publico también identifican revistas y editoriales depredadoras y muchos investigadores las consideran útiles. Estas listas están disponibles en (scholarlyoa.com). Recopiladas con la ayuda y el consejo de muchos investigadores activos, las listas incluyen revistas y editoriales que deben ser evitadas por los investigadores honestos.

VISIÓN A LARGO PLAZO

Aunque publicar una investigación en una revista depredadora puede traer beneficio temporal, las consecuencias a largo plazo probablemente dañarán la reputación del investigador. No es extraño que las revistas depredadoras desaparezcan de Internet luego de varios años. La mayoría son manejadas por una persona y los artículos publicados no tienen respaldos. Los investigadores

pueden ser estigmatizados por publicar en revistas de fácil aceptación y de pago por publicación. Los potenciales empleadores pueden rechazar a candidatos que hayan publicado artículos en revistas depredadoras.

Para todos los investigadores, el mejor mecanismo de acción es evitar las revistas depredadoras, mantener investigaciones de alta calidad y entregárselas a las mejores revistas posibles. Esta estrategia es más difícil y demanda más tiempo, pero elimina los riesgos que conllevan las revistas depredadoras y ofrece mejores y más seguros beneficios a los investigadores. ■

Estudiantes internacionales de doctorado y magíster: ¿Qué nos dicen los datos?

GABRIELE MARCONI

Gabriele Marconi es analista en el Directorio de Educación y Competencias en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Correo electrónico: Gabriele.marconi@oecd.org

En la actualidad, uno de cada diez estudiantes de magíster o nivel equivalente es estudiante internacional en los países de la OCDE, llegando a uno de cada cuatro a nivel de doctorado, según la información de la recolección de datos de UNESCO-OCDE-Eurostat referida al año 2013. En Luxemburgo y Suiza, los estudiantes internacionales representan más de la mitad del total de matrículas de doctorado.

Los programas de magíster y doctorado son los programas educacionales más avanzados y se basan en lo último en investigación o práctica profesional. El surgimiento de la economía del conocimiento y de las comunidades del conocimiento está transformando la investigación y los servicios profesionales principales en actividades cada vez más internacionalizadas. En consecuencia, muchos estudiantes buscan oportunidades de viajar al extranjero para llevar a cabo sus estudios de magíster o doctorado, particularmente hacia países que invierten substancialmente en investigación y desarrollo (I&D).

La experiencia internacional es un recurso valioso para investigadores y profesionales, tanto así que la Asociación de Universidades Europeas el 2015 recomendó

que “los candidatos a doctorado deberían ser parte de las actividades de investigación internacionales”. Estas actividades podrían darse a través de colaboraciones internacionales o a través de estudios en el extranjero durante todo o parte de un programa de estudio. Los estudiantes internacionales llevan una serie de beneficios a sus países anfitriones –por ejemplo, sus redes sociales y empresariales desde sus países de origen, pero también el pago de aranceles y otros gastos. Además, a nivel de magíster, doctorado o equivalente en particular, los estudiantes pueden contribuir a la I&D de sus países anfitriones; primero como estudiantes y luego como investigadores o profesionales altamente calificados. En particular, los estudiantes de doctorado forman parte integral del equipo de investigación de un país.

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES DE MAGÍSTER Y DOCTORADO SE ENCUENTRAN ESTUDIANDO EN EL EXTRANJERO?

Los estudiantes internacionales representan un 11 por ciento de todos los estudiantes inscritos en programas de magíster o equivalentes en los países de la OCDE, casi el doble de aquellos matriculados en programas de licenciatura o equivalentes. Luxemburgo tiene la mayor proporción de estudiantes internacionales a nivel de magíster o equivalente (67 por ciento), seguido por Australia (38 por ciento), el Reino Unido (36 por ciento) y Suiza (27 por ciento).

En todos los países de la OCDE, con muy pocas excepciones, la proporción de estudiantes internacionales es incluso mayor a nivel de doctorado que a nivel de magíster o equivalente. Un cuarto de todos los estudiantes inscritos a nivel de doctorado en los países de la OCDE son estudiantes internacionales. Aparte de las ventajas para los aspirantes profesionales de recibir capacitación en un contexto internacional, otros factores podrían ayudar a explicar la alta proporción de estudiantes de magíster y doctorado. Por ejemplo, programas en áreas específicas quizás no estén disponibles en algunos países o quizás no tengan la misma reputación que otros programas en la misma área disponibles en el extranjero. Adicionalmente, los estudiantes en estos programas quizás pertenezcan a un subgrupo particular de la población estudiantil que tiene más tendencia a viajar y vivir en el extranjero, independientemente de sus elecciones educacionales.

¿QUÉ TEMAS ESTUDIAN LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES?

Casi el 60 por ciento de los estudiantes de doctorado internacionales estudia ciencia, ingeniería o agricultura. Esta proporción es mucho más alta que la de estudiantes de doctorado nacionales inscritos en estas áreas (alrededor

del 40 por ciento) y también mayor que la proporción de estudiantes internacionales inscritos en estas áreas a nivel de magíster (alrededor del 30 por ciento). En algunos países (Luxemburgo, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Suiza y los Estados Unidos), más de la mitad de todos los estudiantes inscritos en programas de doctorado en ciencia, ingeniería o agricultura vienen del extranjero. Esto refuerza el potencial para que los países expandan su base de competencias de fuerza laboral porque quizás los estudiantes de doctorado permanezcan en sus países anfitriones como profesionales, técnicos e investigadores luego de sus estudios, fomentando la innovación y la introducción exitosa de nuevas tecnologías y procesos organizacionales en la economía. Según algunas estimaciones, alrededor de un cuarto de los estudiantes internacionales permanece en el país anfitrión luego de graduarse de un programa de educación terciaria en los países de la OCDE.

¿QUÉ PAÍSES ESTÁN ENVIANDO Y RECIBIENDO ESTUDIANTES DE MAGÍSTER Y DOCTORADO?

Estados Unidos recibe el 38 por ciento de todos los estudiantes internacionales inscritos en programas de doctorado o equivalentes en los países de la OCDE. Esta es la mayor cuota, seguida por el Reino Unido (13 por ciento), Francia (8 por ciento) y Australia y Alemania (ambos con un 5 por ciento). A nivel de magíster, los primeros cinco países siguen siendo los mismos, pero el mercado está menos concentrado: la cuota de Estados Unidos es de un 21 por ciento, mientras que el Reino Unido (16 por ciento), Francia y Alemania (ambos con un 11 por ciento) y Australia (8 por ciento) tienen cuotas mayores.

En términos de los países de origen, 23 por ciento de los estudiantes internacionales que estudia en los países de la OCDE viene de China (más que cualquier otro país), seguido de India (8 por ciento) y Alemania (4 por ciento). La mayoría (53 por ciento) viene de Asia. La movilidad entre países europeos aún es considerable a nivel de magíster y doctorado (26 por ciento de los estudiantes internacionales inscritos en países de la UE21 vienen de otro país de la UE21), aunque un poco menos que en la educación terciaria en general (donde la proporción es de un 30 por ciento). En Canadá y los Estados Unidos, la movilidad regional representa una cuota más pequeña del total, sólo alrededor de un 10 por ciento de los estudiantes internacionales a nivel de magíster y doctorado vienen de América del Norte o América Latina.

¿QUÉ HACE ATRACTIVOS A LOS PAÍSES ANFITRIONES?

Los países que invierten recursos substanciales en I&D en la educación terciaria parecen ser destinos particularmente

atractivos para los estudiantes de doctorado internacionales. Por ejemplo, Suiza tiene el nivel más alto de gasto en I&D por estudiante en las instituciones de educación terciaria entre los países de la OCDE (alrededor de \$13.600 dólares americanos) y también la segunda proporción más alta de estudiantes internacionales a nivel de doctorado (después de Luxemburgo). Por otro lado, Chile, la Federación Rusa y México tienen menos del 5 por ciento de estudiantes internacionales a nivel de doctorado y gastan menos de \$2.000 dólares por estudiante en I&D en instituciones de educación terciaria.

La correlación de gasto en I&D por estudiante en instituciones de educación terciaria con la proporción de estudiantes de doctorado internacionales es de un 0,69, más fuerte que con la proporción de estudiantes de magíster internacionales (0,57). También es interesante que las inversiones en I&D se asocian fuertemente con la inscripción de estudiantes internacionales en programas de doctorado, pero no con la inscripción en programas de doctorado en general: la correlación entre el gasto en I&D por estudiante en instituciones de educación superior y la tasa de ingreso de estudiantes nacionales a programas de doctorado es cercana a 0.

El surgimiento de la economía del conocimiento y de las comunidades del conocimiento está transformando la investigación y los servicios profesionales principales en actividades cada vez más internacionalizadas.

El gasto en I&D en la educación terciaria podría atraer a estudiantes de magíster y doctorado internacionales a través del fortalecimiento de la calidad de la formación en investigación en las universidades de un país, así como también la capacidad de investigación y visibilidad. Pero éste también podría ser un indicador para otros factores que atraigan estudiantes internacionales, como la capacidad de innovar de la economía o factores culturales o sociales relacionados a una sociedad del conocimiento próspera. Estos otros factores podrían ser atractivos no sólo para los estudiantes inscritos en programas académicos de doctorado o magíster, pero también para aquellos inscritos en programas profesionales de magíster o equivalentes.

En resumen, una gran proporción de los estudiantes de doctorado y magíster en los países de la OCDE es internacional. Los estudiantes internacionales a estos niveles tienden a elegir países que invierten recursos substanciales en I&D en instituciones de educación terciaria. Esto ofrece a estos países una oportunidad de atraer futuros trabajadores con formación avanzada, particularmente en ciencia y tecnología. Algunos países ya están haciendo esto: en Luxemburgo, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Suiza y los Estados Unidos más de la mitad de aquellos inscritos en un programa de doctorado en ciencia, ingeniería o agricultura son estudiantes internacionales. ■

¿Tiene la movilidad en materia investigativa un efecto en el impacto y productividad?

GALI HALEVI, HENK F. MOED Y JUDIT BAR-ILAN

Gali Halevi es director en jefe en Mount Sinai Health System Libraries, Nueva York, EE.UU. Correo electrónico: gali.halevi@mssm.edu Henk F. Moed es profesor en el Departamento de Ingeniería en Computación, Control y Dirección Antonio Ruberti, Universidad de Roma "La Sapienza", Italia, Correo electrónico: hf.moed@gmail.com Judit Bar-Ilan es profesora en el Departamento de Ciencia de la Información, Universidad Bar-Ilan, Ramat Gan, Israel. Correo electrónico: judit.bar-ilan@biu.ac.il

Con la globalización de la ciencia y la disponibilidad de recursos en línea para ayudar a identificar potenciales colaboraciones internacionales, los investigadores están buscando oportunidades fuera de sus instituciones y a veces fuera de su país de origen. Sin embargo, no se sabe si estos tipos de movilidad científica tiene un efecto positivo en la productividad o impacto en su trabajo. Por un lado, la movilidad puede ser positiva considerando que los investigadores que se trasladan a una nueva afiliación y/o país podrían encontrar oportunidades para expandir su red de contactos y favorecer su conocimiento y pericia. Por otro lado, el periodo de adaptación y familiarización con una nueva afiliación y/o país puede potencialmente

retrasar la publicación de nuevos estudios. Además, la afiliación de uno con una nueva institución puede tomar tiempo en ser reconocida por la comunidad científica. Con el uso de datos que representan la producción de investigadores, las afiliaciones a las que pertenecen y los impactos generales de su trabajo, buscamos descubrir si la "productividad" de los investigadores en términos de cantidad de publicaciones que producen y el "impacto" de estas publicaciones en términos de las citas relativas y totales que reciben son afectados por la movilidad. Para examinar esta pregunta, recolectamos datos sobre la cantidad de afiliaciones, países, cantidad de publicaciones y citas de 700 investigadores de 10 disciplinas entre el 2010 y el 2015. Compilamos una lista diversa de siete disciplinas: (1) neurociencia; (2) ingeniería mecánica; (3) artes y humanidades; (4) oncología; (5) geología medioambiental; (6) negocios; y (7) enfermedades infecciosas. Usamos el perfil de investigador de SciVal™ (producto de Elsevier) para identificar las afiliaciones y países donde cada investigador fue asignado en base a sus publicaciones. Encontramos que la movilidad entre al menos dos afiliaciones aumenta tanto la producción (número de publicaciones) como el impacto (número de citas). Las disciplinas que se ven más beneficiadas por la movilidad de las afiliaciones son ingeniería mecánica, oncología, artes y humanidades y enfermedades infecciosas. Es interesante que en las disciplinas como oncología y enfermedades infecciosas, no encontramos casos de una sola afiliación en los perfiles de los investigadores. Los grandes autores en estas disciplinas tenían al menos dos afiliaciones asociadas a sus perfiles.

La movilidad entre países no parece tener el mismo impacto que la movilidad de afiliaciones. Hay algunas disciplinas como geología medioambiental, artes y humanidades y negocios que se ven más beneficiadas que otras por la movilidad entre países. Esto quizás se produce debido a la naturaleza más global de estas disciplinas.

Los resultados presentados en este estudio se limitan a los mejores 100 autores en cada disciplina definida, 700 en total.

Por lo tanto, parece importante que los investigadores se trasladen de una afiliación a otra durante el curso de sus carreras. Esto podría explicarse en términos de ganar

experiencia y expandir las redes de contacto de uno. La cantidad de afiliaciones a las que se traslada un investigador (dos o tres) quizás no marque una diferencia significativa. La movilidad entre países parece no tener un impacto significativo, excepto en disciplinas específicas como artes y humanidades, negocios y geología medioambiental.

Al observar las tendencias más comunes por disciplina, podemos resumirlas de la siguiente forma:

- Neurociencia se beneficia más cuando los investigadores se trasladan entre dos afiliaciones y dos países.
- Ingeniería mecánica se beneficia más cuando los investigadores se trasladan entre tres afiliaciones dentro de un país.
- Oncología se beneficia más cuando los investigadores se trasladan entre dos afiliaciones en uno o dos países.
- Negocios se beneficia más cuando los investigadores se trasladan entre dos o tres afiliaciones en dos países.
- Artes y humanidades se beneficia más cuando los investigadores se trasladan entre tres afiliaciones en dos países.
- Geología medioambiental se beneficia más cuando los investigadores se trasladan entre dos o tres afiliaciones en dos países.
- Enfermedades infecciosas se beneficia más cuando los investigadores se trasladan entre dos afiliaciones en un país.

Los resultados presentados en este estudio se limitan a los mejores 100 autores en cada disciplina definida, 700 en total. Se debiesen llevar a cabo otros estudios sobre los autores en cada disciplina con una producción promedio o baja. Una comparación de autores con producción alta, promedio y baja podría revelar más sobre el efecto de la movilidad en la producción e impacto. Nuestros resultados también muestran que la relación entre movilidad y productividad e impacto no pueden generalizarse entre las disciplinas. Por lo tanto, hay una necesidad de examinar cada disciplina con más detalle, a través de la observación de subdisciplinas dentro de cada una. La inclusión de resultados subdisciplinarios desde la base puede arrojar más luz sobre las tendencias generales dentro de cada disciplina como un todo. Adicionalmente, nuestro estudio se limita a sólo cinco años. Mayor investigación en rangos de años anteriores podría arrojar luz sobre la evolución de la movilidad y su efecto en la productividad e impacto. ■

El debate sobre los académicos-profesionales en la educación superior internacional

BERNHARD STREITWIESER Y ANTHONY C. OGDEN

Bernhard Streitwieser es profesor adjunto de educación internacional en la Universidad George Washington. Correo electrónico: Streitwieser@gwu.edu Anthony C. es director ejecutivo de Abroad and Exchanges en la Universidad Estatal de Michigan. Correo electrónico: aogden@msu.edu Este artículo está resumido de Académicos y Practicantes de la Educación Superior: Nexos entre la Investigación y la Práctica (Symposium Books, 2016), editado por los autores.

En décadas recientes una mayor competencia entre instituciones de educación superior y cambios en sus estructuras tradicionales han generado nuevos desafíos y oportunidades para el profesorado y los administradores. Desde los años 70 en los Estados Unidos, ha habido una disminución gradual en el profesorado de investigación titular, aunque un crecimiento sustancial de profesorado a contrato, de adjuntos y de aquellos que combinan responsabilidades académicas y administrativas. Las medidas de reducción de costes han significado menos aperturas para los cargos tradicionales del profesorado; como resultado, las prioridades de las universidades y los procedimientos de funcionamiento han cambiado. Estos cambios han tenido una influencia significativa en las personas que trabajan en la gran variedad de categorías profesionales en la academia actual; se han difuminado cada vez más las divisiones convencionales entre la docencia y la administración.

Actualmente, muchas personas que aspiran a trabajar en educación ya no son clasificadas sólo como profesorado o como administradores, más bien, su función es de profesionales mixtos o de tercer espacio, un término acuñado por la investigadora británica Celia Whitechurch. En los Estados Unidos, un sello más común es el profesional alternativo-académico o “alt-ac”.

NUEVOS ROLES EN EL PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tradicionalmente, las universidades incluyen cuatro actores claves: profesorado con titularidad, con nombramiento como titular, a contrato y adjunto; administradores de grado superior en puestos de liderazgo tales como

presidente, rector, decano, directores de establecimiento y jefes de departamento; personal de nivel medio que cumple los mandatos de los responsables claves de toma de decisiones y asiste a los departamentos, oficinas administrativas, programas y proyectos; y estudiantes. Dentro de esta ordenación existen dos categorías de profesionales: los profesores especialistas que realizan investigaciones, publican y enseñan en sus áreas de estudio; y los administradores que manejan y facilitan las funciones y productividad de la academia en general.

Hoy en día, la gran conciencia que se tiene de los rankings en particular conduce gran parte de la toma de decisiones en la actividad de la educación superior internacional. Las instituciones han buscado formas de mantener el avance por medio de innovaciones en los estudios en el exterior e intercambio académico, asociaciones entre universidades y campus filiales e internacionalización en su propio país. La masificación de la educación superior a nivel mundial y en los Estados Unidos, el crecimiento continuo de la participación en estudios en el extranjero y matrículas de estudiantes internacionales, han producido el establecimiento de oficinas más especializadas dotadas de personal altamente calificado. Las demandas de los estudiantes que pagan aranceles también exigen competencias de orden superior en los administradores y personal encargados de su bienestar académico y psicosocial.

