

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

Las nuevas versiones de *IHE* que no están en inglés —en francés y vietnamita— son posibles gracias a la asociación con la Agence Universitaire de la Francophonie y la Universidad FPT, respectivamente.

Crisis europea

- 2 Brexit y lo que nos espera en Europa
Fiona Hunter y Hans de Wit
- 3 Universidades europeas tras la crisis económica
Jo Ritzen

Integridad y corrupción

- 5 El desafío global de la integridad académica
Elena Denisova-Schmidt
- 7 Análisis de la cultura de la corrupción en la educación superior de India
William G. Tierney y Nidhi S. Sabharwal

Campus filiales y educación transnacional

- 9 ¿Cuánta autonomía realmente tienen los campus internacionales?
Megan Clifford y Kevin Kinser
- 11 Las aspiraciones de Singapur de contar con una “educación global”
Jason Tan
- 13 Cómo los campus internacionales se destacan entre la multitud
Rachael Merola
- 14 La educación transnacional en la educación secundaria china
Fion Choon Boey Lim

Aspectos de la internacionalización

- 16 Consejos asesores internacionales: Un nuevo aspecto de la internacionalización
Philip G. Altbach, Georgiana Mihut y Jamil Salmi
- 18 Internacionalización del plan de estudio en los institutos israelíes
Amit Marantz-Gal

Universidades de clase mundial

- 20 Iniciativas de excelencia para la formación de universidades de clase mundial
Jamil Salmi
- 22 Financiamiento de las universidades de clase mundial
Alex Usher
- 24 Dos obstáculos principales para lograr la excelencia académica en Rusia
Philip G. Altbach

Educación superior privada

- 26 Vietnam: Gobernanza y política en la educación superior privada
Dao T. H. Nguyen
- 28 Educación superior privada en América Latina
Dante J. Salto

Países y regiones

- 30 Diversificación de los ingresos y reforma en Etiopía
Kibrome Mengistu Feleke
- 33 Los Balcanes Occidentales: Desafíos y Tendencias recientes
Lucia Brajkovic

Departamentos

- 35 Nuevas publicaciones
- 37 Noticias del Centro

Brexit y lo que nos espera en Europa

FIONA HUNTER Y HANS DE WIT

Fiona Hunter es directora asociada, Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milán, Italia. Correo electrónico: fionajanehunter@gmail.com. Hans de Wit es director del Centro para la Educación Superior Internacional.

Brexit sucedió y las universidades británicas, junto al mundo de la educación superior europea, aún no se han recuperado de su estado de shock e incredulidad. Las comunidades académicas –personal y estudiantes– eran fervientes partidarios de la opción de “permanecer”, al igual que sus ciudades que se declaraban a favor de quedarse, mucho más del 70 por ciento. Una pregunta clave que surgió es si la salida británica de la Unión Europea también produciría una fuga de cerebros desde el Reino Unido. Actualmente, alrededor del 5 por ciento de los estudiantes en el Reino Unido pertenecen a la Unión Europea; y en conjunto forman el grupo de estudiantes internacionales más grande, trayendo no sólo diversidad a las universidades, sino que también generando alrededor de £3,7 millones de libras en ingresos para la economía británica. No obstante, las dudas en torno a los requerimientos de visa y niveles de las tarifas podrían provocar una caída en las postulaciones de la UE. Quince por ciento de la fuerza laboral académica del Reino Unido está compuesta de ciudadanos de la UE que ahora buscan reasegurar sus posiciones y posibilidades. El preocupante aumento de informes de incidentes de racismo, incluso dentro de las esferas universitarias británicas a favor de “permanecer”, podría desalentar a muchos de seguir una carrera académica en el Reino Unido. Dado el fuerte tono anti-inmigrante de los partidarios de “abandonar”, es probable que los docentes y estudiantes de países no pertenecientes a la UE se vuelvan más escépticos sobre un futuro en el Reino Unido. Ésta fue una campaña sucia, y si bien los votantes de “abandonar” no estaban pensando en la educación superior al momento de ir a las urnas, las consecuencias son, y serán, de largo alcance para las universidades, tanto en el Reino Unido como en otras partes de Europa.