En este clima, las universidades han tenido que manejar efectiva y eficientemente todos los aspectos relacionados con una internacionalización integrada. Para hacerlo, han contratado cada vez más profesionales altamente calificados para ocupar puestos fundamentales, quienes a su vez han seleccionado personal especializado para cumplir sus mandatos. La mayoría de los que trabajan en este ambiente complejo ejemplifican una nueva clase de profesionales con una formación académica superior a nivel de magister o doctorado, en conjunto con competencias administrativas bien definidas. Esta combinación demuestra un perfil académico y administrativo –el “académico-profesional”– que no existía al mismo nivel en generaciones anteriores.

FORMACIÓN DE ACADÉMICOS-PROFESIONALES PARA EL FUTURO

Un análisis reciente del fenómeno académico-profesional muestra cómo los primeros innovadores en la educación internacional estructuraron drásticamente la dirección de la profesión hasta su forma actual. Mientras tanto, los programas de formación para los educadores internacionales han crecido considerablemente desde el año 2000. En la

actualidad, 277 programas conducentes a títulos de postgrado en educación superior preparan a estudiantes en todo el mundo con competencias en estudios comparativos, globalización e internacionalización, entre otros ámbitos. En Estados Unidos, decenas de programas de postgrado ofrecen preparación específica para carreras en asuntos estudiantiles, gestión de educación internacional y administración.

Cada vez más, los futuros empleadores buscan candidatos con preparación y educación de postgrado especializada. En una encuesta realizada a los socios del Forum on Education Abroad el 2013, más de la mitad de los encuestados tenía un título de magíster y otro 27 por ciento tenía doctorados en filosofía o educación. En una encuesta el 2014 de funcionarios internacionales de alto nivel afiliados con la Asociación de Administradores de la Educación Internacional (AIEA, por sus siglas en inglés) se comprobó que el 81 por ciento posee un título profesional o doctorado. Dada la profundidad de la formación académica, los docentes-profesionales se encuentran idealmente situados para identificar preguntas de investigación prácticas y trabajar en un espacio entre los datos y la toma de decisiones, lo que les otorga un potencial estimulante.

Actualmente, muchas personas que aspiran a trabajar en educación ya no son clasificadas sólo como profesorado o como administradores, más bien, su función es de profesionales mixtos o de tercer espacio.

Muchas de las actividades que caen extensamente bajo la internacionalización entregan un constante flujo de información cuantitativa y cualitativa útil para su análisis. Si estos datos se comparten, se puede informar sobre este campo ampliamente. Ahora bien, en una encuesta amplia realizada por Mandy Reinig en la que se usaron algunas plataformas de redes sociales de prominentes asociaciones profesionales de educación internacional, concluyó que si bien el 52 por ciento de los encuestados poseía títulos de magíster y el 22 por ciento títulos de doctorado en filosofía o educación, sólo el 25 por ciento llevó a cabo investigaciones como parte de sus trabajos, mencionando falta de tiempo como el mayor impedimento.

Sin embargo, por medio de un mayor número de publicaciones académicas, editoriales y plataformas en línea consolidadas que existen actualmente, los profesionales juiciosos que facilitan la internacionalización, la educación en el extranjero y el intercambio estudiantil internacional están bien posicionados para difundir sus conocimientos con base empírica y promover estas iniciativas.

¿ES HORA DE CAMBIAR EL PARADIGMA?

Alentar a que los docentes-profesionales emergentes participen en una mayor divulgación de sus reflexiones requerirá cambios importantes en los paradigmas actuales que imponen el marco de trabajo para los administradores. No obstante, si las personas responsables de tomar decisiones están dispuestas a modificar las estructuras de recompensas existentes, las prácticas de contratación y las prioridades presupuestarias, se puede ganar mucho al aprovechar el potencial único que pueden brindar los docentes-profesionales. El impulso en las últimas décadas hacia la internacionalización ha creado nuevas oportunidades para los académicos-profesionales de la educación superior internacional. A los profesionales de tercer espacio se les exige cada vez más que posean credenciales académicas, realicen investigaciones y evaluaciones e incluso que formen parte de varias formas de enseñanza y servicio. La educación superior contemporánea debería reconocer de manera más sistemática y valorar las contribuciones que éstos puedan realizar.

Podemos aprender mucho del estudio en detalle del lugar, propósito y potencial de los académicos-profesionales en otros contextos educacionales fuera de los Estados Unidos. Ciertamente, muchos sistemas de educación alrededor del mundo están respondiendo a una mayor movilidad mundial mediante la oferta de aranceles más bajos, ambientes de aprendizaje más flexibles y multilingües y estructuras administrativas innovadoras. Se han estado poniendo a prueba nuevas ideas respecto a la contratación de profesorado y personal, el fomento de generaciones jóvenes y los acuerdos contractuales y laborales. Una mayor competencia por talento y prestigio externo a nivel mundial están cambiando las demandas en el profesorado y las oportunidades para la propiedad administrativa. Entender las trayectorias de aquellos que entran en la academia como docentes, administradores o en puestos que combinan ambos mundos, tal y como lo hacen la mayoría de las personas hoy en día, puede entregar valiosas lecciones sobre la naturaleza cambiante de la educación superior en todo el mundo. ■

El estado de la internacionalización en la educación superior canadiense

KAREN MCBRIDE

Karen McBride es presidente y CEO de la Oficina Canadiense para la Educación Internacional (CBIE, por sus siglas en inglés). CBIE celebra su aniversario número 50 este año. Correo electrónico: kmcbride@cbei.ca

En la última década, la internacionalización se ha transformado en una estrategia clave para la mayoría de las instituciones canadienses, apoyada por políticas y prácticas sólidas. En los últimos 50 años, la Oficina Canadiense para la Educación Internacional ha promovido, ayudado y vigilado de cerca la internacionalización en Canadá, como voz nacional que fomenta la educación internacional en nombre de sus 150 instituciones miembro que van desde el sistema escolar hasta la universidad. Damos un vistazo aquí a lo que este éxito implica y a las expectativas para los próximos 50 años de Canadá en educación internacional.

LA INTERNACIONALIZACIÓN SEGÚN LAS CIFRAS

La encuesta de miembros de CBEI del 2016 identificó las tres principales prioridades en internacionalización: reclutamiento de estudiantes internacionales (66%); aumento en la cantidad de estudiantes que participan en educación en el extranjero (59%); e internacionalización en casa, incluyendo la internacionalización del currículum (52%). En una encuesta conducido por Universities Canada el 2014, 95 por ciento de las universidades canadienses indicaron que la internacionalización o participación global es parte de la planificación estratégica y un 82 por ciento identificó la internacionalización como una de las cinco prioridades principales. Además, un 81 por ciento ofrece programas académicos colaborativos con sus socios internacionales. Adicionalmente, Canadá tiene el doble del promedio mundial en coautoría internacional –43 por ciento de los trabajos escritos son con coautoría con uno o más colaboradores internacionales.

Dado el valor puesto por las instituciones canadienses en la internacionalización –y la importancia dada a la iniciativa de recibir estudiantes internacionales en campus– no resulta sorprendente que haya más estudiantes

extranjeros en Canadá que nunca antes. El 2014, el país albergó 336.000 estudiantes internacionales con permisos de estudiante (todos los niveles combinados: nivel escolar, pregrado y postgrado), un aumento del 83 por ciento desde el 2008 y un aumento del 10 por ciento sobre el 2013. Esta cifra no incluye estudiantes a corto plazo como estudiantes de segundo idioma o de intercambio (quienes no necesitan un permiso de estudiante); por lo tanto, no representa significativamente la población de estudiantes internacionales de Canadá.

Desafortunadamente, el aumento de estudiantes entrantes a Canadá no se refleja en la población de estudiantes salientes. Los estudiantes canadienses tradicionalmente no han estudiado en el extranjero en grandes cantidades y Universities Canada informa que anualmente menos del 3,1 por ciento de los estudiantes canadienses a tiempo completo en todos los niveles tiene una experiencia educacional en el extranjero. Esto es pese a los informes de estudiantes canadienses que han estudiado en el extranjero, en la naturaleza transformacional de la experiencia, las diversas contribuciones a sus logros académicos y profesionales y el valor en fortalecer sus habilidades de comunicación, autoconciencia y adaptabilidad. Las instituciones están a bordo: 78 por ciento de las universidades proporciona financiamiento para apoyar la participación de los estudiantes en programas de intercambio y tanto institutos como universidades buscan formas innovadoras para ofrecer opciones de aprendizaje en el extranjero más flexibles.

No sólo los estudiantes participantes y sus instituciones valoran las competencias profesionales adquiridas. En una encuesta del 2015 hecha por la firma encuestadora Leger, 82 por ciento de los empleadores que contratan personal con experiencia internacional informaron que estos empleados mejoran la competitividad de su compañía. Dos tercios de los gerentes que contratan declararon que Canadá está en peligro de quedar detrás de las economías emergentes como China, Brasil e India, a menos que los jóvenes canadienses aprendan a pensar de forma más globalizada. Las implicancias económicas para Canadá son significativas, dado que somos un país altamente dependiente del comercio internacional que representa 3,3 millones de trabajos. Debemos desarrollar nuestro talento para asegurar que seamos competitivos.

INTERNACIONALIZACIÓN PARA TODOS

Cada vez más, la internacionalización es un pilar central en la búsqueda de la excelencia de las instituciones educacionales canadienses. Recientemente, la Red de Líderes en Internacionalización de CBIE lanzó una

Declaración de Principios en Internacionalización para las Instituciones de Educación Canadienses diseñado “para servir como referencia en su exigente, acelerado y complejo trabajo.”

Desafortunadamente, el aumento de estudiantes entrantes a Canadá no se refleja en la población de estudiantes salientes.

Se podría decir que el consenso sobre la necesidad de reforzar los principios fundamentales lo que hemos llamado internacionalización ética es la tendencia reciente más importante en la internacionalización. Lo siguiente se deriva de esto y está haciendo que la internacionalización sea persuasiva a través de nuestras instituciones educacionales, incluyendo cambios importantes al currículum, prácticas pedagógicas, investigación y vida universitaria.

El 2015, observamos una mayor concentración en internacionalización en casa es decir, internacionalización inculcada con los valores de la institución y que lleva a resultados de aprendizaje positivos para todos los estudiantes. Dados los vastos beneficios de la internacionalización y el reconocimiento de que la movilidad no es posible para todos los estudiantes, es imperativo que se proporcione una vía para preparar a cada estudiante para el contexto global. Canadá debe tomar un enfoque proactivo e inclusivo y transformar el espectro completo de la educación internacional en una prioridad, como lo han hecho otros países.

EL DESAFÍO DEL COMPROMISO INTERNACIONAL

Canadá enfrenta el desafío de lograr que más de sus estudiantes salgan del país para adquirir experiencias educacionales en otros países y prepararlos para transformarse en ciudadanos internacionales en todos los aspectos que este término involucra. Más allá de las exigencias económicas, las instituciones educacionales desempeñan un rol crítico en desarrollar canadienses que estén preparados para participar y liderar en el mundo globalizado, líderes del mañana que puedan negociar, analizar, conectar e involucrarse de formas significativas a nivel internacional.

CBIE respalda la recomendación del Consejo Asesor del gobierno sobre la Estrategia para la Educación Internacional de Canadá, a través de la búsqueda anual

de 50.000 premios para estudiar en el extranjero para estudiantes canadienses. Con énfasis en la participación juvenil en actividades de cooperación internacional y el interés personal del Primer Ministro Justin Trudeau (de hecho, él también es el ministro de la juventud), CBIE está urgiendo al nuevo gobierno para que establezca un programa insignia que esté listo para el aniversario número 150 el 2017. También estamos urgiendo al sector privado para que acepte el reto y comprometa su apoyo con este esfuerzo.

¿QUÉ SUCEDE CON LOS SIGUIENTES 50 AÑOS?

A medida que avanzamos en lograr que la educación internacional esté disponible para todos los estudiantes, necesitamos expandir las discusiones para responder estas importantes interrogantes:

- ¿Cómo aumentamos la amplitud y alcance de las experiencias internacionales para estudiantes y asimismo aseguramos que tengan el conocimiento, habilidades y competencias que necesitan en un mundo globalizado?
- ¿Cómo conseguimos el apoyo del profesorado de forma amplia, para asegurarnos de que todos los estudiantes se beneficien de las perspectivas globales en sus estudios?
- ¿Cómo garantizamos que el gobierno y el sector privado se ocupen de este asunto?
- ¿Y cómo aumentamos la conciencia pública de los beneficios a largo plazo de la participación global y la riqueza que se deriva de nuestra interdependencia?

Si bien celebramos los sucesos pasados, aún hay mucho trabajo por hacer. ■



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

China exige estándares superiores para sus universidades de categoría mundial

QIANG ZHA

Qiang Zha es profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de York en Toronto, Canadá. Correo electrónico: qzha@edu.yorku.ca

China ha presentado una nueva etapa de su campaña para lograr una universidad de categoría mundial. El 24 de octubre del 2015, el Consejo de Estado chino promulgó oficialmente un proyecto que describe de forma explícita y exclusiva los detalles de la ambición de tener una universidad de categoría mundial en China, donde también se incluye una agenda. Entre otras cosas, este documento tiene como objetivo romper las fronteras que fragmentan los proyectos actuales de “excelencia” (por ejemplo, Proyectos 985, 211 y 2011), como asimismo ajustar y consolidar los recursos para impulsar dicha labor.

ALCANZAR LOS PRIMEROS PUESTOS DEL RANKING MUNDIAL A MEDIADOS DE SIGLO

Para lograr este objetivo, el documento establece el siguiente programa: para el año 2020, varias universidades chinas y áreas temáticas deben conseguir un prestigio de clase mundial; para el año 2030, más universidades y áreas temáticas disfrutarán de una categoría de clase mundial y algunas de éstas alcanzarán los primeros lugares de los rankings mundiales; para el año 2050, China se destacará por poseer un sistema de universidades y campos de estudio destacados en todo el mundo.

Los gobiernos centrales y locales se comprometen a apoyar esta misión al asignar recursos a universidades seleccionadas. Desde comienzos del año 2016, habrá un nuevo ciclo de financiamiento competitivo cada cinco años, lo que es considerablemente mayor al ciclo actual del Proyecto 985 (tres años) y esto permite a las universidades ganadoras tener más flexibilidad y libertad de utilizar los recursos concedidos. Los recursos serán asignados a las universidades que destaquen en el concurso público en relación al desempeño, las gestiones y la distinción. Desde el principio de esta nueva gestión, los ministerios de subvención y educación anunciaron el 17 de noviembre

del 2015 la creación de una universidad de clase mundial y un proyecto de financiamiento de incentivo al campo para las universidades afiliadas de forma centralizada. Este fondo consolida el financiamiento distribuido anteriormente entre programas establecidos por objetivos comparables y tiene la obligación explícita de fomentar la excelencia medida por los estándares mundiales entre universidades.

En comparación con ejercicios anteriores, esta iniciativa política enfatiza la transparencia y exige competencia por obtener los recursos, en un esfuerzo por mejorar la eficacia y los resultados del financiamiento. Aplica la misma importancia en instituciones y áreas temáticas de clase mundial, las cuales incluyen muchas más universidades que las seleccionadas anteriormente en los proyectos de excelencia (en particular la del Proyecto 985). Esta nueva iniciativa permite desafiar el prestigioso status mantenido por las universidades y así impulsar una competencia rigurosa con el fin de cumplir el objetivo de manera eficaz.

¿QUÉ ES LO QUE DISTINGUE A LAS UNIVERSIDADES CHINAS COMO PROTAGONISTAS DE CATEGORÍA MUNDIAL?

Sin embargo, esta misión no será fácil de cumplir. Podría decirse que el debate sobre qué criterio define una universidad de clase mundial sigue sin resolverse. No obstante, los rankings mundiales siguen siendo la imagen más poderosa para considerarse de categoría mundial: dichas instituciones ocupan los primeros lugares en los rankings de 50 o 100 puestos. Dichos rankings dependen en gran medida de las contribuciones de las investigaciones y resultados para clasificar a las universidades en “categoría mundial” y al parecer ésta es la lógica y la estrategia detrás de la sólida iniciativa de China de ser un país con universidades de clase mundial.

La última década ha sido testigo de los recursos introducidos a las mejores universidades chinas para reforzar la infraestructura y la capacidad de investigación. En 2014, las 30 universidades chinas más ricas registraron un promedio de gasto total de mil millones de dólares, sólo superado por Estados Unidos a nivel de sistema, quizás probablemente inigualable en otro país, si se considera el breve plazo en que el financiamiento de la universidad logró este nivel. Hace sólo cinco años, el grupo que disfrutó este nivel de financiamiento constaba de no más de cinco universidades chinas. Una buena parte del gasto benefició directamente a la investigación o los proyectos de investigación, dado que las universidades gastan por lo general menos en remuneraciones del personal y servicios estudiantiles, en relación con sus

pares occidentales.

El Informe sobre Ciencia UNESCO publicado recientemente relata lo siguiente: para el año 2030, se demostrará que China ha avanzado al segundo lugar del gasto mundial en I&D, con una participación mundial del 20 por ciento, después Estados Unidos (28%), pero antes de la Unión Europea (19%) y Japón (10%). Además, China ha disfrutado de un crecimiento en la generación de conocimiento. Las publicaciones chinas ahora representan un 20 por ciento del total mundial, en comparación con el 5 por ciento hace sólo 10 años. El ranking Nature Index (base de datos que recopila las contribuciones de los artículos publicados en un grupo de revistas científicas seleccionadas minuciosamente) registra que el último aumento de los resultados de la base de datos de China ha restado importancia a la de cualquier otra nación, un aumento del 37 por ciento de los trabajos de investigación de calidad entre los años 2012 y 2014 (versus una disminución del 4% en el caso de Estados Unidos durante el mismo periodo de tiempo). De más está aclarar que las principales universidades de China fueron la fuerza que impulsó el desempeño de I&D. Ya en el año 2007, los investigadores de universidades chinas lograron un 85 por ciento de publicaciones nacionales en revistas internacionales.

CHINA NECESITA SUS PROPIOS ESTÁNDARES PARA MEDIR EL ÉXITO UNIVERSITARIO

Todo esto puede reflejar una mejora significativa para cada universidad, pero no así al sistema en conjunto. En otras palabras, una cosa es el número de universidades chinas que logran los primeros puestos del ranking y otra es el sistema chino como líder mundial. De manera explícita, es difícil que cada universidad cambie el terreno de juego, pero no así un modelo universitario. Es importante tener en cuenta que el éxito de los sistemas occidentales en comparaciones mundiales influyó no sólo en el rendimiento de cada universidad, sino también (y más importantemente) en las gestiones de un modelo normativo. El modelo universitario británico presentó la noción de educación liberal, el modelo alemán fomentó la idea de investigación por el bien de crear conocimiento y el modelo estadounidense combinó ambos modelos y resaltó el rol de servicio social de la universidad.

...El Consejo Estatal de China promulgó oficialmente un proyecto que describe de forma explícita y exclusiva los detalles

de la ambición de la universidad de categoría mundial de China, en el que también se incluye un programa.

Entonces, ¿cómo podría definirse un nuevo sistema de educación superior chino? Para este nuevo proyecto es necesario que las principales universidades logren una categoría de clase mundial, mientras se desarrollen ciertas “características chinas”. Con esta ambigüedad añadida, China necesitará crear sus propios estándares para tener una iniciativa de universidad de categoría mundial, que aporten un rol internacional en las universidades chinas y distinción cultural. Ahora es cuestionable si existe un modelo chino o confuciano de la universidad, pero las universidades chinas (con un apoyo sin precedentes de parte de un Estado sólido) reflejan una característica que es diferente a la de sus pares occidentales. Por ejemplo, las universidades chinas buscan articular la planificación estratégica con programas nacionales y locales de desarrollo, como asimismo abordar necesidades. Este tipo de compromiso social politizado a menudo absorbe recursos considerables, ya sean humanos o materiales. Los actuales rankings mundiales no permiten medir estas contribuciones y, en consecuencia, los aportes de las universidades chinas que van dirigidas al desarrollo social y económico son sistemáticamente subestimadas y menospreciadas. Además, desde que se levantaron las restricciones de estudios en el extranjero junto a su fomento (literalmente) hace unos 30 años, China ha experimentado una migración de profesionales, la que ahora alcanza unos tres millones de profesionales chinos que residen en el extranjero. Sin embargo, en los últimos años las universidades chinas comenzaron a beneficiarse de este proceso de circulación intelectual.

No existe otro sistema con un programa nacional tan ambicioso para el desarrollo y la competitividad académicos, en particular durante un lapso de tiempo tan prolongado. No hay un indicador internacional que recopile la relevancia de esta agenda o cronograma. El éxito de China puede ser significativo, pero no necesariamente de la manera que posicionará a sus universidades en puestos más competitivos en los actuales rankings mundiales. Las intenciones del gobierno reflejan diferentes agendas al mismo tiempo y se beneficiarían de “estándares chinos” explícitos para ayudar a establecer una dirección más clara para alcanzar el desarrollo de la educación superior en el país. ■

Educación superior china: “techo de vidrio” y “pies de barro”

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

Los impresionantes logros de la educación superior de China han enmascarado algunas barreras relevantes sobre el ascenso de las universidades chinas a las primeras posiciones de la academia mundial, así como algunos importantes problemas en la parte más baja del sistema. Los problemas estructurales claves crean un “techo de vidrio” que puede afectar los futuros logros en los rankings internacionales. El debate sigue en la “Peligrosa Cultura Académica en Asia Oriental” de Rui Yang, un profundo análisis presentado en la publicación de invierno (2016) de Educación Superior Internacional, donde se abordan los grandes desafíos de las universidades de la región, desde la corrupción al tráfico de influencias en puestos académicos.

China se ha enfocado en un pequeño pero importante número de universidades de investigación, principalmente en las instituciones que forman parte de los reconocidos programas 985 y 211. Se inyectaban millones de dólares a un número limitado de importantes universidades chinas. Sin duda, dicha inversión ha creado una significativa capacidad de investigación y una infraestructura de categoría mundial en estas importantes universidades y probablemente cosechará resultados impresionantes en las próximas décadas. Sin embargo, China continental posee sólo dos universidades dentro de los 200 principales puestos de los rankings mundiales de Times Higher Education, en comparación con tres de la pequeña Hong Kong, técnicamente parte de China, pero con una cultura académica diferente.

“TECHO DE VIDRIO” Y “PIES DE BARRO”

¿A qué nos referimos con “techo de vidrio” y “pies de barro”? “Techo de vidrio” se refiere a un conjunto de condiciones que pueden impedir que las universidades chinas lleguen a los primeros lugares de los rankings mundiales y, lo que es más importante, alcancen el máximo potencial de excelencia en investigación y docencia.

Por “pies de barro” nos referimos a que China ha establecido un sistema de educación superior desequili-

brado. Las principales universidades han sido financiadas generosamente y ahora muchas pueden competir con las mejores instituciones mundiales. No pasa lo mismo con universidades más pequeñas, universidades aplicadas (politécnicas) o universidades que han absorbido las grandes cantidades de estudiantes que han entrado al sistema en las últimas dos décadas. (China ahora posee el número más alto de matrículas en el mundo). Una gran parte del público que “absorbe la demanda” y un creciente número de instituciones privadas en la parte más baja del sistema son mal financiadas y por lo general ofrecen una pésima calidad. Muchos han criticado esta situación y han señalado que varios de los titulados de estas instituciones poseen una mala formación para el mundo laboral y como consecuencia no encuentran empleos.

Si bien las universidades chinas que están dentro de los 100 primeros lugares han realizado un importante progreso, las presiones de masificación continúan afectando a las instituciones de la parte más baja del sistema.

No es suficiente tener un pequeño número de universidades de élite de excelente calidad. Los sistemas de educación superior exitosos ofrecen una calidad prudente en todos los niveles y garantizan que todos los estudiantes que reciban la preparación necesaria para incorporarse con éxito al mundo laboral. China necesita un sistema que incorpore diversidad para acomodar a un número de estudiantes y misiones institucionales con el apoyo suficiente para todos. China no se encuentra sola en sus discrepancias entre los diferentes niveles de educación superior, pero los “pies de barro” de la parte más baja de la jerarquía académica en China generan graves problemas para el sistema en conjunto.

EXCESO DE BUROCRATIZACIÓN Y PENSAMIENTO LIMITADO

Varios ejemplos ilustran el pensamiento chino sobre la educación superior. Las normas gubernamentales exigen que un área de estudio debería ser definida como una disciplina tradicional si quiere obtener legitimidad dentro de una universidad y recibir apoyo apropiado. Por supuesto, en el siglo XXI, la búsqueda interdisciplinaria es cada vez más importante y no tiene sentido definir el estudio académico

de forma limitada. Lo anterior sólo servirá para limitar la innovación y la creatividad científica. El siguiente ejemplo ilustra las contorsiones necesarias de los becados chinos para adaptar las cosas a las estructuras “adecuadas” y al modo burocrático de pensar. Una conocida universidad china debe defender los “estudios de educación superior” como una “disciplina”, de manera que su instituto de educación superior pueda lograr reconocimiento, contratar profesores y ofrecer grados académicos. De hecho, la educación superior es un campo interdisciplinario que incorpora conocimiento y metodologías desde una variedad de disciplinas de ciencias sociales y no se considera de ninguna manera una disciplina tradicional. La investigación y la pedagogía en la educación superior son llevadas a cabo en ese instituto, pero sería más sencillo contar con un poco de flexibilidad y el “pensamiento del siglo XXI”, junto con ofrecer mejores oportunidades para la obtención de becas. Hasta la fecha, las autoridades chinas han comenzado a apoyar algunas iniciativas interdisciplinarias de algunas universidades principales, lo que quizás sea un buen presagio para el futuro.

Otra política menor pero útil estipula que para un departamento o un instituto universitario tenga puestos permanentes para el profesorado, la unidad académica debe enseñar a estudiantes de pregrado. A nivel internacional, no es raro que los departamentos u otras unidades académicas no enseñen a estudiantes de pregrado con el fin de lograr un objetivo enfocado en la educación o investigación de postgrado; sin embargo, conservan la autoridad para tener puestos de docentes y ofrecer ascensos. En China, donde el sistema de titularidad de un empleo evoluciona lentamente en algunas universidades principales, aún se imponen reglas estrictas y a menudo contraproducentes.

Históricamente, el sistema chino ha combinado lo peor de todos los mundos: casi todo el profesorado y los contratos del personal fueron automáticamente renovados sin realizar una evaluación de desempeño y al mismo tiempo sin garantías de libertad académica u otras protecciones. Si bien la evaluación rigurosa del profesorado es cada vez más común en los primeros puestos del sistema, en general casi no existe una medición de la productividad de la investigación o la pedagogía en otros lugares, lo que provoca el aumento de la mediocridad en el resto del sistema.

FUTURAS TENDENCIAS

Muchos críticos occidentales y chinos insisten en que las universidades chinas están a punto de alcanzar los primeros puestos de las universidades mundiales. Las realidades mencionadas en el artículo, como también otros retos como los futuros impedimentos por alcanzar

la libertad académica, las dificultades de establecer una cultura académica libre de plagio y el aumento de los sueldos académicos, dificultarán a China alcanzar la cima. Además, y también importante, los problemas de fondo y por lo general ignorados por la parte más baja del sistema académico chino han provocado desigualdades significativas, con universidades en la parte inferior que se ven afectadas por la mala financiación y que ofrecen una calidad cuestionable. Muchas de estas universidades se han convertido en institutos politécnicos (“universidades aplicadas”), las cuales pueden contribuir a la creación de un sistema más racional de la educación superior en China. Si bien las universidades chinas que están dentro de los 100 primeros lugares han realizado un importante progreso, las presiones de masificación continúan afectando a las instituciones de la parte más baja del sistema.

Al predecir el futuro de la educación superior china, es importante reconocer la realidad del sistema en conjunto y no dejarse llevar por los rápidos e impresionantes logros de las principales universidades chinas. Dentro del sistema se pueden encontrar graves problemas que deben abordarse (no esperar a que se resuelvan) y que son fundamentales para el sistema de educación superior a largo plazo. ■

Gestión de mercados y masificación de la educación superior en India

N.V. VARGHESE

N.V. Varghese es director del Centro para la Investigación de Políticas en Educación Superior de la Universidad Nacional de Planificación y Administración de Educación, Nueva Delhi 110016, India. Correo electrónico: nv.varghese@nuepa.org

El sistema de educación superior en India se encuentra en una etapa de resurgimiento. El sector experimentó una expansión sin precedentes en este siglo. En la década anterior, la tasa de crecimiento anual de dos dígitos permitió al sector de la educación superior entrar en una etapa de masificación. Con más de 700 universidades, casi 37.000 institutos, 1,4 millones de profesores y 31 millones de estudiantes, la educación superior en India es un enorme sistema, el segundo más grande en el mundo después de China.

REFORMAS PRO-MERCADO

La masificación del sector refleja un cambio en la política pública, desde un sistema estatal con financiación pública que tenía un crecimiento lento con acceso limitado a un sistema dirigido por principios de mercado. En los años 90, las políticas de liberalización en el sector económico incentivaron la influencia de las fuerzas del mercado y las reformas pro-mercado en el sector de la educación superior, lo que provocó una proliferación de las instituciones privadas y un aumento de estudiantes matriculados en India.

Puede parecer extraño que mientras las economías maduras de mercado dependían de las instituciones públicas para absorber la gran demanda por la educación superior, las economías de mercado menos desarrolladas como la de India dependían del mercado. En la actualidad, más de las tres quintas partes de las matrículas pertenecen a las instituciones privadas de educación superior.

La masificación orientada al mercado impulsó un crecimiento más rápido de los programas de estudio pro-mercado en dominios técnicos, profesionales y administrativos, dando lugar a distorsiones disciplinarias.

Al principio, la participación del sector privado en la educación superior compartía costos con el gobierno. La siguiente fase reveló el surgimiento de la autofinanciación y la capitación de los costos universitarios (pagos especiales que un estudiante paga en algunas universidades antes de ingresar), seguido por las instituciones privadas que se consideran universidades (una categoría especial que las autoridades estatales conceden a las universidades que no son reconocidas oficialmente) y por último la categoría de universidades privadas en este siglo.

LA MASIFICACIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS

La masificación orientada al mercado impulsó un crecimiento más rápido de los programas de estudio pro-mercado en dominios técnicos, profesionales y administrativos, dando lugar a distorsiones disciplinarias. Esto también provocó un aumento del desempleo en titulados de estas corrientes, lo que disminuyó la demanda por estos programas de estudio y el cierre de algunas instituciones privadas.

La masificación impulsó la expansión de instituciones

no universitarias y programas de estudios que otorgaban certificaciones a nivel de diploma. El segmento no universitario ha sido el segmento con el crecimiento más veloz de la educación superior. Las matrículas aumentaron 23 veces y el porcentaje total de matrículas en ocho veces entre los años 2005 y 2012.

La educación superior en India es principalmente una educación de pregrado, la que representa casi 80 por ciento de las matrículas. El porcentaje de matrículas en los programas de estudios de postgrado es bajo y los programas de investigación van en disminución. Esta tendencia puede tener efectos en la oferta de profesores, lo que limita al sector aún más.

MASIFICACIÓN Y DESIGUALDADES

La masificación de la educación superior en India está acompañada de las continuas (si no en aumento) desigualdades. Mientras todas las regiones, los grupos sociales y ambos sexos mejoraron su situación, la tasa de crecimiento varió, lo que generó un aumento de desigualdades. Por ejemplo, entre los años 2002-2003 y 2011-2012, la tasa bruta de matrículas (GER, por sus siglas en inglés) aumentó tres veces en algunos estados, dos veces en otros, pero en otros estados el incremento fue más lento. Los aumentos en GER son los más altos entre los estados donde las instituciones privadas son dominantes, las que contribuyen con la expansión de las desigualdades.

La disparidad en las matrículas entre diferentes grupos sociales es significativa. Sin embargo, los beneficios de la masificación son compartidos de forma más equitativa entre los dos sexos. A pesar de que las desigualdades aún persisten, la disparidad en el porcentaje de matrículas entre hombres y mujeres es reducida. De hecho, en algunos estados donde la tasa GER es relativamente alta, el índice de paridad de género es mayor a 1.

MASIFICACIÓN Y CALIDAD

La masificación ha contribuido en el deterioro de la calidad. El crecimiento desenfrenado de las universidades privadas con autofinanciación ha provocado una proliferación de instituciones con una precaria infraestructura, menos profesores calificados y sin instalaciones de investigación. Después de realizar inspecciones en terreno, uno de los últimos comités de evaluación recomendó cerrar 41 universidades por la precaria calidad.

significativa.

India ha establecido mecanismos externos e internos de control de calidad. Ya que la acreditación es voluntaria, un gran porcentaje de las instituciones no están aún acreditadas. En la mayoría de las instituciones, las unidades internas de control de calidad no son operativas. Esa tendencia puede cambiar ya que la Comisión de Becas Universitarias ha hecho que la acreditación sea una condición necesaria para obtener fondos para becas.

Una nueva tendencia es que la calidad está afectando la cantidad en la educación superior de India. Las matrículas en muchas universidades privadas, particularmente en universidades técnicas y profesionales, van en descenso debido a la dudosa calidad de la educación y a la considerable tasa de desempleo de sus titulados.

DESAFÍOS DEL GOBIERNO Y LA ADMINISTRACIÓN

La existencia de múltiples cuerpos reguladores y acuerdos de financiamiento dificultan la gobernación y la administración del sistema y de las instituciones que son parte de éste. El sistema de universidades afiliadas empeora la situación. Las universidades son responsables de crear un plan de estudios, supervisar estándares académicos, realizar inspecciones y otorgar títulos a todos los matriculados de departamentos universitarios y universidades afiliadas. La cantidad de institutos afiliados en algunas universidades es inmensa como para permitir cualquier asesoramiento académico significativo. India necesita crear una gran cantidad de universidades menores e institutos autónomos y restringir el número de universidades afiliadas.

La autonomía institucional es esencial para tener una administración eficaz. A excepción de las instituciones seleccionadas como los Institutos Indios de Tecnología (IITs, por sus siglas en inglés) y los Institutos Indios de Administración (IIMs, por sus siglas en inglés), las universidades en India disfrutan de autonomía, aunque sólo en teoría. Las universidades estatales siguen siendo excesivamente reguladas y controladas por el gobierno. Muchas instituciones desean tener fondos y están a merced del gobierno. A veces, las instituciones se quejan de que reciben más directrices que fondos por parte de las autoridades públicas.

Sin duda, el nivel de autonomía depende de los directores institucionales. Se siente que la erosión de la autoridad y autonomía institucionales es un resultado de la influencia política en la selección de directores institucionales. La mayoría de las instituciones cuentan con sus propios cuerpos directivos. Sin embargo, el proceso de nombramiento de los miembros de los consejos directivos

La disparidad en las matrículas entre diferentes grupos sociales es

no siempre está libre de interferencias.

A veces, la autonomía concedida es considerada como una excusa para no otorgar apoyo financiero. Si bien la autonomía ofrece un mejor enfoque para que las instituciones realicen una movilización de recursos, el financiamiento principal del gobierno las haría menos vulnerables y más eficaces.

CONCLUSIÓN

Continuará la compulsión de expandir la educación superior en India. La baja tasa bruta de matrículas, el sistema de escuelas secundarias en expansión y la gran cantidad de jóvenes son motivo para una futura expansión. En la década de los años 2020, India tendrá una de las poblaciones más jóvenes y la más grande de edad terciaria en el mundo. Una mayoría de jóvenes vivirá en áreas urbanas. Estos serán de familias de clase media y sin problemas para pagar. Esto significa que la era de toma de decisiones limitada por la escasez de recursos públicos podría llegar a su fin. En India, podemos esperar más reformas pro-mercado en la educación superior.

El desafío a futuro consiste en la expansión del sistema a pesar de tener desigualdades y una calidad mejorada. La experiencia india demuestra que a pesar de que las fuerzas del mercado puedan ser útiles para expandir la educación superior, en especial entre los que pueden pagar, el mercado no puede ser el aliado más confiable para reducir las desigualdades y promover la calidad. Por lo tanto, las estrategias para el futuro deben enfocarse en regular el sistema de manera eficaz para ofrecer calidad y considerar a las regiones menos desarrolladas y los grupos desfavorecidos para obtener equidad en el acceso a la educación superior.