En estos momentos de cambio, todo lo que las universidades pueden hacer es buscar minimizar los daños, ofreciendo seguridad a los estudiantes y personal, si bien es cierto en el corto plazo, en torno a los derechos de estu-

diar y trabajar, pero hay muchas preguntas sin responder. Existe gran preocupación por el financiamiento de las investigaciones, dado que las universidades británicas funcionan desproporcionadamente bien en los programas de la UE, y algunas de estas universidades prácticamente dependen del dinero que la UE destina a investigación. El futuro del acceso a Erasmus+ es igual de incierto. Quizás la solución se encuentre en los modelos de participación noruegos y suizos, pagados a través de recursos nacionales propios, pero por el momento nada es seguro, dado el estado de la economía británica en comparación con los otros dos países.

Estas inquietudes se vinculan a asuntos mayores de intercambio académico, colaboración y participación; de libre circulación de talento; y de participación en redes internacionales. Un Área de Educación Superior Europea sin el Reino Unido cambia el juego para todos.

¿CÓMO LLEGAMOS HASTA ACÁ?

Este resultado hubiese sido impensable a comienzos de este siglo, cuando Europa parecía estar surgiendo como una realidad más fuerte e integrada. La Unión Europea se había expandido desde 15 a los 28 países actuales, el euro había sido adoptado por 19 países como única moneda y el área Schengen había abierto fronteras en 20 países de la UE y seis países no pertenecientes a la UE (aunque el Reino Unido se había excluido de ambos). A medida que el proyecto europeo avanzaba, las poderosas fuerzas internas y externas comenzaron a debilitar su base. A nivel global, el ataque a las Torres Gemelas en Nueva York el 2001 generó inestabilidad y miedo al terrorismo. Además, una Europa más unida se consideró como una solución para algunos, pero para otros era un problema. Los votantes franceses y holandeses rechazaron la Constitución Europea el 2005 y la crisis económica que comenzó el 2008 generó nuevos miedos y tensiones. Con una Europa asolada por una crisis económica y política, junto a una crisis de refugiados desplegándose dentro de sus fronteras a una escala sin precedentes, el proceso de integración comenzó a desbaratarse. Estos temas ahora son mayores y el clima más tenso. El espíritu de cooperación ha disminuido y la falta de confianza en Europa ha crecido, ya que sus instituciones no han sido capaces de presentar soluciones confiables a los problemas que se enfrentan. Un sentimiento anti Unión Europea se está esparciendo dentro de los Estados miembros, con Brexit como el resultado más dramático hasta ahora.

BREXIT Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA

El surgimiento del Área de Educación Superior Europea en la primera década del siglo cuenta una historia diferente. Sobre la base de la exitosa experiencia de la cooperación Erasmus, el Proceso de Bolonia ganó impulso rápidamente desde cuatro países en 1999 hasta 48 países, 5.600 universidades y 31 millones de estudiantes para el 2010. En un principio, se enfocaba en ordenar la casa europea a través de mayor homogeneidad en las estructuras de titulación, sistemas de créditos y aseguramiento de la calidad, pero rápidamente adquirió una dimensión externa. La convergencia de estructuras y herramientas tenía como objetivo no sólo aumentar la cooperación dentro de Europa, sino que también transformar al continente en un destino más competitivo y atractivo para el resto del mundo. Este fue el periodo en el cual las universidades europeas comenzaron a sentir los vientos de cambio, a medida que la globalización y el surgimiento de la economía del conocimiento las requería para desarrollar un enfoque más competitivo, participar en la búsqueda global de talento y posicionarse más allá de sus propios límites. El Proceso de Bolonia ofreció un marco para soluciones compartidas para problemas compartidos.

Si bien este proceso fue aclamado como una reforma emblemática, alcanzando en sólo 10 años lo que muchos gobiernos no habían podido lograr en varias décadas, el Proceso de Bolonia no evolucionó de igual forma en los diferentes países e instituciones y hubo una variación significativa en la velocidad del cambio y grado de éxito en la implementación de las líneas de acción. Estas tendencias se magnificaron por la incluso mayor velocidad de la globalización que previamente estaba creando niveles desconocidos de inestabilidad y volatilidad en los ámbitos económicos y políticos de los diferentes Estados miembros de la Unión Europea, aun cuando las universidades mismas eran firmes creyentes –e importantes beneficiados– de la cooperación europea.