(Este artículo está basado en Varghese, N.V. 2015. Desafíos de la masificación de la educación superior en India, Documentos de Investigación 1 del Consejo CPRHE, Nueva Delhi). ■

Libertad académica en la democracia más grande del mundo

WILLIAM G. TIERNEY Y NIDHI S. SABHARWAL

William G. Tierney es profesor universitario y Wilbur-Kieffer es profesor de educación superior y codirector del Centro Pullias de Educación Superior de la Universidad del Sur de California. Actualmente cuenta con una beca Fulbright en India. Correo electrónico: wgtiern@usc.edu Nidhi S. Sabharwal es profesor asociado del Centro para la Investigación de Políticas en Educación Superior de la Universidad Nacional de Planificación y Administración de Educación en Nueva Delhi, India. Correo electrónico: nidhis@nuepa.org

El 9 de febrero del 2016, se realizó un programa cultural en el campus de la Universidad Jawaharlal Nehru (JNU, por sus siglas en inglés), la que está ubicada en el corazón de Nueva Delhi en India. La universidad JNU (gran institución con 8.000 estudiantes) es considerada una de las mejores universidades de India. El profesorado y los estudiantes tienen la reputación de ser partidarios de izquierda y declarados opositores del actual gobierno de Narendra Modi. Existe una minoría de estudiantes que son miembros de Akhil Bharatiya Vidyarthi Parishad (ABVP), una organización conservadora aliada de Rashtriya Swayamsewak Sangh (RSS), otro grupo nacionalista ultraconservador hindú.

El evento fue organizado por la Unión Estudiantil Democrática y aprobada inicialmente por la administración. Sin embargo, el grupo ABVP protestó y la administración canceló el evento. No obstante, los estudiantes siguieron con lo que definían como un programa cultural. El objetivo del programa era conmemorar (a parte de la poesía, la música y el arte) la muerte de Afzal Guru, el terrorista declarado culpable del bombardeo del Parlamento en el año 2001. Los organizadores también hablaron de las luchas actuales en Kashmir, los derechos del pueblo en la región y la importancia de la autodeterminación. Kanhaiya Kumar, presidente de la Unión Estudiantil, asistió al evento en apoyo.

Tres días después del evento, el vicedecano permitió a la policía entrar al campus y arrestar a Kanhaiya Kumar por sedición. Muchos en el país creen que los representantes cruzaron la línea al hablar de Kashmir de una manera que fomentaba la independencia.

¿ATACAR AL PAÍS O ATACAR LA LIBERTAD ACADÉMICA?

Las actividades dentro y fuera del campus han sido portada de los diarios durante dos meses. Los de derecha han condenado la protesta. El Ministro del Interior de India declaró: “si alguien inicia lemas en contra de India, trata de cuestionar la unidad y la integridad del país, no estarán libres” Algunos han argumentado a favor de la violencia sobre los que hablen en contra del país; otros han señalado que cierren la universidad: tales sucesos nunca deberían suceder en una universidad pública. El juez de la Corte Suprema, quien dejó en libertad bajo fianza a Kanhaiya, mencionó que “el campus de la universidad fue afectado por manifestaciones antipatriotas y antinacionales que deben limpiarse por medio de una fuerza policial proactiva”.

Otros han señalado que el arresto de Kanhaiya junto con la protesta son otro ataque a la libertad académica. Desde que el gobierno de Modi llegó al poder en el año 2014, alrededor de 50 intelectuales han devuelto sus medallas y premios para protestar sobre las severas medidas contra la libertad de las universidades en India. Otros alegan que una reprimida libertad académica ha estado detrás de las múltiples renuncias forzadas del gobierno por medio de comités y organizaciones académicas e intelectuales. Los últimos nombramientos del Presidente de la editorial National Book Trust, el Consejo Asesor Central de Educación y el Consejo Indio de Investigación Histórica son ejemplos de personas y organismos que están a favor de las actuales políticas gubernamentales; aquellos que fueron retirados de sus puestos eran académicos respetados que no necesariamente estaban de acuerdo con una u otra política del gobierno. Muchos señalan que tales acciones no eran inusuales en el pasado.

DETERMINAR LA LIBERTAD ACADÉMICA

Tales problemas acentúan las tensiones de la libertad académica. A excepción de los ideólogos, la libertad académica es un concepto evasivo cuyos significados e interpretaciones requieren de una consideración a fondo. India es una democracia, pero sus definiciones (por ejemplo) de qué se considera una sedición es diferente a la de otra democracia como la de Estados Unidos. Los tipos de películas y libros que fueron censurados en India reflejan un ambiente que es más conservador que en los Estados Unidos. La nueva película Aligarh cuenta la relación entre un profesor y un conductor de un motocarro. Basada en una historia real sobre un académico que se suicidó, ha sido difícil para la película encontrar un medio de distribución en India; algunos grupos han tratado de prohibir que la película se vea en el campus donde trabajó el profesor. ¿Es la libertad académica

un término cultural que necesita una comprensión común o el lugar de la universidad circunscribe su significado? Los planes de estudios en las clases post-secundarias de India son principalmente planificados. ¿Está correcto el historiador indio e intelectual público Romila Tharpar en señalar que los planes estandarizados con control central son una violación de la libertad académica y un ejemplo de una “sociedad totalitaria”?

LIBERTAD ACADÉMICA DENTRO Y FUERA DE LA SALA DE CLASES

Por lo general, los debates sobre la libertad académica están divididos en dos. Por una parte, lo que el académico dice en la sala de clases y señala sobre su investigación específica nos ayuda a comprender lo que uno puede comentar, ya que el individuo habla y escribe a partir de una base de conocimiento en particular. Por otra parte, el discurso extracurricular determina lo que un profesor podría decir fuera de la sala de clases, donde no cuenta con experiencia disciplinaria. Ambas áreas tienen puntos en controversia.

Comunicar una idea en una sala de clases donde otros pueden discrepar, puede provocar el término de los servicios de una persona y la eliminación del texto. Por ejemplo, la aclamada novela de Rohinton Mistry que ganó el premio Booker, *Un Viaje muy Largo*, fue eliminada del plan de estudios cuando un estudiante refutara ciertos pasajes del texto. La novela cuenta la historia de un cajero bancario que pertenece a la comunidad parsi de Bombay. En un par de páginas de la novela se describen algunas políticas indias y un partido político en específico de forma negativa. Como acto de autocensura, la Universidad de Bombay sacó el libro de sus listas de lectura. De la misma manera, un profesor de la Universidad Hindú de Benarés fue despedido cuando mostró en su clase de Estudios de Desarrollo el documental actualmente prohibido *La Hija de la India*, una película sobre una violación que ocurrió en Nueva Delhi.

Enmarcados de forma correcta, estos tipos de debates pueden ser útiles para ayudar a los académicos a analizar detalladamente temas delicados sobre lo que una nación quiere de sus universidades.

Este tipo de eventos que ocurren en la universidad JNU es lo que ha provocado intensos debates sobre la libertad académica. El desafío sobre qué debería enseñarse en clases se extiende a los tipos de seminarios, clubes y actividades que ocurren fuera de la sala de clases. Por ejemplo, el Centro JNU para los Estudios de Sánscrito invitó a un conocido gurú de yoga para un discurso inaugural en un seminario académico. El tipo es considerado como un adepto del gobierno conservador. Un grupo de estudiantes se opusieron a la invitación, ya que la consideraban como una “arremetida silenciosa derechista”. El orador se vio obligado a cancelar su discurso.

CONCLUSIÓN

Algunos sugieren que para criticar la actual libertad académica en India es necesario comprender la libertad de la pasada generación. En esencia, se cuestionan si las actuales preocupaciones de la libertad académica son sólo una manera de criticar el gobierno de Modi y considerar a sus miembros como ideólogos conservadores. La historia siempre nos ayuda a comprender asuntos complejos tal como la libertad académica. Sin embargo, también se debe tener en cuenta si un estudiante de 28 años debería estar en prisión durante 21 días por asistir a un evento donde se realizaron declaraciones controvertidas que son consideradas como sediciosas. Enmarcados de forma correcta, estos tipos de debates pueden ser útiles para ayudar a los académicos a analizar detalladamente temas delicados sobre lo que una nación quiere de sus universidades. ■

El “nuevo” sector de educación superior privado en el Reino Unido

CLAIRE CALLENDER

Claire Callender es académico de educación superior en Birkbeck, University of London y en el Instituto de Educación de University College London, donde es subdirectora y co-investigadora del Centro para la Educación Superior Global (CGHE, por sus siglas en inglés). Correo electrónico c.callender@bbk.ac.uk

El desarrollo de un sector de educación superior privado en Inglaterra –eufemísticamente llamados “proveedores alternativos”– es central dentro de las políticas gubernamentales del Reino Unido. El gobierno ya permite que estudiantes que estén matriculados en cursos aprobados de proveedores privados soliciten ayuda financiera subsidiada por el gobierno. Desde el año 2010, el gobierno les ha facilitado la entrada a las universidades privadas al mercado de la educación superior de pregrado a través de la liberalización, y planea hacer mucho más. El Libro Verde¹ de educación superior emitido por el gobierno el año 2015, el que pronto entrará en legislación, busca remover las barreras de entrada y crecimiento. A cambio de más regulación y potencialmente mucho más dinero, éste libro propone acelerar los procesos por los que los nuevos participantes pueden adquirir la facultad de conferir títulos y acceder a títulos universitarios, mientras que simultáneamente se disminuye la barrera de ingreso. ¿Por qué el gobierno está impulsando esta agenda política? ¿Necesita Inglaterra un sector de educación superior privado?

A la fecha, no hay evidencia alguna de que los proveedores privados en el Reino Unido son instituciones realmente competitivas o innovadoras desestabilizadoras que modificarán el mercado de la educación superior de pregrado, mejorarán la calidad, aumentarán la participación y reducirán los costos. Al contrario, representan costos para las arcas fiscales, desvían los recursos de la provisión pública ya existente, absorben un monto exagerado de tiempo, energía y atención de los funcionarios públicos, son de dudosa calidad y tienen tendencia a perpetuar, más que a erradicar, las desigualdades existentes en la participación y resultados de la educación superior. Finalmente, son un riesgo a la reputación del sistema de

1 N.del T. Libro Verde es un documento de consulta que precede a la elaboración de un libro blanco (especialmente usado en el Reino Unido).

educación superior del Reino Unido.

LOS IMPULSORES DE LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Al observar la tendencia mundial, los impulsores clave del desarrollo y expansión reciente de la educación superior privada han sido: cumplir con las crecientes demandas insatisfechas, especialmente de los jóvenes; ayudar a ampliar la participación y llenar el nicho de provisión. ¿Aplican estos impulsores en Inglaterra? En el año 2015, el gobierno levantó el tope en el número de estudiantes de pregrado en el sector público específicamente para cumplir con la demanda acumulada. Las postulaciones y admisiones en las universidades inglesas aumentaron y llegaron a la tasa de ingreso más alta (lo que considera los cambios demográficos) de jóvenes de entre 18 y 19 años que se haya registrado. Ahora 42 por ciento de los jóvenes ingleses ingresan a la educación superior a tiempo completo a la edad de 19 años, y hay más de un 25 por ciento de probabilidades de que lo hagan de esa forma que en el 2006. Es así como las matrículas de los jóvenes en gran parte se mantienen, a pesar del triple aumento en las matrículas de pregrado a tiempo completo entre 2012/2013 (a diferencia de las matrículas de estudiantes de pregrado mayores y a tiempo parcial). Sin embargo, el crecimiento ha sido desigual. Se puede observar que las instituciones de educación superior públicas situadas en el fondo del sistema jerárquico y estratificado de Inglaterra tienen los aumentos de matrículas más bajos. Algunas instituciones están luchando para llenar los cupos, lo que pone en tela de juicio el alcance de la demanda insatisfecha.

¿Qué se puede decir de la tasa de ingreso en Inglaterra de estudiantes provenientes de orígenes más pobres y desfavorecidos? ¿Está el sector público ampliando la participación? En el año 2015, las tasas de ingreso de jóvenes desfavorecidos de 18 años fue la más alta que se tenga registro (18,5 por ciento), pero la tasa de crecimiento ha bajado recientemente. Aun así, los jóvenes desfavorecidos tienen un 30 por ciento más de posibilidades de entrar a la universidad en el 2015 que las que tenían hace cinco años y un 65 por ciento más de las que tenían en el 2006. Sin embargo, ha habido un progreso limitado en el acceso de estos jóvenes a las universidades más prestigiosas, donde el nivel de notas de ingreso es más exigente. En el año 2015, solo un 3,3 por ciento de los más desfavorecidos entraban a dichas universidades en comparación con el 20,7 por ciento de los más aventajados. Los alumnos desfavorecidos y de color se mantienen concentrados en las universidades menos prestigiosas. Sin embargo, esta expansión se ha logrado considerablemente sin ningún efecto perjudicial

aparente en la deserción. Las tasas de abandono están cayendo en Inglaterra. Entre los años 2013/2014, solo un 7 por ciento de todos los estudiantes de programas a tiempo completo y un 8 por ciento de estudiantes desfavorecidos desartaron de la educación superior luego de su primer año de estudio.

Finalmente, la provisión innovadora y exclusiva es bien atendida por los institutos de educación superior financiados por el gobierno. Estas instituciones de educación superior han visto algo de aumento en el número de estudiantes de pregrado que siguen reformas anteriores. Éstas están particularmente bien sintonizadas con las necesidades de los estudiantes y empleadores locales y los aranceles son más bajos que los de las universidades. Sin embargo, los institutos han sido el blanco de recortes en el financiamiento gubernamental.

La educación superior del sector público parece estar haciendo un buen trabajo en términos de cumplir con la demanda, ampliar la participación y cumplir satisfactoriamente con la provisión exclusiva; de todas maneras, podría mejorar. Para entender el romance entre el gobierno y la educación superior privada es necesario mirar a otro lado –a su ideología. El neoliberalismo con su noción idealista de mercado es un sello de esto, al igual que las políticas anteriores del servicio público del gobierno, incluyendo a la educación superior. La visión del gobierno es de un sector de educación superior cuyo propósito, rol y operación son dirigidos y definidos por el mercado. La competencia de los proveedores y la elección del consumidor que supuestamente llevan a aumentos en los niveles de eficiencia e innovación son lo que conducen las reformas de educación superior. Con este fin, entre los años 2012/2013, el gobierno retiró la mayoría del dinero que destinaba a las universidades públicas para docencia y aumentó el tope del arancel hasta £9.000 libras esterlinas anualmente (transformándolo en el sistema de educación superior más costoso entre los países de la OCDE), el que los estudiantes pagan a través de préstamos subvencionados.

Las postulaciones y admisiones en las universidades inglesas aumentaron y llegaron a la tasa de ingreso más alta (lo que considera los cambios demográficos) de jóvenes de entre 18 y 19 años que se haya registrado

Esto buscaba poner a los estudiantes en el “corazón del sistema”. Como consecuencia, la cultura de muchas instituciones de educación superior públicas está cambiando. Muchas se han vuelto mucho más administrativas y orientadas al “cliente”. Cada vez más, vemos la privatización de la educación con la participación del sector privado a través de una variedad de acuerdos que son exclusivos de la provisión privatizadora, tales como sociedades público-privadas, contrato de servicios y financiamiento. Actualmente, existen propuestas para privatizar el aseguramiento de la calidad.

Ahora, el gobierno quiere la privatización de la educación para estimular aún más la competencia e innovación, brindar más opciones a los estudiantes y mejorar la relación calidad precio simplemente por razones ideológicas.

¿Pero resulta necesaria esta privatización, dado el alcance que tiene la comercialización dentro del sector público y su historial de cumplimiento de las demandas insatisfechas, aumento de la participación y provisión especializada? Basándose en la información limitada que emerge del sector privado de la educación superior en Inglaterra, no lo es. Lo que sabemos sobre los proveedores privados basándonos en investigaciones y reportes oficiales no es favorecedor, ya que deja a funcionarios públicos y otras agencias gubernamentales preocupadas por desenredar el caos que caracteriza a este sector en desarrollo e inadecuadamente regulado y los riesgos que esto conlleva y por tomar una serie de acciones defensivas, a menudo a puertas cerradas.

PROVEEDORES PRIVADOS EN EL REINO UNIDO

De un estimado de 670 proveedores privados en el Reino Unido al día de hoy, la mayoría opera con fines de lucro y se han establecido recientemente, solo siete tienen la facultad para conferir grados y cuatro tienen el estatus de universidad. Comparadas con el sector público, la mayoría son más baratas, pequeñas, concentradas en Londres, altamente especializadas, ofrecen un rango limitado de cursos y un número limitado de certificaciones –en su mayoría títulos de niveles inferiores y tienen requisitos de ingreso menores. Investigaciones gubernamentales estiman que a la fecha hay entre 245.000 y 295.000 estudiantes en el sector privado. Muchos estudian a tiempo completo y casi la mitad son extranjeros.

El número de estudiantes del sector privado que reciben subvención del gobierno como ayuda financiera ha aumentado en diez veces desde los años 2010/2011, hasta alrededor de 60.000. Los costos para los contribuyentes de estas ayudas se han elevado de £30 millones en el 2010 a £723,6 millones en el 2013-2014, antes de caer a £533,6

millones en el 2014-2015 después de que el gobierno pusiera un tope al número de estudiantes de institutos privados debido a las preocupaciones sobre la calidad y subidas vertiginosas del financiamiento público. Un informe condenatorio sobre el apoyo financiero para estudiantes que asisten a institutos privados hecho por la Oficina Nacional de Auditoría, entidad que fiscaliza el gasto público para el Parlamento y ayuda a éste a pedir cuentas al gobierno, mostró: estudiantes que solicitan apoyo para el cual son inadmisibles; proveedores que reclutan estudiantes que no tienen la capacidad ni motivación para completar sus cursos; tasas de deserción cinco veces más alta que en el sector público; proveedores que matriculan estudiantes que solicitan apoyo para cursos que no están aprobados; y proveedores que proporcionan información poco clara sobre la asistencia de los alumnos.

Todos estos son claros ejemplos de la pérdida y abuso del dinero público en favor de la ganancia de los proveedores privados. Éstos, junto con los costos públicos, ponen en tela de juicio el atractivo de los proveedores privados como alternativas más económicas a las universidades públicas, así como también lo que sus estudiantes y contribuyentes obtienen a cambio. ¿Por qué no invertir y concentrarse en la educación superior pública en lugar de expandir la provisión privada?. ■

Cambio de las dinámicas público-privadas en la educación superior polaca

MAREK KWIEK

Marek Kwiek es director del Centro para el Estudio de Políticas Públicas y titular de cátedra de UNESCO en Investigación Institucional y Políticas de Educación Superior, Universidad de Poznan, Polonia. Correo electrónico: kwiekm@amu.edu.pl

Polonia es un ejemplo interesante del impacto que tiene el rápido declive demográfico en las dinámicas público-privadas en educación superior. Desde una perspectiva internacional, el caso de Polonia muestra lo frágil que es la educación superior privada, cuando su subsector dominante y absorbente de demanda se confronta con los cambios demográficos y el financiamiento masivo en el sector público; también muestra lo interdependiente

que son estos dos sectores. El caso de Polonia entrega una buena lección sobre políticas para todos los sistemas en que el sector público se financia con impuestos y el sector privado con aranceles y en el que las proyecciones demográficas muestran que no está garantizado que el número de estudiantes futuros siga creciendo.

Para describir la última década en pocas palabras: el número de estudiantes del sector público ha estado aumentado, en comparación con el número de estudiantes en el sector privado, y la cantidad de ingresos públicos para la educación superior, en comparación con los ingresos privados, también ha estado aumentando. En el sector público, la proporción de estudiantes “financiados por impuestos” ha estado aumentando y la de estudiantes que pagan ha estado disminuyendo. El número de proveedores privados también se ha estado reduciendo. En consecuencia, Polonia se trasladó desde un sistema totalmente público bajo el régimen comunista (1945-1989), hacia un sistema dual o público-privado mixto en el periodo de expansión entre los años 1990-2005, hacia un sistema desprivatizado en el que el sector privado y el financiamiento privado desempeñan un rol cada vez menor (2006-2016 y más allá); y es de suponer, hacia un sistema desprivatizado, con un rol marginal del sector privado y un rol dominante del sector y financiamiento públicos (desde alrededor del 2025 en adelante).

EXPANSIÓN EDUCACIONAL

La historia de la educación superior polaca después del año 1989 se puede dividir en dos periodos opuestos: un periodo de expansión durante los años 1990-2005 y un periodo de recesión desde el año 2006. Mientras el periodo de expansión se caracterizó por la privatización (crecimiento del sector privado y mayor rol de los aranceles en el financiamiento de las universidades públicas), el actual periodo de recesión se caracteriza por la desprivatización. La desprivatización tiene dimensiones internas y externas: la caída por una década de las matrículas en el sector privado se combina con el decreciente rol de los aranceles en el financiamiento de las universidades públicas. La caída en los niveles de la matrícula nacional, debido a la baja demográfica, se proyecta como una de las más altas de Europa, y solo se compara con la baja en otros países post-comunistas como Bulgaria, Rumania, Eslovaquia, Lituania y Letonia.

El sector privado fue un éxito durante el periodo de expansión, mientras Polonia estaba poniéndose al corriente con Europa Occidental en términos de tasas de matrícula: la tasa de matrícula creció cinco veces más en un periodo mucho más corto de tiempo que en cualquier otro lugar de Europa Occidental. Esta tasa ha ido declinando gradual-

mente desde que el sistema polaco entró en vigencia –en palabras de Martin Trow– la era de la “universalización”. Ésta alcanzó un 51,1 por ciento en el 2007, en comparación con el 10 por ciento en 1989.

RECESIÓN EDUCACIONAL

El primer impacto de la actual tendencia demográfica invertida se puede observar a través de la menor cantidad de estudiantes que pagan aranceles en ambos sectores combinados, a comienzos de 2006. En contraste, el número total de estudiantes “financiados por impuestos” ha ido en incremento a lo largo de la última década y entre los años 2009-2014 su participación aumento de 43,6 por ciento a 57,9 por ciento. Durante el declive demográfico, la rapidez para cambiar la composición de estudiantes ya sea por fuentes de financiamiento y por sector ha sido espectacular. Ha sido un juego de suma cero hasta el momento: en lo que se refiere al número de estudiantes, las ganancias del sector público han significado pérdidas para el sector privado.

La cantidad de estudiantes que pagaban aranceles (todos los estudiantes del sector privado y estudiantes a tiempo parcial del sector público) en el periodo en expansión era alto desde una perspectiva comparativa europea: aumentó de un 46,6 por ciento en 1995 a un 58,6 por ciento en el año 2006. En el periodo actual de recesión, en contra de las tendencias mundiales de mayor distribución de costos, este porcentaje ha ido en constante caída, hasta un 42,1 por ciento en el año 2014, o de 1,137 millones a 0,618 millones de estudiantes, con consecuencias financieras importantes. El ministerio predice que sea solo de un 20 por ciento para el año 2022. El cambio de las dinámicas público-privadas cuestiona la distribución de costos en un contexto diferente: el acceso equitativo se ve distinto cuando seis de cada diez estudiantes pagan aranceles, y cuando solo cuatro (en última instancia dos) de cada diez lo hagan en la próxima década.

La expansión entre los años 1990-2006 fue financiada con el apoyo de fuentes públicas y privadas. El flujo de financiamiento público para el sector público fue importante, pero de igual forma fue el flujo de financiamiento privado proveniente de los aranceles para ambos sectores. El sector privado siempre ha dependido plenamente de los aranceles –pero durante el punto álgido de la expansión, el sector público también dependió en gran medida de los aranceles de los estudiantes a tiempo parcial, quienes aportaron alrededor de un 16 a un 20 por ciento del presupuesto operativo. Las ganancias por aranceles disminuyeron en un 17,8 por ciento (o \$97 millones de dólares) en el sector público y en un 28,8 por ciento (o \$171 millones

de dólares) en el sector privado entre los años 2010-2014.

LA PRIVATIZACIÓN EN RETIRADA

Así el proceso de privatización está actualmente en retirada: el número de estudiantes que pagan costos en el sector público disminuyó drásticamente a casi la mitad (47,9 por ciento) en el periodo 2006-2014, así como también el porcentaje de ingreso de estudiantes que pagan en el sector público (de 16,2 por ciento a 9,4 por ciento). El número de instituciones privadas disminuyó en 12,6 por ciento (o de 318 a 278) y el número de fusiones y adquisiciones en el sector privado va en aumento. Finalmente, los matriculas en el sector privado se han reducido sistemáticamente, en un 43,9 por ciento en el periodo 2006-2014 (o de 640.000 a 359.000 estudiantes).

La historia de la educación superior polaca después del año 1989 se puede dividir en dos periodos opuestos: un periodo de expansión durante los años 1990-2005 y un periodo de recesión desde el año 2006.

La caída del sector privado puede muy difícilmente ser revertida, ya que la decreciente demografía va acompañada de un mayor número de plazas sin costo en el sector público. La educación superior cada vez más privatizada del periodo de expansión se está transformando cada vez más en pública hoy en día, con mayor dependencia en el financiamiento público. El sistema dual público-privado se redirige por sí solo hacia las instituciones públicas y sus estudiantes “financiados por impuestos”. Lo importante, además de la opción entre estudiar gratis frente a estudiar con pago, también es el prestigio académico y la legitimidad social: principalmente, la educación superior privada que absorbe la demanda aún carece de ambos.

Junto con varios otros países post comunistas de Europa, Polonia se considera una excepción desde una perspectiva mundial: tanto la cuota privada de matrículas como las matrículas absolutas en el sector privado han estado disminuyendo por una década. La educación superior privada, que incluye 278 instituciones, quizás matricule menos estudiantes cada año.

Polonia no está políticamente preparado para incorporar pagos universales en el sector público o incorporar

subsidios públicos en el sector privado –lo que podría ayudar a sobrevivir al sector privado. La incorporación de pagos es políticamente difícil en un clima de crisis económica en Europa actualmente.

CONCLUSIÓN

Las dinámicas público-privadas cambian rápidamente en un sistema que aún tiene las matrículas más altas en el sector privado dentro de la Unión Europea a la fecha. En el contexto mundial de expansión de los sistemas de educación superior, hay varios sistemas en Europa Central y Oriental, con Polonia al frente, que en realidad se están contrayendo. Su reducción es fundamental y se basa en la decreciente demografía. En un contexto global de mayor dependencia en los mecanismos de distribución de costos y crecimiento del sector privado, el sistema polaco parece estar moviéndose en dirección opuesta. Resulta interesante que la tendencia polaca de desprivatización de la educación superior va en contra de la tendencia global de privatización, con consecuencias financieras inciertas para el futuro. ■

Participación privada en la educación superior en África Subsahariana: la experiencia de Ghana

HENRY FRAM AKPLU

Henry Fram Akplu es profesor titular retirado de la Universidad de Cape Coast (universidad pública) y ex presidente de una universidad privada en Ghana. Correo electrónico: hakplu@gmail.com

En el último cuarto de siglo, la educación superior en África Subsahariana ha registrado aumentos sorprendentes en la cantidad de instituciones y matrículas de estudiantes, debido en gran medida a la desregulación de la provisión. Por ejemplo, el sistema de educación superior de Ghana ha crecido desde sólo dos instituciones y menos de 3.000 estudiantes en 1957 hasta 133 instituciones y aproximadamente 290.000 estudiantes en el 2013 –la mayor parte de la expansión ocurrió desde mitad de los

años 90. La experiencia de Ghana ilustra los factores de empuje, respuestas políticas, transformación de la educación superior, desafíos en la calidad de la participación privada y la profundización de la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) en el continente.

PRESIONES REMOTAS E INMEDIATAS PARA LA PARTICIPACIÓN PRIVADA

La expansión del sector de educación superior en Ghana desde la independencia en 1957 hasta principios de los 90 se contrajo por varios factores, lo que resultó en un exceso de demanda en relación a la oferta. Antes de que los politécnicos y otras instituciones post-secundarias fueran “actualizadas” con la categoría de terciarias desde los 90, la educación superior se consideraba en sentido estricto como educación universitaria. El bajo estatus que se tenía de otras instituciones post-secundarias las hacía menos atractivas que las universidades. Así, una razón para el espectacular aumento en el número de IES y matrículas en Ghana fue la inclusión de instituciones previamente excluidas. Otros factores que contribuyeron al exceso de demanda de IES incluyen el rápido aumento de la población; la restricción del acceso a la educación superior a través de pruebas de selección como el Examen Común de Admisión; altos costos por unidad; subvención insostenible de la educación superior; una ideología socialista que impidió la participación privada; y la falta de una trayectoria profesional atractiva como alternativa a la educación superior. Bajo estas restricciones, la demanda por educación superior sobrepasó la oferta hasta tal punto que, en algún momento, el 51 por ciento de los postulantes cualificados no pudieron recibir una oferta de admisión. Entre 1966 y 1990, el sistema de educación superior, compuesto por sólo tres universidades, se caracterizaba por frecuentes protestas estudiantiles, paros, cierre de las instituciones e interrupciones en el calendario académico.

LOS CAMBIOS POLÍTICOS ERAN INEVITABLES.

Una combinación de fuerzas globales impulsaron a Ghana hacia la participación privada en la educación superior a principios de los 90. Estas fuerzas incluyen la mayor democratización y masificación de la educación, el colapso de la ideología socialista, la expansión de la economía de libre mercado y el surgimiento del pensamiento de colaboración público-privada. Ansiosos por absorber el exceso de demanda por educación superior, hubo organizaciones religiosas sin fines de lucro y particulares y organizaciones con fines de lucro que por décadas habían sido activas en la provisión de educación básica y secundaria.

REPUESTA POLÍTICA: PARTICIPACIÓN PRIVADA

Como parte de las reformas educacionales radicales que comenzaron en 1987, la provisión de educación superior se abrió al sector privado, mientras que la educación superior pública se desreguló gradualmente. En 1993, se estableció un organismo de aseguramiento de la calidad por mandato legal, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), para regular y guiar el proceso de desregulación. Antes del 2000, había menos de 15 IES privadas, pero para el 2015 este número había crecido hasta 106, comparado con las 83 IES públicas. También hay varias instituciones no acreditadas, 55 de las cuales han sido identificadas y publicadas en los medios por el CNA para información del público en general.

TRANSFORMACIÓN

La participación privada y la apertura de la economía han cambiado el escenario de la educación superior de Ghana desde mediados de los 90. Las IES privadas superan en número a las instituciones públicas, pero representan menos del 25 por ciento del total de matrículas, las que ahora llegan a los 340.000 estudiantes anualmente. Las instituciones privadas han traído dinamismo y competición al sector y han hecho que la provisión de educación superior esté más orientada al mercado que cuando estaba bajo el monopolio del sector público. Por ejemplo, la educación superior ya no sólo atiende al estudiante a tiempo completo tradicional. Las instituciones privadas admiten estudiantes dos veces al año y tienen horarios flexibles como clases en las tardes o los fines de semana, dirigidas a profesionales que trabajan. Éstas también reclutan activamente estudiantes fuera de Ghana y ofrecen programas innovadores para abrir nichos para sí mismos. Sin embargo, sólo algunas IES privadas ofrecen programas de ciencia y tecnología, la mayoría se enfoca en programas menos intensos en capital, particularmente gestión y administración de empresas. Las IES públicas también han respondido a las políticas de liberación a través de la adopción de prácticas orientadas al mercado. Por ejemplo, estas instituciones introdujeron programas de pago especiales y cuotas de admisión de pago para postulantes cuyas calificaciones no los ponen dentro de las ofertas de aranceles gratuitos. Una de las transformaciones más notables en el sector público fue la conversión del Ghana Institute of Management and Public Administration (GIMPA, por sus siglas en inglés) desde una IES con fondos públicos a una institución autofinanciada. En general, las políticas de liberación han hecho que la provisión de educación superior en Ghana sea más estable, dinámica y receptiva a las condiciones del mercado en las últimas dos décadas.

DESAFÍOS EN LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN PRIVADA

La participación privada en la educación superior ha planteado algunas inquietudes sobre la calidad. Una de las preocupaciones más importantes es si las IES privadas tendrían los recursos físicos y humanos necesarios para entregar educación de calidad. Algunas instituciones con fines de lucro y de carácter religioso han cumplido o excedido las expectativas, pero la mayoría de las IES con fines de lucro tienen problemas por cumplir con las expectativas. Otra gran preocupación es la amplia variación en la calidad de los profesores en la IES privadas. En general, sólo el 23 por ciento de los profesores en IES privadas posee títulos terminales (todos al menos tienen un segundo título), pero algunas instituciones tienen profesores sin títulos terminales en absoluto. Algunas IES privadas tienen un largo camino para cumplir con el requerimiento del título terminal establecido por el CNA. A corto y mediano plazo, la oferta de académicos calificados no puede aumentar para igualar la demanda y la mayoría de las IES privadas tienen que depender de docentes a tiempo parcial, algunos de los cuales combinan múltiples cargos a tiempo parcial.

La autoridad acreditadora ha estado implementando un régimen de aseguramiento de la calidad cada vez más riguroso para disipar las inquietudes públicas. Las nuevas instituciones privadas deben ser guiadas por instituciones aprobadas por al menos 10 años antes de que se les otorguen los estatutos para que concedan sus propios certificados. Hasta ahora, sólo a tres IES privadas (todas con carácter religioso) se les han otorgado los estatutos. Las IES privadas acreditadas reciben intensas auditorías de calidad externas al menos una vez cada cuatro años y su acreditación puede ser renovada o revocada según los resultados de la auditoría. Durante los últimos 15 años, el CNA ha revocado cuatro licencias de acreditación y ha suspendido temporalmente la admisión de estudiantes a más de cinco otras hasta que se rectifiquen ciertas deficiencias. No obstante, el repentino cierre (de parte de sus sueños el 2014) de una IES privada con problemas económicos dio cuenta de los vacíos en el sistema regulatorio. Para prevenir tales hechos, el CNA ahora requiere garantías bancarias equivalentes a \$500.000 dólares para las nuevas acreditaciones. Sin embargo, la calidad está bajo amenaza con el establecimiento de instituciones privadas sin acreditación que explotan la demanda por educación superior incumplida. Por ahora, el CNA no tiene la capacidad legal para clausurar instituciones sin acreditar.

PROFUNDIZACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

La participación privada y la liberación de la provisión han

contribuido a la profundización de la internacionalización de la educación superior de Ghana. La internacionalización se ha profundizado en áreas como diversidad de las matrículas de estudiantes; oferta de programas extranjeros y premios a través de la colaboración; establecimiento de campus filiales de IES extranjeras en Ghana; y la adopción de sistemas de gobernanza institucional de IES extranjeras.

Algunas instituciones de educación superior privadas han establecido acuerdos con instituciones en países como Alemania, Suecia, Dinamarca, Estados Unidos y el Reino Unido.

En el año académico 2012-2013, los estudiantes internacionales en IES privadas constituían el 12,6 por ciento del total de matrículas, mientras que en las universidades públicas la proporción fue del 2 por ciento (relativamente baja pero impensable hace dos décadas). Algunas instituciones de educación superior privadas han establecido acuerdos con instituciones en países como Alemania, Suecia, Dinamarca, Estados Unidos y el Reino Unido para entregar sus programas y permitir que sus estudiantes reciban reconocimientos extranjeros mientras estudian en Ghana. Es probable que los endurecidos requisitos de visa para estudios en Europa y América del Norte promuevan mayor colaboración entre las IES locales y extranjeras; de esto modo, profundizando la internacionalización de la educación superior en Ghana.

EL FUTURO DE LAS IES PRIVADAS

En esta etapa, la educación superior privada está principalmente absorbiendo el exceso de demanda desde el sistema de educación público gratuito. Sin embargo, las IES privadas selectas que están surgiendo se dirigen a postulantes de familias acaudaladas a nivel local y global. Como es de esperar, la expansión del número de IES privadas disminuirá, en la medida que se apliquen más requisitos de calidad exigentes. ■

Sedes universitarias en Kenia

ISHMAEL L. MUNENE

Ishmael I. Munene es profesor asociado del Departamento de Liderazgo Educativo de la Universidad del Norte de Arizona, Estados Unidos. Correo electrónico: Ishmael.Munene@nau.edu

El 19 de enero del año 2016, por primera vez en una manifestación de autoridad, la Comisión para la Educación Universitaria (CEU) de Kenia declaró que la Universidad de Kisii (institución estatal) debe cerrar 10 de sus 13 sedes universitarias y reubicar a los 15.000 estudiantes afectados que pertenecen al campus principal. Este movimiento por parte de las autoridades ha elevado a 20 el número de campus que han debido cerrar. Estas medidas son la culminación de las gestiones concertadas por las autoridades reguladoras para recalibrar el crecimiento universitario, de una cantidad de sedes con baja calidad y que absorben la demanda a un sistema tradicional de sedes especializadas de alta calidad. También es una respuesta a las inquietudes de los accionistas sobre el declive de la calidad, como resultado de la comercialización del sector universitario. La existencia de redes del campus en las universidades principales cuenta con una vasta trayectoria. Sin embargo, el incremento en Kenia ha sido explosivo en la última década.