Una pregunta clave que surgió es si la salida británica de la Unión Europea también produciría una fuga de cerebros desde el Reino Unido.

¿CÓMO AVANZAMOS?

Hay un claro mensaje en Brexit. No importa cuánto las universidades busquen o clamen ser internacionales o europeas, éstas operan en un contexto nacional que definirá

y, a veces, restringirá su misión, alcance y actividades. Este resultado político tiene el potencial de impactar negativamente en la internacionalización para las universidades, pero, al mismo tiempo, crea conciencia de la importancia de ir más allá de la retórica y deliberadamente reconectar la internacionalización con los valores académicos.

La mayor intencionalidad e integración de la internacionalización dentro de la misión institucional y sentido de propósito pueden permitir a las universidades demostrar el valor e impacto de una comunidad internacional de estudiantes y docentes, primero a ellas mismas y segundo al gobierno en las futuras negociaciones. Actualmente, las universidades británicas están emitiendo declaraciones sobre la importancia de la diversidad y sobre cuán vital es para su éxito, pero éstas necesitarán articular de forma clara lo que significa tener colaboraciones internacionales en investigación y un aula y campus internacionales y cómo eso beneficia a todos los miembros de la universidad.

Éstas tendrán que encontrar una forma de expresar la internacionalización en términos diferentes a los propósitos de prestigio y generación de ingresos y demostrar la importancia de una iniciativa genuinamente inclusiva, como se expresa en las declaraciones que están haciendo actualmente. Las universidades británicas son un buen ejemplo de instituciones que prosperan con la cooperación europea y son más robustas y más capaces de cumplir con sus misiones como resultado de ello. El camino por recorrer es arduo, pero un Área de Educación Superior Europea sin el Reino Unido sería una pérdida para todos. ■

Universidades europeas tras la crisis económica

Jo RITZEN

Jo Ritzen es profesor de economía internacional en ciencia, tecnología y educación superior, Maastricht University, Maastricht, Países Bajos. Correo electrónico: j.ritzen@maastrichtuniversity.nl.

Después de un período de siete años, la crisis económica parecía haber terminado en el 2015: el crecimiento económico estaba aumentando nuevamente en la mayoría de los países de la Unión Europea (UE). Durante la

crisis, el crecimiento económico cayó, se recolectaron menos impuestos, los bancos fueron rescatados con dineros públicos, los niveles de deuda de los gobiernos subieron y el desempleo (juvenil) aumentó. Los gobiernos redujeron los presupuestos para satisfacer el “criterio de Maastricht” de déficits presupuestarios y proporción de deuda-PIB (Producto Interno Bruto) del gobierno. Esto ha impactado a las universidades, a través de la reducción del gasto directo por estudiante y (mucho menos) a través de la reducción de las ayudas para estudiantes (créditos y becas). A excepción del Reino Unido, los gobiernos de la UE apenas permitieron a las universidades compensar la pérdida de financiamiento público de los costos directos a través de mayores aranceles, aunque varios países –como Dinamarca, los Países Bajos y Suecia– introdujeron pagos de aranceles completos para estudiantes internacionales fuera de la UE.

La crisis económica y financiera golpeó a Europa más fuerte que a los Estados Unidos en términos de costos de rescate de bancos y baja en el PIB. Esto lo sintieron las universidades y estudiantes igualmente. Más de la mitad de los 22 países europeos y regiones donde la Asociación de Universidades Europeas recolectó los datos redujeron los gastos fiscales para la educación universitaria (incluyendo las ayudas estudiantiles) durante la crisis. Los mayores recortes se produjeron en Grecia y Hungría (más del 40 por ciento). Las universidades ubicadas en el grupo de países que tuvieron que buscar refugio bajo el alero del Fondo de Emergencia Europeo (Chipre, Grecia, Irlanda, Portugal y España) fueron golpeadas fuertemente en términos de financiamiento de costos directos, ayudas estudiantiles e investigación.

REDUCCIÓN DE LA COMPETITIVIDAD EUROPEA

En el 2000, la UE lanzó la Estrategia de Lisboa, dirigida a aumentar la competitividad regional mediante innovación económica a través de educación superior e investigación. La crisis económica disminuyó y para algunos países revirtió el proceso. En muchos países, aún habrá una necesidad de fomentar la reducción de la deuda fiscal en el futuro cercano, socavando el espacio del gasto público para la educación superior e investigación.

La crisis económica y financiera golpeó a Europa más fuerte que a los Estados Unidos en términos de costos de rescate de bancos y baja en el PIB. Esto lo

sintieron las universidades y estudiantes igualmente.

El programa de intercambio de estudiantes de la UE, Erasmus, ha sido beneficioso para mantener e incluso aumentar la movilidad estudiantil durante la crisis. Sin embargo, la movilidad de estudiantes dentro de la UE (4 por ciento del total de matrículas universitarias) es relativamente baja en comparación con la movilidad estudiantil dentro de los Estados Unidos. La movilidad de estudiantes acomodados desde países con déficits serios de financiamiento (mayoritariamente en el sur) hasta Europa Occidental es probable que aumente, incluso cuando las diferencias lingüísticas en Europa siguen siendo una gran barrera para la movilidad.

Ahora la UE es relativamente homogénea en términos de estructura de títulos académicos, grados de licenciatura, magister y doctorado, gracias al proceso iniciado con el acuerdo de Bolonia en 1999. No obstante, las estructuras organizacionales de las universidades difieren substancialmente a través de la UE, debido a las grandes diferencias en legislación. En algunos países, las universidades aún están altamente controladas por el gobierno y tienen poca autonomía, ya sea financiera, organizacional, pedagógica e incluso involucra al currículum y personal. Durante la crisis, las reformas universitarias virtualmente se estancaron, quizás porque el clima para realizar cambios no era propicio en medio de todas las otras incertidumbres.

Las competencias de los graduados universitarios se conectan con la organización y financiamiento universitarios. El impacto de la crisis ha reducido el poder innovador de las economías de la UE, en la medida en que dependen de las competencias de los graduados. La productividad de la investigación continuó en aumento, pero probablemente como resultado de inversiones previas a la crisis. El futuro mostrará la extensión del daño que ha sufrido la investigación debido a la crisis, particularmente en países (mayoritariamente del sur) con una recesión profunda durante el período de crisis. El Programa Marco de la UE ha compensado hasta cierto punto los recortes en investigación a nivel nacional (fomentado la convergencia), mientras los “programas de excelencia” –como el de Alemania, con substanciales inversiones extras– darán lugar a la divergencia.

Las universidades en el noroeste de Europa y en los países de Europa Central y del Este parecen haber sido más fuertes ante la crisis, en comparación con aquellos en el

sur. Aún se espera una mayor extensión de la brecha de competencias entre el norte y sur de Europa.

Hay poca o nada de evidencia para justificar la idea de que la crisis ha fomentado la innovación en las universidades europeas, ya sea en aprender contenidos o métodos o en investigación.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES SALVAGUARDADA

La igualdad en el acceso a la educación superior en Europa no ha sufrido, si se mide mediante la disponibilidad de ayuda financiera para estudiantes, en comparación con el gasto público total en educación superior. Durante la crisis, los países europeos en gran parte se abstuvieron de aumentar los costos privados (directo) de educación superior como forma de compensar los recortes en el gasto público. La tradición europea de garantizar la igualdad en el acceso, con aranceles bajos o gratuitos y amplias becas para estudiantes, es altamente criticada por beneficiar a la clase alta y media alta (los hijos de la parte más rica de la población que tienen más probabilidades de ir a la universidad). Desde esta perspectiva, la alternativa de mayores costos privados y créditos sociales (el sistema ahora en curso en el Reino Unido) sería más justa. Sin embargo, esta alternativa no parece encajar en las tradiciones políticas de Europa continental.

De todas formas, en comparación con los Estados Unidos, Europa quizás no haya salido tan mal parada durante la crisis en términos de preservar la igualdad de acceso. Estados Unidos, que tiene aranceles substancialmente mayores, quizás haya perdido su ventaja en promover la movilidad intergeneracional a través de la educación superior. Es probable que la crisis haya complicado a los jóvenes de ingresos bajos y medios para participar en la educación superior, en comparación con Europa (con niveles similares de ayudas estudiantiles en relación al PIB). ■

El desafío global de la integridad académica

ELENA DENISOVA-SCHMIDT

Elena Denisova-Schmidt es profesora de la Universidad de San Galo, Suiza e investigadora docente del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: elena.denisova-schmidt@unisg.ch.