El panorama universitario de Kenia, en especial el sector público, ahora es una colección de sedes esparcidas por el país y que compiten por la misma clientela estudiantil. Mientras que hace una década el modelo de campus era considerado como la panacea para los desafíos de la demanda universitaria y la diversificación de ingresos en la era neoliberal, el modelo ahora es visto con sospecha. Representa las peores tendencias del crecimiento universitario catalizado tanto por la demanda social como por la comercialización, en el contexto de autoridades reguladoras débiles.

ÍMPETU POR EL CRECIMIENTO DEL CAMPUS

Ante el rápido crecimiento de las sedes universitarias en el sector público en la década pasada, es importante resaltar las restricciones presupuestarias, el acceso y equidad como los factores claves que motivaron este desarrollo.

De los principales impulsores de los sistemas multi-campus de las universidades estatales de Kenia, ninguno obtuvo un puesto superior a la diversificación de los ingre-

sos institucionales. Las restricciones estatales de ingresos a partir de finales de los años 90 y la posterior reducción de la financiación estatal de las universidades han obligado a las instituciones a buscar ingresos adicionales en el mercado. Las universidades han adoptado un modelo de mejora de ingresos a bajo costo en las sedes universitarias asequibles que buscan estudiantes que costeen sus estudios (egresados de educación secundaria sin becas gubernamentales) y adultos que tengan trabajo. La mayoría de los campus están ubicados en pequeñas poblaciones rurales y ofrecen cursos fáciles sobre humanidades, educación y negocios, dictados por un cuerpo académico a tiempo parcial y mal calificado. Los estudiantes pagan aranceles en base al mercado, lo que contribuye un gran porcentaje de los ingresos adicionales de las universidades. Ya que los campus son económicos para establecer y generar altas ganancias financieras, las universidades cuentan con un fuerte incentivo para establecer varias sedes universitarias.

Aunque la cantidad de universidades en Kenia ha crecido desde una universidad pública a 43 universidades acreditadas (33 públicas y 10 privadas), continúa el desafío del acceso, ya que la matrícula actual de unos 324.000 representa sólo un 30 por ciento de la población elegible. El número de estudiantes que se gradúa de una escuela superior excede al número disponible de plazas universitarias, mientras crece la cantidad de trabajadores que buscan educación universitaria. Las autoridades universitarias han considerado arrendar instalaciones para el establecimiento de sedes como el método más práctico para expandir el acceso debido a las subvenciones estatales reducidas para la construcción de instalaciones de capital en las principales sedes.

La mayoría de las universidades públicas y privadas están ubicadas en las mayores áreas metropolitanas y regiones agrícolas de Kenia central y occidental, no así en grandes franjas del país que no cuentan con universidades. Estas áreas en desventajas también experimentan grandes niveles de pobreza. Por ende, las autoridades nacionales educativas han considerado instalar sedes de bajo costo en lugares marginales para solucionar el doble desafío de igualdad de acceso y desventaja económica. No es sorprendente que varios campus se hayan establecido en las regiones costeras, del este y del noreste de bajos ingresos del país.

Estas metas sociales han sido el motivo por el cual autoridades reguladoras han ignorado las dificultades de un sistema universitario caracterizado por sedes universitarias de baja calidad. Los campus han sido un arma de doble filo, ya que brinda acceso y equidad y a la vez comprometen la calidad y la equidad.

DESAFÍO DE CALIDAD Y EQUIDAD

La cuestionable calidad educacional en las sedes universitarias es la mayor preocupación de los accionistas. Desde las instalaciones académicas al personal académico, varias sedes universitarias ofrecen un contraste desolador en los principales campus de las universidades. En la mayoría de los centros urbanos y rurales, las sedes universitarias comparten instalaciones con establecimientos comerciales como bares, restaurantes, supermercados, burdeles y terminales de buses. Carecen de bibliotecas, medios de Internet, servicios estudiantiles y lugares recreativos. A parte de un director del campus a tiempo completo, el personal académico consta de un profesorado adjunto que cuenta con títulos de magíster, a veces de dudosa credibilidad. En raras ocasiones se realizan congresos académicos, seminarios y simposios de investigación en los campus. Este ambiente no sólo impide una excelente docencia y aprendizaje, sino que también perpetúa el divorcio entre la docencia y la investigación, incluso en las principales universidades nacionales. Sorprendentemente, la mayoría de los campus pretenden ofrecer títulos de magíster orientados a la investigación.

Representa las peores tendencias del crecimiento universitario catalizado tanto por la demanda social como por la comercialización, en el contexto de autoridades reguladoras débiles.

Todas las sedes universitarias demuestran una característica en común: un limitado margen académico. Los programas orientados al área comercial dominan las ofertas académicas, con estudios de negocio, economía y administración de proyectos como los más populares. Otros campos dominantes incluyen educación, humanidades y ciencias sociales. Rara vez las sedes universitarias ofrecen ingeniería, ciencias naturales y ciencias médicas. Ya que las sedes universitarias son apéndices periféricos creados para generar y absorber la demanda, los administradores de la universidad son reacios a ofrecer programas que podrían convertirse en competidores potenciales de los principales campus para el número de estudiantes financiados por el gobierno y los recursos estatales financieros.

Por más que las sedes universitarias han acentuado el acceso, también revelan el lado oscuro de la intersec-

ción entre la composición de la clase social y el acceso a la universidad en Kenia. Las sedes universitarias rurales atraen en gran medida a los estudiantes que costean sus estudios que, por motivo de su baja situación socioeconómica, no podrían tener un buen rendimiento en los exámenes de sus escuelas superiores para obtener becas competitivas del gobierno. En el caso de los estudiantes con una formación académica más privilegiada que ganan gran parte de las becas del gobierno y se matriculan en las principales sedes universitarias bien financiadas, el modelo de sede del desarrollo universitario ha contribuido en la bifurcación de las universidades estatales: los estudiantes que cuentan con una formación académica más privilegiada dominan las principales sedes universitarias bien financiadas, mientras que los menos privilegiados son sobrerrepresentados en las sedes universitarias. Por lo tanto, las sedes universitarias no abordan los problemas reales de equidad y educación superior.

RECALIBRAR EL MODELO DE LAS SEDES UNIVERSITARIAS

El modelo keniano de multisedes universitarias de educación superior está para quedarse, concedida con sus beneficios en el clima comercial de la educación superior. Si bien garantizar que los recursos del campus cumplan con los estándares mínimos aceptables (como lo está haciendo actualmente la Comisión CEU) es una medida apropiada de corto plazo, la solución a largo plazo depende de reconfigurar el sistema de sedes universitarias. El Estado necesita apoyar el desarrollo de las sedes universitarias que no sólo otorgan acceso, sino que también abordan los problemas socioeconómicos y culturales en las regiones donde se encuentran ubicadas. Esto fomentará la contratación de un profesorado calificado, distintos programas académicos de acuerdo a los desafíos locales, compromiso en investigación y becas y la asesoría de los estudiantes de postgrado. Al otorgar autonomía a dichas sedes universitarias en ciertas áreas de programas financieros y académicos, se fomentará la capacidad de decisión en temas fundamentales. Los elementos de este modelo de organización en sedes ya se pueden evidenciar en el modelo organizativo de las facultades de la Universidad de Nairobi. ■

Universidades chilenas: No tan gratuitas después de todo

ARIANE DE GAYARDON Y ANDRÉS BERNASCONI

Ariane de Gayardon es candidata a doctora en educación superior en Lynch School of Education, Boston College y también es asistente graduada en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE, por sus siglas en inglés), Estados Unidos. Correo electrónico: ariane.degayardon@bc.edu
Andrés Bernasconi es profesor asociado y vicedecano de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago Chile. Correo electrónico: abernasconi@uc.cl

La dictadura del General Pinochet en Chile (1973-1990) expandió la educación superior privada e introdujo el pago de aranceles en el sector público de la educación superior. Tres décadas después, Chile es el país de la OCDE con el menor porcentaje de inversión pública en el gasto general en educación terciaria. También tiene el segundo nivel más alto de aranceles después de las universidades privadas de EE.UU., cuando se ajusta al producto nacional bruto per cápita.

En el 2011, los estudiantes chilenos se manifestaron masivamente en contra de la mercantilización del sistema de educación superior, haciendo que una de sus demandas claves sea la educación superior gratuita para todos. El presidente en ese entonces, Sebastián Piñera (conservador), no accedió a esto, pero expandió ampliamente los beneficios estudiantiles como respuesta a las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, este asunto no desapareció y para la campaña electoral del 2013, la educación superior gratuita se transformó en el compromiso central en el plan de la actual presidenta Michelle Bachelet (socialista). Desde su elección, Michelle Bachelet y su gobierno han estado trabajando para cumplir esta promesa. A finales del 2015, se aprobó una ley en el congreso destinada a abrir el camino para la educación superior gratuita en Chile.

LA “LEY CORTA DE GRATUIDAD” DE DICIEMBRE 2015

El gobierno carecía del espacio legislativo necesario en la agenda del congreso para el 2015 y de los medios técnicos para diseñar y negociar con las universidades un mecanismo aceptable para reemplazar los aranceles por fondos públicos. Por lo tanto, el gobierno eligió agregar a la Ley de Presupuesto en educación para el 2016 una cláusula

adicional que crearía una forma inicial de condición de gratuidad para algunos estudiantes y algunas instituciones. Esta estrategia legislativa fue controversial en el congreso y fue rechazada por la oposición por motivos constitucionales, sin embargo, ésta fue aprobada en diciembre de 2015.

La Ley de Presupuesto del 2016 proporciona financiamiento para permitir que estudiantes matriculados cuyas familias pertenezcan al 50% más vulnerable dentro de los estudiantes de educación superior en Chile tengan educación superior gratuita.

La Ley de Presupuesto del 2016 proporciona financiamiento para permitir que estudiantes matriculados cuyas familias pertenezcan al 50% más vulnerable dentro de los estudiantes de educación superior en Chile tengan educación superior gratuita –es decir, familias que ganan menos de \$250 dólares por persona al mes. Pero para ser elegible, los estudiantes deben matricularse en universidades estatales o en universidades privadas que elijan ser parte del programa. Sólo las universidades sin fines de lucro con al menos cuatro años de acreditación están invitadas a formar parte del programa.

En el 2016, 30 universidades (50% del número total de universidades en Chile) participarán en el sistema de gratuidad en la educación superior. Como resultado, alrededor de 30.000 estudiantes de primer año y unos 80.000 estudiantes de cursos superiores tendrán acceso a la gratuidad en la educación superior. Con los estudiantes adicionales que actualmente tienen un estado pendiente, el Ministerio de Educación espera alcanzar un total de 160.000 estudiantes en el 2016. No obstante, esto sólo asciende a un 15 por ciento del total de la población estudiantil, lejos de la meta de “educación gratuita para todos”. El gobierno ciertamente publicita el programa de 2016 como el primer paso de un proceso gradual que debiese terminar con educación terciaria gratuita para todos el 2020, si el estado general del presupuesto público lo permite.

¿MEJORA EL ACCESO?

Los estudiantes que se manifestaron el 2011 abogaban por educación terciaria gratuita para todos como herra-

mienta para mejorar el acceso a la educación superior. Pero es improbable que la ley de “Gratuidad 2016” promueva el acceso. No hay evidencia de que los estudiantes que accedan a la educación terciaria gratuita el 2016 no hubiesen ido a la universidad si hubiesen tenido que pagar aranceles con la combinación previa al 2016 de becas y créditos. De hecho, según la mayor encuesta socioeconómica a hogares (CASEN), sólo el 17 por ciento de los jóvenes pertenecientes al 10 por ciento de los hogares más vulnerables declara que no participa en la educación superior por razones económicas. La razón más mencionada es que no terminaron la secundaria o no pasaron los exámenes de admisión. Por lo tanto, el acceso universal a la educación superior chilena parece depender en gran medida de una mejora del sistema escolar secundario o en un cambio a los criterios de admisión universitaria.

Adicionalmente, la ley actualmente se dirige sólo a las universidades, mientras que los estudiantes de orígenes socioeconómicos vulnerables asisten predominantemente a la educación profesional o técnica. El beneficio debiese extenderse a los institutos profesionales y centros de formación técnica a más tardar el 2017, y así hacerlo más inclusivo para las poblaciones más desfavorecidas. Sin embargo, aún no está claro cómo se implementará esto (si acaso), dadas las restricciones presupuestarias.

Para el gobierno, no obstante, esta política no se trata sobre aumentar el acceso, sino que significa realizar una pregunta de principio: si la educación es un derecho humano, ésta debiese ser gratuita para el estudiante.

LA ELECCIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Las universidades privadas tienen la opción de participar en el programa o no. Si bien el total de las 16 universidades estatales participa, sólo 14 universidades privadas decidieron hacerlo el 2016. Trece se excluyeron, mientras que el resto no era elegible. La manera en que se calculan los subsidios del gobierno para estudiantes beneficiados con la gratuidad significa que algunas universidades perderán las ganancias que previamente obtenían a través del cobro de aranceles. El gobierno no está pagando la tuición completa de cada estudiante “gratuito”; en lugar de eso, la asignación per cápita es un promedio de los aranceles por carrera que cobran las universidades con el mismo número de años de acreditación, más un aumento máximo del 20 por ciento para las universidades que reciben menos por estudiante de lo que recibían con su tasa de aranceles. En efecto, las universidades más caras las mejores privadas no recibirán remuneración total por sus estudiantes de la vía gratuita y tendrán que generar por sí mismas los ingresos no recibidos o tendrán que reducir costos. Si bien las

mejores universidades tienen la ventaja de asegurar otros ingresos del gobierno o recursos privados, la mayoría experimentará una reducción en su presupuesto si deciden participar en este programa.

Esto también es de alguna forma problemático para la diversidad e inclusión. Los estudiantes con los mejores puntajes en la prueba de selección universitaria, los que tienden a ser los más acomodados, tendrán la opción de seleccionar universidades que decidan participar en el programa de gratuidad. Los demás, con frecuencia de orígenes menos privilegiados, sólo encontrarán cupos en las instituciones con cobro de aranceles, menos selectivas, con fines de lucro y mala acreditación. La equidad podría transformarse en un problema serio en la educación superior chilena, como lo es actualmente en el sistema público gratuito brasileño.

GRATIS PARA TODOS

Con los temas de acceso y financiamiento enredados en la actual versión de la ley, hay razón para dudar que el plan de gratuidad para todos para el año 2020 se haga realidad algún día. El financiamiento para esta versión suavizada de gratuidad en la educación superior vino de un aumento en los impuestos para las empresas chilenas. Este aumento llegó en un momento de desaceleración de la economía chilena, principalmente debido a la brusca caída en el precio del cobre. Actualmente, el bajo precio de las exportaciones chilenas y la débil tasa de crecimiento de la economía del país no están en línea con el aumento en el presupuesto educacional que se necesita para expandir la gratuidad y financiar otras reformas educacionales en progreso.

De hecho, el aumento de impuestos del 2015 generó sólo los suficientes ingresos extras el 2016 para pagar la tuición de unos 200.000 estudiantes. La meta de estudiantes elegibles en el 2016 se tuvo que bajar desde 60 por ciento a 50 por ciento de los estudiantes más vulnerables. Y el futuro se ve desalentador. Los ajustes fiscales ya están en la proyección para el 2017 y se predice que educación recibirá el golpe más duro. La forma en cómo esto cuadrará con la voluntad de abrir la gratuidad para la educación superior profesional es incierto.

A largo plazo, la forma en cómo el gobierno finalmente logrará financiar la educación superior gratuita para 1,2 millones de estudiantes en los sectores público y privado permanece poco clara. Esto pertenece a la factibilidad. Ahora si es aconsejable dar educación superior gratuita para todos es otro tema. ■

Los efectos de la saudización en las universidades: localización en Arabia Saudita

MANAIL ANIS AHMED

Manail Anis Ahmed fue jefe de desarrollo de recursos globales en la Universidad de Habib en Karachi, Pakistán. Correo electrónico: manailahmed@gmail.com

La primera universidad en Arabia Saudita fue fundada en 1957. Desde entonces, el país ha sido testigo del crecimiento acelerado en el desarrollo de la academia –y la mayoría de los miembros del profesorado y del personal contratado que han ayudado a establecerla y gestionarla han sido trabajadores extranjeros. Actualmente, sin embargo, con un número cada vez mayor de jóvenes saudíes que han alcanzado la mayoría de edad y han adquirido estudios superiores, existe una necesidad urgente en el mercado laboral por atraer a estos ciudadanos a todos los sectores de la economía, incluyendo la educación superior. Esta localización de la fuerza laboral ha tenido varias consecuencias en la forma cómo las universidades son administradas y dotadas de personal, cómo se realizan y apoyan las investigaciones y cómo los estudiantes se educan en Arabia Saudita.

SAUDIZACIÓN: CONTEXTO, PRESIONES Y PROBLEMAS

La política de Arabia Saudita con respecto al reemplazo de trabajadores extranjeros por sus propios ciudadanos es conocida como saudización. Hasta hace muy poco, el reino saudí rico en petróleo ha dependido enormemente de los expatriados para ocupar los empleos. Hoy en día, sin embargo, el país se enfrenta a una creciente población joven que necesita empleo remunerado. Un número sin precedentes de jóvenes saudíes están regresando al país luego de ser beneficiados por el Programa de Becas Rey Abdullah (KASP, por sus siglas en inglés) en el extranjero. El Estado Saudí se encuentra trabajando exhaustivamente para captar a estos ciudadanos calificados dentro de la fuerza laboral. Al igual que con todos los sectores económicos, esto ha tenido un efecto evidente en la importante industria de la educación superior en el país.

En los últimos años, el Ministerio de Trabajo saudí ha actuado rápidamente para asegurar la implementación de nuevas leyes de saudización dentro de la educación

superior y tanto las universidades públicas como privadas han acatado con rapidez. La localización de la fuerza laboral a paso tan acelerado no ha tenido precedentes en este país –sin embargo, por varias razones, la academia no ha estado debidamente preparada para hacerse cargo de tan inesperado cambio de paradigma.

CÓMO SE HA VISTO AFECTADO EL NEGOCIO DE LAS UNIVERSIDADES

Considerando que el cuerpo docente y de investigación en las universidades saudíes siguen siendo una mezcla más o menos pareja de ciudadanos extranjeros y saudíes, los cargos administrativos han sido inmensamente saudizados. Hasta hace poco, la gran mayoría de los administradores universitarios –asistentes administrativos departamentales, responsables del desarrollo curricular, directores de centros de investigación, gerentes de relaciones internacionales, personal de aseguramiento de la calidad y así sucesivamente– han sido apabullantemente ciudadanos extranjeros. Ellos han sido las personas encargadas de establecer, desarrollar, administrar y mantener, así como de hacer crecer los departamentos académicos y las unidades administrativas dentro de las universidades. Por el contrario, ha sido fácil para las divisiones de recursos humanos de las universidades justificar la contratación y la retención de cuerpo docente no saudí debido a que ha sido, en cierta forma, más difícil encontrar postulantes saudíes con los títulos finales requeridos y las credenciales de enseñanza e investigación de nivel superior. Por consiguiente, a diferencia de los cargos de enseñanza, los cargos administrativos han sido relativamente saudizados con mayor velocidad.

Esto ha tenido una repercusión inmediata en el negocio de las universidades. En general, las cosas se han ralentizado inevitablemente como consecuencia de la cultura profesional saudí y la falta de exposición institucional previa y formación profesional relevante recibida por los administradores saudíes. Se debe reconocer el liderazgo de las universidades saudíes por haber cambiado rápida y diligentemente para cumplir este desafío. Los administradores han recibido las mejores oportunidades posibles de desarrollo profesional. Algunos especialistas –principalmente de países occidentales de habla inglesa– han sido llamados para ofrecer formación y desarrollo al personal profesional saudí.

La política de Arabia Saudita con respecto al reemplazo de trabajadores extranjeros por sus propios ciudadanos

es conocida como saudización.

Además, muchos miembros del personal han sido enviados por varias semanas a prestigiosos lugares de formación presencial y de inmersión. No obstante, en el otro lado de la moneda, esto ha generado una carga administrativa, burocrática y financiera a las universidades.

PROBLEMAS CON LA PRODUCCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y SUSTENTO

De acuerdo con la modificación de las leyes laborales del país, las funciones administrativas claves como recursos humanos y finanzas necesitarán pasar a estar 100 por ciento dotadas de personal saudí. Esto ha provocado un cambio cultural importante dentro de las universidades, especialmente referente a los sistemas en desarrollo que sustentan la producción de investigación académica. Los acuerdos financieros y logísticos para la investigación ahora tienen que ser manejados por oficinas administrativas con personal saudí que no están familiarizados con las normas mundiales. Por ejemplo, de vez en cuando se encuentran restringidos los gastos en investigación y las dietas por asistencia a conferencias. El personal saudí con frecuencia interpreta los privilegios especiales como favores, no como prestaciones estándares para la producción de investigación disponibles para todos los académicos elegibles.

En “Cómo Arabia Saudita puede Crear un Oasis Académico” (Times Higher Education, 22 de mayo de 2014), Philip G. Altbach señala que a los académicos saudíes se les concede permanencia inmediata en las universidades públicas sin condiciones previas con respecto a la productividad académica y/o investigación. Por otra parte, el profesorado extranjero que todavía constituye el 42 por ciento del cuerpo docente en las universidades saudíes, no puede ser elegible para posiciones permanentes, independientemente de su desempeño. Estas medidas no promueven resultados ideales de lealtad institucional o alto rendimiento en ningún grupo. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad, recientemente implementados bajo la dirección saudí de la NCAAA (por su traducción, Comisión Nacional para la Acreditación y Evaluación Académica), también fijaron un estándar académico y de investigación alto –aunque no hay suficiente profesorado o personal nuevo saudí que esté aún familiarizados o a gusto con estas perspectivas.

PREPARACIÓN ACADÉMICA INADECUADA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Las universidades de Arabia Saudita están continuamente

instadas a centrarse en el aseguramiento de la calidad y mejora, considerando estándares mundiales, lo que es encomiable. Sin embargo, existe una incompatibilidad fundamental entre la preparación académica de estudiantes universitarios entrantes y los requerimientos curriculares de estudios universitarios superiores –la mayoría desarrollados en colaboración con asesores no saudíes. Los estudiantes simplemente no se encuentran lo suficientemente bien preparados para tener éxito en un carrera de pregrado en áreas fundamentales como redacción y competencias cuantitativas y analíticas. Esta falta de preparación es categóricamente el resultado de una desconexión entre el mismísimo sistema de educación público muy orientado a nivel local hasta el la educación media y los muy diferentes programas de estudio con fuerte influencia occidental a nivel universitario. Para compensar esto, todas las universidades públicas y algunas privadas ofrecen programas base para los estudiantes entrantes.

El personal docente y administrativo rápidamente ha señalado que sus universidades nacionales no están listas para los estándares internacionales que han estado estableciendo para sí mismos –los mecanismos de mejora de la calidad aplicados a las universidades no están sincronizados con el resto del sistema educativo nacional. Existe una considerable presión hacia el profesorado y el personal en las universidades saudíes por facilitar el éxito de los estudiantes, muy a menudo a costa de la integridad de la enseñanza, pero esto no es una práctica sustentable. El reemplazo de personal docente y administrativo extranjero por saudíes ha impulsado a estas instituciones a empezar a encontrar maneras de crear programas de estudio, métodos de enseñanza y evaluación y expectativas de investigación que estén más en consonancia con las capacidades de sus estudiantes y profesores.

POSIBLES SOLUCIONES

La nacionalización del empleo de la academia saudí ha proporcionado trabajos a muchos ciudadanos jóvenes calificados. Los titulados tanto de las universidades nacionales como extranjeras, en posesión de licenciaturas, magíster e incluso doctorados han tenido tiempos difíciles tratando de encontrar empleos adecuados en varios sectores debido a que la economía no estaba adecuadamente preparada para reemplazar la fuerza de trabajo existente y recibir una repentina acometida del recién acuñado equipo humano saudí. En tal situación, la academia ha sido capaz de captar una cantidad importante de ciudadanos, principalmente en cargos administrativos, pero también como docentes de medio tiempo, técnicos de laboratorio, asistentes de investigación entre otras funciones de apoyo.

Como un fenómeno vigente, la saudización dentro de las universidades está destinada a evolucionar. El Reino continúa dedicando considerables recursos al desarrollo de un sistema de educación superior de clase mundial. No obstante, las presiones del mercado laboral para localizar la fuerza laboral de manera urgente deben ser manejadas cuidadosamente. El Ministerio de Educación debería formular sus propias recomendaciones para la saudización; por ejemplo, se podría hacer una saudización más gradual de los cargos administrativos en la educación superior y, acompañado de esto, por medio de formación y divulgación acerca de las normas internacionales de enseñanza e investigación al personal administrativo saudí. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad más adaptados al contexto local deberían ser presentados al equipo docente y personal directivo involucrados en la enseñanza, investigación y servicio –los tres aspectos esenciales de la experiencia académica. Por último, la preparación académica en todos los niveles –desde los años de preparatoria para la enseñanza superior hasta los propios programas de estudio universitarios– debe ser más rigurosa. Esto es esencial para que las universidades saudíes sean capaces de realizar un buen trabajo: el de educar a los ciudadanos jóvenes del país para un estándar competente y utilizable. ■

El sistema de educación superior en Luxemburgo: respuesta a las normas mundiales

GANGOLF BRABAND Y JUSTIN J. POWELL

Gangolf Braband es investigador en la Universidad de Luxemburgo. Correo electrónico: gangolf.braband@uni.lu Justin J. Powell es profesor en la Universidad de Luxemburgo. Correo electrónico: juntin.powell@uni.lu

La expansión mundial de la educación superior ignoró a Luxemburgo por algún tiempo. En ausencia de una universidad nacional de investigación, el Gran Ducado carecía de capacidad para la enseñanza e investigación. Esto parecía cada vez más anómalo dado el incremento de la “economía del conocimiento”, particularmente porque

Luxemburgo cuya población es de 543.000 habitantes, a diferencia de muchos otros pequeños Estados, es excepcionalmente internacional, étnicamente diverso y próspero. Los luxemburgueses que buscaban completar un título universitario, tradicionalmente lo hacían en el extranjero. Al principio, esto no se consideraba como una desventaja, sino que fue visto como algo beneficioso respecto con la formación de una distinguida élite nacional con redes europeas. Dada esta situación, hubo pocos incentivos para expandir la educación superior nacional.

La situación cambió hacia finales de los 90, debido a la continua expansión internacional de la educación superior y de los procesos de europeización como el proceso de Bolonia y la Estrategia de Lisboa de la Comisión Europea. Efectivamente, el ministro de Luxemburgo a cargo de la educación superior firmó la declaración de Bolonia en 1999 –años previos a la fundación de la Universidad de Luxemburgo (UL), la primera y única universidad nacional financiada por el Estado.

ESTABLECIMIENTO DE LA PRIMERA UNIVERSIDAD NACIONAL EN LUXEMBURGO

Los primeros intentos por establecer una universidad en Luxemburgo fallaron durante los siglos XIX y XX; de ese modo, se inició una tradición de estudios en el exterior, con una práctica caracterizada por un periodo inicial de dos años de estudio en Luxemburgo antes de partir al extranjero y por conexiones cercanas entre los estudiantes en el exterior y las élites políticas y sociales del país, creando círculos de líderes cercanos y bien definidos. Dado este entorno, el impulso por el cambio tuvo que venir desde afuera. El primer programa marco de investigación de la Unión Europea (1984) trajo tal impulso, aunque, a fin de cuentas, sus efectos fueron limitados en la educación superior. Algunos avances internacionales posteriores desencadenaron sólo cambios paulatinos. Ninguna presión pública contrarrestó esta falta de voluntad política por innovar: la educación superior simplemente no era un asunto público.

Mientras tanto, la internacionalización de la educación superior ganó más peso e influyó en el mayor desarrollo del país. Algunos actores políticos poderosos responsables del ministerio instrumentalizaron los medios provistos por el Proceso de Bolonia y por la Estrategia de Lisboa (especialmente la demanda de mayores inversiones en investigación e innovación), para contrarrestar la oposición predominante y crear conciencia. La idea era crear una base institucional más fuerte para las investigaciones financiadas por el Estado, estableciendo una universidad que se enfocase en programas de postgrado en campos

seleccionados alineados con las necesidades nacionales. Si bien se mantiene viva la tradición de estudiar en el extranjero, dicha universidad expandiría las oportunidades de la educación superior, contribuyendo simultáneamente con la diversificación de la base económica del país y fortaleciendo la “economía del conocimiento”.

Finalmente, el objetivo de fundar una universidad tuvo éxito, aunque de una manera más bien controversial; mediante un proceso descendente por excelencia, caracterizado por una falta de transparencia y pocos intentos de vincular a la sociedad en general. El resultado de este modelo no fue como se anticipó inicialmente. Las instituciones de educación postsecundaria existentes fueron incorporadas, expandiendo la dimensión de enseñanza universitaria con una gama de programas vocacionales y de licenciatura. No obstante, el cambio de medidas fue notable: dentro de unos pocos años, una universidad destinada a la investigación pasó de ser un tema insignificante a una realidad jurídica.

UNA UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN (INTER)NACIONAL

Parecerá paradójico que, al mismo tiempo que las fronteras europeas se vuelven más permeables y la movilidad espacial es apoyada y glorificada en todas partes, Luxemburgo ha invertido capital considerable y planificado estratégicamente en (finalmente) establecer su universidad nacional. Apunta a competir a nivel mundial concentrando sus recursos intelectuales y financieros y desarrollando fortalezas y prioridades. Debe haber significado un acto de fe establecer la universidad en 2003, pero el Estado –liderado por unos pocos actores dedicados– tomaron la decisión de fundar este ambicioso experimento en el desarrollo de capacidades científicas. Al hacer esto, también se propuso una alternativa de estudiar en casa para los jóvenes de Luxemburgo. UL fue fundada a pesar de una importante resistencia, tanto pecuniaria como ideológica, debido a las costumbres inveteradas de formación de élites en el extranjero para establecer redes cosmopolitas. Sin embargo, al aumentar la competencia internacional y la coordinación supranacional también se ha incrementado la presión para que Luxemburgo desarrolle su sistema de educación superior y de esta manera promover la innovación científica. UL proporciona medios para diversificar la economía más allá de la siderurgia o la banca, y para integrar a ciudadanos de distintos contextos culturales a un sistema de gobierno dominado por élites locales. Orientado hacia el contexto único del Gran Ducado –de tamaño pequeño, pero al mismo tiempo un centro floreciente de gobernanza europea y negocios internacionales– UL fue fundada bajo

los principios de internacionalidad, multilingüismo e interdisciplinariedad.

Con programas de estudio impartidos en inglés, alemán y francés, UL goza de una reputación en auge, ya que en general proporciona un indicador del impacto de las normas globales y los principios codificados específicamente en el Proceso de Bolonia. UL ejemplifica la fase de institucionalización más nueva de la universidad europea. Debido a su reciente creación, UL ha asumido abiertamente los estándares europeos –y con más de la mitad de sus 6.287 estudiantes (2014–2015) del extranjero, esta universidad es extremadamente diversa. Independientemente de la nacionalidad, cada estudiante paga un arancel de sólo €200 por semestre. Por tanto, la inversión del Estado en la educación superior asegura un acceso amplio, atrayendo estudiantes de todas partes. En una sociedad hiperdiversa marcada por extraordinarios flujos de migración y movilidad, la internacionalización ha sido clave para la creación y expansión de la universidad. Para desarrollar una institución basada en competencias locales, necesidades regionales y tendencias mundiales, UL busca alcanzar la excelencia mediante la contratación de un cuerpo docente principal internacional y mediante la identificación de áreas de investigación avanzada que reflejen los contextos económicos y geográficos de Luxemburgo. Al centrarse en prioridades claves y distinguirse en colaboraciones internacionales, la estrategia escogida ha mostrado resultados positivos, posicionando a UL en el lugar 193 a nivel mundial (Rankings de Universidades del Mundo, Times Higher Education 2015–2016).

DESAFÍOS FUTUROS

La educación superior ha cambiado en Luxemburgo fundamentalmente debido a que, antes de la fundación de la universidad, este tema era de poca importancia para las discusiones sociales y políticas; y aquí radica el desafío. Una institución que era inicialmente disputada y que volvía a la vida sólo a través de una participación considerable por parte de unos pocos actores claves, en vez de contar con procesos sociales ascendentes, necesita dicho apoyo para progresar más allá de simplemente cumplir con las necesidades económicas nacionales o de ser legitimado políticamente. UL requiere asistencia para alcanzar una autonomía institucional mayor, moviéndose más allá de la etapa de ser un instrumento político a convertirse en una organización gobernada por principios académicos. UL ha conseguido consolidar rápidamente una reputación internacional excepcional y seguir impulsando la internacionalización de Luxemburgo. Pese a ello, este logro supone un reto, en tanto que la diversidad de sus miembros

y la adaptación de varias culturas de educación superior –a falta de un consenso nacional preexistente– afectan la organización interna de la universidad y su gobernanza.

Por pequeño que sea, ningún país que anhele convertirse en una “sociedad del conocimiento” puede hacerlo sin una universidad de investigación (inter)nacional. Luxemburgo ha aprovechado las oportunidades, como muchos países más grandes de Europa que luchan por mantener sus universidades financiadas por el Estado en la era Bolonia. De este modo, el extremadamente alto grado de internacionalización en la universidad entrega competencias contemporáneas; sin embargo, esto no facilita por sí mismo gran integración social y cultural de la organización dentro de Luxemburgo. Sigue siendo un proyecto vulnerable ante los caprichos de los encargados de formular políticas, al no ubicar a la universidad con más solidez dentro de la política, cultura e identidad del país y al no mejorar su autonomía organizacional. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Angulo, A. J. *Fábrica de Diplomas: Cómo las Instituciones de Educación Superior con Fines de Lucro Estafaron a los Estudiantes, Contribuyentes y al Sueño Americano*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 224 pp. \$29.95 (pb). ISBN 978-1-4214-2007-3. Sitio web: www.press.jhu.edu

La industria de la educación superior con fines de lucro en los Estados Unidos, que ahora asciende a \$35 mil millones, es examinada desde una perspectiva histórica y contemporánea en este libro. El autor es muy crítico sobre la industria y provee documentación en cuanto a deshonestedad, fraude entre otros problemas en la industria, desde pequeñas escuelas de negocios hasta los gigantes recientemente declarados en bancarrota Corinthian Colleges. La discusión histórica es enriquecedora, volviendo a la Revolución de las Trece Colonias. El análisis de la situación actual es riguroso y culpa a la laxa fiscalización por parte del gobierno así como también de las corporaciones deshonestas y con fines de lucro.

Axtell, James. *Taller de Sabiduría: El ascenso de la Universidad Moderna*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2016. 416 pp. \$35 (hb). ISBN 978-0-691-14959-2. Sitio web: www.pressprinceton.edu

Un análisis histórico completo del ascenso de las universidades en Occidente, centrado en el surgimiento y desarrollo de las universidades de investigación norteamericanas. Desde el comienzo del periodo medieval y continuando con Oxbridge y el surgimiento de la universidad alemana de investigación en el siglo XIX, este volumen traza cómo influyeron estas tendencias en los Estados Unidos para luego asumir el liderazgo académico.

Bowen, William G., y Michael S. McPherson. *Plan de Estudio: Un Programa para el Cambio*

en la Educación Superior Estadounidense. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2016. 162 pp. \$24.95 (hb). ISBN 978-0691172101. Sitio web: www.press.princeton.edu

Este volumen incisivo sostiene que los Estados Unidos tienen un serio problema de finalización de estudios y de costo asequible en la educación superior. Los autores argumentan que la financiación estatal de la educación superior pública, la que ha declinado en las últimas décadas, debe ser restaurada y que la ayuda financiera debería basarse en la necesidad.