El periódico Wall Street Journal da la señal de alarma: los alumnos extranjeros matriculados en universidades estadounidenses por lo general copian más que sus compañeros locales. Según el periódico, las universidades públicas de Estados Unidos registran unos cinco casos de supuestos engaños por cada 100 estudiantes extranjeros y sólo uno por cada 100 estudiantes locales durante el año académico 2014-2015. El periódico The Times de Londres reveló que casi 50.000 estudiantes universitarios fueron sorprendidos copiando entre los años 2012 y 2015. De acuerdo al periódico, es probable que los estudiantes extranjeros (de países que no forman parte de la Unión Europea) copien cuatro veces más que su contraparte. En el mismo año académico, el Departamento de Inmigración de Australia canceló las visas de más de 9.000 estudiantes extranjeros por mala conducta académica.

¿Por qué se da esta situación y qué significa mala conducta académica? Las malas prácticas académicas de los estudiantes incluyen diferentes tipos de trampas, tales como asistir a clases o dar pruebas en representación de otro estudiante, plagio, otorgar servicios, regalos, acuerdos informales o pagos a cambio de ser admitido, calificaciones, copias de exámenes y pruebas por adelantado, tratamiento preferencial, graduación y títulos falsos.

De acuerdo al periódico, es probable que los estudiantes extranjeros (de países que no forman parte de la Unión Europea) copien cuatro veces más que su contraparte.

¿POR QUÉ ES MÁS PROBABLE QUE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS COPIEN?

Varios de estos estudiantes proceden de países con

corrupción endémica. Un estudio realizado en varias universidades públicas en Rusia –un país y un sistema de educación con un alto nivel de corrupción– demuestra que el uso de diversas técnicas para copiar aumenta considerablemente durante los estudios universitarios: “Utilizar materiales no autorizados durante las pruebas” aumenta en un 12 por ciento; “copiar durante exámenes o pruebas”, en 25 por ciento; “descargar ensayos finales (u otros ensayos) de Internet”, en 15 por ciento; “comprar ensayos finales (u otros ensayos) en agencias específicas o de otros estudiantes”, en un 12,5 por ciento y “dar excusas fraudulentas o engañosas a un profesor por el bajo rendimiento académico”, en 11 por ciento. Los resultados del mismo estudio insinúan que los estudiantes avanzados son más conscientes de dichas trampas en las universidades que los estudiantes de primer año: la diferencia es de 52 por ciento. Los estudiantes rusos a menudo justifican que deben aprender mucha materia de memoria y que deben escribir varios ensayos por lo que consideran las clases como “innecesarias”.

Sdaxue.com, un sitio web de educación, ha estado investigando las fábricas de diplomas en China desde el año 2013. Actualmente, la plataforma tiene en su listado unas 400 universidades falsas. Estas universidades falsas atraen a los estudiantes con bajos puntajes de gaokao (examen nacional de ingreso) o jóvenes sin experiencia de pequeños pueblos y aldeas. Estas universidades suelen escoger nombres que suenan casi idénticas a las actuales y conocidas universidades chinas, como por ejemplo el Instituto de Ingeniería Civil y Arquitectura de Beijing, la que se presenta con imágenes de los 80 de la antigua Universidad de Ingeniería Civil y Arquitectura o la Universidad Tongji de Ciencia Médica de Beijing, universidad falsa que ofrece títulos por sólo 300 yuanes (unos 45 dólares), inspirada probablemente en la Universidad Médica de Tongji, una de las mejores universidades médicas de China. Cuando estas instituciones chinas falsas son descubiertas, a menudo cambian los nombres de dominio y continúan ofreciendo sus servicios “educacionales”. El New York Times descubrió una empresa de nombre Axact que ofrecía títulos falsos en línea por todo el mundo en el 2015. La empresa, con sede en la ciudad pakistani de Karachi, solía generar decenas de millones de dólares en ingresos estimados cada año.