Chopp, Rebecca, Susan Frost y Daniel H. Weiss, eds. *Reconstrucción de las Instituciones de Educación Superior: Innovación en las Artes Liberales*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 2016. 232 pp. \$29.95 (pb). ISBN 978-4214-1135-4. Sitio web: www.press.jhu.edu

Una serie de ensayos escrito por líderes académicos de alto nivel de instituciones de educación superior y universidades estadounidenses con enfoque en las artes liberales y la educación de pregrado. El enfoque del libro se encuentra en las reformas de las instituciones de artes liberales. Entre los temas que se discuten están la tecnología en las artes liberales, acuerdos, comunidades residenciales, gobernanza, entre otros.

Cole, Jonathan R. *Hacia una Universidad Más Perfecta*. Nueva York: Public Affairs, 2016. 409 pp. \$29.99 (hb) ISBN 978-1-161039-265-5. Sitio web: www.publicaffairs.com

Cole, rector anterior de la Universidad de Columbia y autor de *La Gran Universidad Americana*, ofrece una guía de lo que él piensa son reformas necesarias en la educación superior estadounidense. Entre los temas tratados se encuentran los nuevos estándares para la admisión en la educación de pregrado, cuestiones de asequibilidad para los estudiantes, comunidades del conocimiento y trabajo interdisciplinario, relaciones entre el gobierno

y las universidades, entre otros. Aunque se centra en los Estados Unidos, muchos de los temas tratados tienen relevancia internacional.

Martin, James y James E. Samels, eds. *El Manual del Rector: El Rol Del Jefe de Administración Académica*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 2015. 320 pp. \$34.95 (pb). ISBN 978-1-4214-1626-7. Sitio web: www.press.jhu.edu

Una serie de ensayos basados en investigación relacionados con el papel del jefe de administración académica en las universidades estadounidenses, este libro se centra en muchos aspectos del cargo. Estos incluyen consejos para dirigir al profesorado, planificación estratégica, reuniones del cuerpo docente y otros temas relacionados, asuntos estudiantiles, administración de matrícula, relaciones con comunidades externas, entre otros. Aunque este libro tiene base en los Estados Unidos, muchas cuestiones serán relevantes para la audiencia internacional.

Massy, William F. *Reorganización de la Universidad: Cómo centrarse en la misión, ser inteligente sobre el mercado y consiente del margen*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 2016. 288 pp. \$32.95 (pb). ISBN 978-1-4214-1899-5. Sitio web: www.press.jhu.edu

Un argumento para la reforma de la educación superior estadounidense por el economista y ex administrador universitario, este volumen incorpora discusiones de la función y los costos de la enseñanza, cómo reestructurar las instituciones académicas, planificación financiera y presupuestaria, entre otros temas relacionados.

Merckx, Gilbert W. y Riall W. Nolan, eds. *La Internacionalización de la Academia: Lecciones de Liderazgo en la Educación Superior*. Cambridge MA: Harvard Education Press, 2015. 241 pp. (pb). ISBN 978-1-61250-866-5. Sitio web: www.harvardeducationpress.org

La educación internacional se está convirtiendo en un campo profesional reconocido en muchas universidades. Este libro se centra en el rol del alto directivo internacional en las universidades estadounidenses y discute sobre el rol de este cargo relativamente nuevo. Estos capítulos consideran las carreras, las funciones en el liderazgo y apoyo de cambio de SIOs. También comienza con varios capítulos que tratan sobre la educación internacional en los Estados Unidos y el panorama mundial. Aunque se refiera solamente a los Estados Unidos, será relevante para las universidades en todas partes considerando este nuevo cargo de liderazgo académico.

Michieka, Ratemo Waya. Sendas en el Liderazgo Académico y Administrativo en Kenia: Una Memoria. Dakar, Senegal: Consejo para el Desarrollo de la Investigación de Ciencias Sociales en África, 2016. 303 pp. (pb). ISBN 978-2-86978-642-4. Sitio web: www.codesria.org

Este libro muestra una historia personal de las experiencias en el liderazgo de la educación superior de un profesor de agricultura en la Universidad de Nairobi cuya permanencia en la jefatura se extendió por 2 periodos. El autor comparte sus experiencias en las sendas que tuvo que guiar como académico, vicerrector y presidente del consejo universitario en una época en que las universidades en Kenia pasaban de un control administrativo estatal extremo a un mayor grado de autonomía operacional. Los lectores encontrarán en esta obra declaraciones que susciten a la reflexión sobre cómo los líderes de las instituciones de educación superior en Kenia han tenido que balancear entre las demandas del sistema político y la necesidad de salvaguardar las tradiciones académicas en la administración diaria de las instituciones durante un periodo de expansión sin precedentes del sector de educación superior en Kenia. (Claudia Fritelli).

Pineda, Pedro. La Universidad de Investigación Empresarial en Latinoamérica: Modelos Globales y Locales en Chile y Colombia, 1950-2015. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2015. 275 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-54-027-0. Sitio web: www.palgrave.com

Un análisis detallado del desarrollo de universidades de investigación en Colombia y Chile, este libro analiza los contextos históricos en ambos países y las tendencias mundiales y locales contemporáneas que afectan al sector universitario. Los problemas entre la cultura empresarial mundial y el entorno local de las universidades han afectado su desarrollo. Un capítulo trata del papel de las universidades católicas en este contexto. El libro concluye con una discusión de las “mejores prácticas” que en términos generales serán relevantes para las universidades latinoamericanas.

Shattock, Michael, ed. Tendencias Internacionales en la Gobernanza Universitaria: Autonomía, Autogobierno y la Distribución de la Autoridad. Abingdon, Reino Unido: Routledge, 2014. 209 pp. \$189 (hb). ISBN 978-0-415-8420. Sitio web: www.routledge.com

La gobernanza es central para el éxito de cualquier sistema universitario o académico. El editor argumenta que el surgimiento de la masificación y la importancia de la investigación han generado cambios significativos en la gobernanza de las universidades y de sistemas. Este libro presenta estudios de caso de países claves como los Estados Unidos, Japón, el Reino Unido, Francia, Italia, Alemania, Noruega y varios otros.

Stokes, Peter J. Educación Superior y Empleabilidad: Nuevos Modelos para la Integración del Estudio y el Trabajo. Cambridge MA: Harvard Education Press, 2015. 241 pp. (pb). ISBN 978-1-61250-866-5. Sitio web: www.harvardeducationpress.org

El argumento en este libro relacio-

nado con las instituciones de educación superior estadounidenses y, por implicación, instituciones alrededor del mundo, tiene que ver con que éstas deben realizar una mejor labor en la preparación de los estudiantes para la fuerza laboral. El autor afirma que no está hablando en contra de los valores académicos tradicionales, más bien el enfoque del libro recae sobre la educación para la empleabilidad. Se discuten temas generales junto con casos de estudio de tres universidades estadounidenses cuyo interés de centra en planteamientos innovadores de empleabilidad.

Streiwieser, Bernhard y Anthony C. Ogden, eds. Los Académicos-Profesionales de la Educación Superior Internacional: Puente entre la Investigación y la Práctica. Oxford, Reino Unido: Symposium Books, 2016. 340 pp. \$72 (pb). ISBN 978-1-873927-77-9. Sitio web: www.symposiumbooks.co.uk

Este volumen se centra en los profesionales que trabajan en el campo de la educación internacional. Se incluyen ensayos sobre las experiencias de los profesionales de educación internacional y análisis de las funciones más amplias de aquellos involucrados en el área. Se discuten varios de los elementos de la administración de la educación internacional.

Teichler, Ulrich y William K. Cummings, eds. Formación, Contratación y Gestión de la Profesión Académica. Cham, Suiza: Springer, 2015. 328 pp. \$129 (hb). ISBN: 978-3-319-16079-5. Sitio web: www.springer.com

Parte de una serie sobre la cambiante profesión académica en una perspectiva internacional comparativa, este volumen trata especialmente de contratación, remuneración, trabajo académico y otros asuntos relacionados. Entre los temas considerados están la contratación de académicos en Suiza, remuneración y factores de impacto del profesorado en 18 países, patrones cambiantes en la carrera de los académicos, satisfacción del traba-

jo académico, entre otros temas relacionados.

Teitelbaum, Michael S. ¿Quedándose Atrás?: Auge, Caída y la Carrera Mundial por el Talento Científico. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014. 261 pp \$29.95 (hb). SBN: 978-0-691-15466-4. Sitio web: www.press.princeton.edu

Este libro, relativo al personal en ciencia e ingeniería en los Estados Unidos, sostiene que los continuos auges y caídas en el personal en ciencia e ingeniería han sido estimulados por las políticas gubernamentales de Estados Unidos. Los modelos de financiamiento gubernamental han contribuido con estos auges y caídas, tal como lo han hecho las decisiones políticas relacionadas con inmigración, y con el apoyo para becas, entre otros. El autor señala que no hay, en efecto, escasez de personal técnico en los Estados Unidos.

Temple, Paul, ed. La Universidad Física: Contornos de Espacio y Lugar en la Educación Superior. Nueva York: Routledge, 2014. 248 pp. (hb). ISBN 978-0-66231-4. Sitio web: www.routledge.com

Pocas veces se analiza el espacio físico de la universidad en la literatura de la educación superior. Este libro trata varios aspectos del espacio físico académico, esto incluye discusiones sobre la arquitectura, relaciones del campus con el entorno más amplio, entre otros. La mayoría de los capítulos están relacionados con el Reino Unido, aunque se considera China, los Estados Unidos y otros países. Gran parte de los capítulos abordan instituciones de estudio de caso específicas.

Wellmon, Chad. Organización de la Ilustración: Exceso de Información y Creación de la Universidad de Investigación Moderna. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 2015. 353 pp. \$44.95 (pb). ISBN 978-1-4214-1615-1. Sitio web: www.press.jhu.edu

Los orígenes de la universidad de investigación se hallan en las ideas de la Ilustración alemana y von Humboldt so-

bre este tipo de universidad. Este libro analiza el desarrollo de la universidad alemana y del pensamiento filosófico y científico durante los siglos XVIII y XIX – el periodo crucial para el desarrollo de la actual universidad de investigación y para las disciplinas y la orientación al pensamiento científico que lo acompañó.

Varghese, N. V. y Garima Malik, eds. Informe de la Educación Superior de India, 2015. Abingdon, Reino Unido: Routledge, 2016. 467 pp. (hb). ISBN 978-138-12117-1. Sitio web: www.routledge.com

Una referencia exhaustiva y la primera de una serie anual, este libro incluye capítulos en temas claves relacionados con la educación superior contemporánea. Las temáticas incluyen políticas de educación superior, autonomía institucional y liderazgo, entre otras.

Walenkamp, J. H. C., ed. El Mundo está a mis Pies. Estudios en Apoyo de Internacionalización en la Educación Superior. La Haya, Países Bajos: Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya, 2015. 203 pp. (hb). ISBN 978-94-6301-022-1. Sitio web: www.eburon.nl

Una serie de ensayos en temas de mayor amplitud sobre la internacionalización, incluyendo las implicaciones del inglés como medio de instrucción, puntos de vista de ex alumnos y empleadores, empleabilidad e internacionalización, formación de competencia internacional en el aula cosmopolita, entre otros.

Zakaria, Fareed. En Defensa de una Educación Liberal. Nueva York: W. W. Norton, 2015. 204 pp. \$23.95 (hb). ISBN 978-0-393-24768-8. Sitio web: www.wwnorton.com.

Zakaria, periodista estadounidense, argumenta que es incorrecta la prioridad actual que se le está dando a las capacidades de los estudiantes de educación superior y que una educación de artes liberales es una preparación mejor para los trabajos del siglo XXI. Aunque esta afir-

mación apunta a la audiencia estadounidense, los puntos tratados tienen relevancia mundial.

Ziguras, Christopher y Grant McBurnie. Gobernanza de la Educación Superior Transfronteriza. Nueva York: Routledge, 2015. 189 pp. (pb). ISBN 978-0-415-73488-2. Sitio web: www.routledge.com

Una guía integral y práctica de la mayoría de los aspectos de la educación superior transfronteriza, incluye sedes de campus, movilidad estudiantil, aseguramiento de la calidad de proveedores extranjeros, administración de salidas de estudiantes internacionales, selección de estudiantes, entre otros. La perspectiva es mundial y se proporcionan datos de muchos países.

NOTICIAS DEL CENTRO

CIHE recientemente presentó una nueva serie de informes, *Perspectivas CIHE*. El primer número en esta serie se titula “Sabios Consejos: Consejos Asesores Internacionales en Instituciones de Educación Terciaria”, y se basa en un proyecto promovido por el Banco Mundial y emprendido por CIHE. Están por salir números adicionales en la serie, los que incluyen una mirada exploratoria en la cuestión de identidad e internacionalización entre instituciones de educación superior católicas, y otro que informa de una encuesta en profundidad de las actividades internacionales del profesorado y la participación en la Facultad de Educación Lynch de Boston College.

Otro resultado de la colaboración del Centro con la Escuela Superior de Economía de Rusia es un libro que Routledge publicará a finales de 2016 o principios de 2017, titulado *Profesorado Internacional en la Educación Superior: Perspectivas Comparativas de Contratación, Integración e Impacto*. El Centro también ha publicado el sexto número en su serie colaborativa continua, “Compendio Internacional para Líderes de Educación Superior”, con el American Council on Education. La última entrega, coeditada por Laura E. Rumbley y Robin Helms se titula *Participación con Europa: Vínculos duraderos, Nuevas Oportunidades*.

Hans de Wit escribió conjuntamente un artículo –El Estado del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior en Latinoamérica– con Jocelyne Gacel-Avila y Marcel Knobel y expuso sobre este tema en “Estudios de Contexto, Foro de Expertos Latinoamericanos en Educación Superior: de las Buenas Ideas a la Acción” promovido por el Banco Mundial y celebrado del 7 al 9 de marzo de 2016 en Bogotá, Colombia. El 2 y 3 de mayo, de Wit dio presentaciones para ARES (por sus siglas en inglés), la Academia para la Investigación y la Educación Superior, en la Universidad Católica de Lovaina y la Universidad Libre de Bruselas, Bélgica. El 5 de mayo en la Conferencia Internacional sobre Energía Renovable (IREG Conference, en inglés) en Lisboa, él presentó “Internacionalización y Rankings” y entre el 17 y 19 de mayo, moderó y expuso en el “Seminario de Cooperación Académica”, organizado en Cancún, México por directores de relaciones internacionales y asociaciones académicas de universidades en México, América Central y el Caribe. Laura E. Rumbley también expuso en aquel lugar el 19 de mayo y el 9 de junio, ella moderó un panel sobre “El Fomento de Valores en las Asociaciones Internacionales” en Montreal, Canadá en el Congreso Mundial Académicos en Riesgo (SAR, por sus siglas

en inglés). Philip G. Altbach y Hans de Wit expondrán en la Universidad de Guadalajara y posteriormente en CINVESTAV en Ciudad de México.

En agosto, Hans de Wit y Laura E. Rumbley participarán en la Conferencia HEFAALA (por su traducción, Foro de Educación Superior de África, Asia y América Latina) en KwaZulu-Natal en Durban, Sudáfrica, organizada por Damtew Teferra, director del proyecto INHEA (por su traducción, Red Internacional para la Educación Superior en África), con quien CIHE tiene una estrecha relación. Hans y Laura también asistirán a la Conferencia Mundial sobre la Internacionalización en Kruger Park, Sudáfrica entre el 20 y 24 de agosto.

Philip G. Altbach participará en varias conferencias en Singapur y Malasia en agosto como parte de la Fundación HEAD (THF, por sus siglas en inglés), una organización que funciona en Singapur centrada en la educación superior en el sudeste de Asia. De igual manera, en octubre será partícipe en la reunión de otoño del Comité 5-100 del Gobierno ruso en Kazan, Rusia.

El 20 de abril, CIHE hospedó a un grupo de 35 administradores universitarios brasileños quienes están desarrollando un novedoso consorcio para mejorar la calidad de la educación superior, compartir experiencia y buscar oportunidades para la colaboración. En junio, CIHE presentará –en conjunto con el Instituto de Liderazgo Global de BC– un programa de desarrollo profesional para 23 académicos y asesores principales de políticas sobre la internacionalización de la educación superior provenientes de Rusia, en colaboración con el Proyecto de Excelencia Académica ruso 5-100. Asimismo, en junio CIHE presentará un seminario conjunto con World Education Services [Servicios de Educación Mundial] sobre “El Panorama Cambiante de la Educación Superior Global y la Movilidad Estudiantil Internacional” y en julio el Centro organizará un programa de desarrollo profesional de 3 semanas sobre liderazgo y educación superior para la Junta Unida para la Educación Superior Cristiana de Asia.

Ya se encuentra en proceso la inscripción de la primera clase de estudiantes en el nuevo programa MA en Educación Superior Internacional. Las postulaciones seguirán siendo revisadas de forma continua durante junio y julio de 2016.

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y práctica ilustrada. Con tal objeto, el Centro publica la revista trimestral *International Higher Education* [Educación Superior Internacional], una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos visitantes. Nos preocupan especialmente las instituciones académicas que comparten la tradición jesuita en todo el mundo y, con más amplitud, las universidades católicas.

El Centro promueve el diálogo y la cooperación entre instituciones académicas en todo el mundo. Pensamos que el porvenir depende de la colaboración efectiva y la creación de una comunidad internacional centrada en el perfeccionamiento de la educación superior por el bien público.

Sitio Web del CIHE

Las diversas secciones del sitio Web del Centro apoyan la obra de académicos y profesionales de la educación superior internacional, con vínculos hacia recursos clave en ese ámbito. Todos los números de *Educación Superior Internacional* están disponibles en línea, con un archivo que permite búsquedas. Además, el Centro de Intercambio de Información de Educación Superior Internacional (IHEC, por sus siglas en inglés) es una fuente de artículos, informes, tendencias, bases de datos, noticieros en línea, anuncios de conferencias internacionales próximas, vínculos con aso-

ciaciones internacionales y recursos sobre novedades en el proceso Bolonia y AGCS [Acuerdo General sobre Comercio y Servicios]. El Monitor de Corrupción en Educación Superior proporciona información procedente 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 información 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, véase: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate.html/>.

LAS OPINIONES EXPRESADAS AQUÍ NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LAS VISIONES DEL CENTRO PARA LA 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