Las diferencias en cultura académica serían otro motivo del porqué los estudiantes extranjeros copian. En muchos países, se espera que los estudiantes repitan la información otorgada por sus profesores sin cuestionar ni

reflexionar; otras opiniones podrían considerarse como “erróneas”. Por ende, algunos estudiantes extranjeros tienen problemas al integrarse a la “libertad académica” occidental y necesitan un poco de tiempo para acostumbrarse a cómo trabajar. En otros países y en otros idiomas, los trabajos de investigación son un tanto estructurados a diferencia de los trabajos realizados en Estados Unidos o el Reino Unido. Además, es posible que los textos académicos no sean parte importante del plan de estudio de la educación escolar secundaria en varios países. Otro motivo para copiar podría ser el poco dominio del idioma en las clases.

¿QUÉ PUEDEN HACER LAS UNIVERSIDADES?

Una investigación longitudinal realizada entre los años 2004 y 2014 entre estudiantes de universidades australianas demuestra que el software de coincidencia de texto y las intervenciones educativas enfocadas en la toma de conciencia de la integridad académica podrían ser excelentes herramientas para abordar el problema. Sin embargo, esto podría abarcar sólo algunos tipos de engaños, los que pueden ser enseñados y detectados, como copiar y pegar sin atribución alguna. El Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán), en colaboración con la Embajada de Alemania en Beijing, establecieron la evaluación Akademische Prüfstelle (APS) en el año 2001. Esta agencia es responsable de dar validez a todos los certificados obtenidos en China y realizar entrevistas a los estudiantes interesados en una disciplina que solían estudiar en el país de origen. Esta doble comprobación, junto con pruebas de idiomas, a menudo es un requisito para los estudiantes chinos que se matriculan en universidades de Alemania, Austria, Bélgica y Suiza. Además de las diversas normas y procedimientos de antiplagio que integran el uso de programas de software como Turnitin o Unplag, el profesorado debería presentar las tareas y las expectativas con más claridad a los estudiantes y estipular su formación cultural y educacional. Puede resultar difícil esperar y exigir lo anterior a los docentes. Sin embargo, los profesores titulares están bajo presión por publicar y la docencia parece ser menos importante para un ascenso; los profesores no titulares están bajo presión por extender sus contratos y la administración no permitirá perder estudiantes extranjeros ya que contribuyen con parte importante del presupuesto de la universidad. Por otra parte, no todos están dispuestos a hablar abiertamente de esta mala conducta, ya que podría considerarse como racismo. Estas prácticas inadecuadas podrían tener consecuencias drásticas: es posible que personas menos calificadas o con diplomas falsificados

obtengan puestos de responsabilidad, en los cuales la incompetencia podría provocar peligrosos errores donde se vean involucradas vidas humanas. Las universidades deberían reconocer este problema y destinar todos los recursos necesarios para mitigar las malas prácticas académicas de los estudiantes. ■

Análisis de la cultura de la corrupción en la educación superior de India

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, Estados Unidos. Recientemente terminó una beca Fulbright en India. Correo electrónico: wgtiern@usc.edu. Nidhi S. Sabharwal es profesor asociado del Centro para Investigación Política en Educación Superior de la Universidad Nacional de Planificación y Administración de Educación en Nueva Delhi, India. Correo electrónico: nidhis@nuepa.org.

Todas las universidades tienen personas que cometen actos inaceptables. Un estudiante hace trampa en un examen. Un profesor falsifica datos en un experimento. Un rector de una universidad se enriquece al cometer fraude. Si bien los actos de corrupción son inaceptables y deben ser condenados, son errores individuales que difieren de una corrupción sistémica. La corrupción sistémica ocurre cuando todo el sistema está inmerso en planes poco éticos y perpetrados a nivel institucional y de sistema.

A muchos les preocupa que el sistema postsecundario de la India sea un caso emblemático de corrupción sistémica. India acaparó la atención de todo el mundo cuando se descubrió un escándalo de fraude, en el que miles de personas realizaron pruebas de medicina en lugar de los estudiantes. Por lo general, se filtran las respuestas de las pruebas para ingresar a los cursos profesionales. Las imágenes de los familiares que escalan muros para ayudar a sus niños a copiar están grabadas en la memoria de la nación.

Los problemas son estructurales. Hace más de una

generación, el gobierno de la India se enfrentó a un dilema: quería aumentar en gran medida el número de estudiantes que asisten a instituciones postsecundarias, pero carecía de fondos apropiados.

India acaparó la atención de todo el mundo cuando se descubrió un escándalo de fraude, en el que miles de personas realizaron pruebas de medicina en lugar de los estudiantes.

Por consiguiente, las universidades privadas y sin fines de lucro adquirieron importancia. Según el Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, India tiene 35.357 instituciones de educación superior y 32,3 millones de estudiantes. 22.100 de las instituciones son universidades privadas. Más del 60 por ciento de las universidades privadas y públicas cuentan con menos de 500 estudiantes y un 20 por ciento de éstas tienen menos de 100 estudiantes. Aunque muchos dicen que el sistema está plagado de corrupción, a la mayoría le preocupan las 22.100 universidades privadas. Gran parte de los reportajes noticiosos se refieren a aquellas instituciones que cuentan con menos de 500 estudiantes.

Nadie afirma que todas las instituciones privadas sean corruptas. Sin embargo, las encuestas a gran escala tampoco revelan datos sobre las prácticas deshonestas. ¿Quién admitiría en una encuesta que se dedica a la corrupción? No obstante, los tipos de actividades que analizaremos a continuación son comúnmente reconocidos por aquellos que pertenecen a la educación superior en India. Las instituciones privadas son sin fines de lucro (por ley). Sin embargo, la forma en que son administradas ha permitido obtener ganancias mediante “dinero negro” o coimas. Las universidades privadas permiten múltiples actores para generar ingresos para ellos mismos y otros.

FACTORES DE CORRUPCIÓN

Agentes: Con frecuencia, los estudiantes no ingresan de forma directa a una universidad, sino que llegan por medio de “agentes” o intermediarios. Las universidades también dependen de los agentes para que puedan admitir una cierta cantidad de alumnos. Los agentes cobran una comisión a los estudiantes por cooperar en el proceso de admisión y negociar un descuento con el rector de la

universidad. Los agentes también cobran una comisión a la universidad por suministrar admisiones al por mayor.

Estudiantes: Los estudiantes pagan y esperan obtener un título, pero no tienen la intención de asistir a clases. A menudo se denominan como “estudiantes ausentes”. Las instituciones honran, por así decirlo, dicha expectativa. Los motivos de la inasistencia varían. La universidad puede estar ubicada lejos de las ciudades natales de los estudiantes o estos tienen obligaciones laborales. Los estudiantes asisten cuando tienen exámenes o de acuerdo al mínimo exigido. Por ejemplo, los profesores envían las clases a los estudiantes por correo electrónico. A veces los estudiantes van a la universidad si están disponibles, a su propia conveniencia. Toman notas, exponen sus trabajos, llevan tareas y tratan de comprender las clases. Luego los profesores les dan una nota final para que puedan dar las pruebas de la universidad. El porcentaje de aprobación en la universidad es de casi 100 por ciento.

Dirigentes Institucionales: Los dirigentes institucionales a menudo manipulan el sistema para aumentar sus ganancias. Una estrategia consiste en mantener a los profesores y al rector “en trámites” para cumplir las normas del personal establecidas por las autoridades reguladoras. Así, los profesores aparecen como empleados a tiempo completo, pero en realidad no lo son. Un profesor tiene un sueldo completo en su liquidación, pero devuelve una cantidad considerable a la universidad. Los libros de la institución parecen tener una dotación completa de profesores y estos reciben ingresos por hacer prácticamente nada.

Además, los profesores y/o rectores intervienen en el proceso de ingreso a la universidad, lo cual genera ingresos tanto para la universidad como para los agentes reclutadores. El sistema “jaan-pehchaan” (red social) permite a los dirigentes institucionales acceder a las oportunidades y mantener sus intereses comerciales. El rector puede actuar como agente al matricular alumnos, ganar una comisión de los estudiantes y a cambio negociar un valor menor de la matrícula junto con asistencia libre.

Comités de Visitas: La administración de la universidad trabaja arduamente para garantizar que la institución cumpla con un sinnúmero de normas relacionadas con la gestión diaria. Cuando los comités gubernamentales visitan la universidad para evaluar, revisar o clasificar, la administración despliega la alfombra roja. A los comités en terreno se les paga una cantidad oficial. Sin embargo,

en las visitas a instituciones débiles (o casi inexistentes), los miembros del comité en terreno solicitan más de diez veces la cantidad oficial del “shraddha” (una gratificación basada en la confianza).

Las universidades que no existen son aquellas que no poseen inmuebles o que sí tienen, pero están vacíos. A veces, los equipos de inspección son llevados a un edificio diferente para que no vean un espacio vacío. Estas universidades funcionan debido a un intercambio de dinero. Es decir, las instituciones pagan una cantidad importante de dinero a las autoridades para tener la licencia para operar. Una vez que reciben las primeras licencias, luego recurren a pagar a los equipos de visita para obtener un informe positivo.

CONCLUSIÓN

El desafío en India, o para cualquier país que enfrenta una corrupción sistémica, es que los valores culturales penetren en las acciones de los individuos. Si un estudiante copia en un examen y la institución condena las malas prácticas, el proceso de rectificar la conducta aberrante es clara. Sin embargo, la reforma es más difícil de llevar a cabo en una cultura donde “todos lo hacen”. Si el dinero negro es norma más que una excepción, hay poco incentivo para cambiar. El uso normal de frases como “estudiante ausente” enfatiza un sistema que está arreglado para que los individuos paguen por títulos. Cuando las personas reciben pagos por no trabajar (o por obtener una nota en una visita en terreno o examen), la corrupción es endémica.

El primer paso para una reforma sistémica es reconocer que existe el problema. India cuenta con una rica historia de excelencia en educación superior. La primera universidad residencial del mundo fue una institución india: Nalanda en el siglo V. India ha tenido ocho ganadores del Premio Nobel y una tradición literaria que se extiende durante miles de años. Para superar la corrupción que daña la confianza y la calidad, la historia épica de India debería servir como prototipo para un sistema postsecundario que promueva el desarrollo de la investigación y la fuerza laboral. Por el momento, se está desgastando la base ética que respalda el sistema de educación, como asimismo desgasta la base de la confianza mutua y los estándares educativos. ■

¿Cuánta autonomía tienen los campus internacionales?

MEGAN CLIFFORD Y KEVIN KINSER

Megan Clifford es asesora independiente de la ciudad de Oklahoma, Oklahoma, Estados Unidos. Correo electrónico: megan.e.clifford@gmail.com. Kevin Kinser es profesor y director del Departamento de Estudios de Políticas en Educación de la Universidad Estatal de Pensilvania y codirector del Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT, por sus siglas en inglés), Estados Unidos. Correo electrónico: kpk9@psu.edu.

IHE publica regularmente las contribuciones de C-BERT. Para más información visite el sitio <http://www.cberty.org>.

En las últimas dos décadas, los gobiernos de varias naciones en vías de desarrollo incluyendo Catar, Emiratos Árabes Unidos y China han utilizado fondos públicos para apoyar el establecimiento y el funcionamiento de los campus internacionales (IBCs, por sus siglas en inglés). No patrocinan dichos campus para apoyar el interés de la institución extranjera en la internacionalización ni para impulsar su ranking internacional. Estos gobiernos justifican el uso de fondos públicos por las contribuciones que estos campus otorgan al capital humano y desarrollo económico. En particular, los campus internacionales ayudan a las naciones anfitrionas a lograr un mayor nivel educativo, cumplir con las demandas de los mercados laborales locales y disminuir la migración de profesionales. Lo anterior tiene sentido para el país anfitrión. Los objetivos de los campus locales son secundarios.

Como se espera que los campus internacionales logren los objetivos de sus naciones anfitrionas, suelen existir requisitos y normas específicos que los campus deben cumplir. Por ejemplo, Malasia ha solicitado a los campus internacionales que ofrezcan programas académicos específicos y trabajen con socios locales, y ha restringido el uso de las ganancias. Mientras las instituciones matrices pueden negociar estos términos, algunas de las decisiones financieras, académicas y gubernamentales más fundamentales de los campus internacionales están determinadas o muy influenciadas por la nación anfitriona. Las instituciones matrices que buscan tener campus internacionales rara vez tienen plena autonomía en la toma de decisiones. No así un campus

central que sí tendría el control total.

Las restricciones de la autonomía comienzan con la forma en cómo se establece la oportunidad de establecer un campus internacional. Los requisitos de la asociación exigen los intereses de otra entidad en el conjunto. La autonomía financiera es limitada y la autonomía académica, a pesar de las garantías, siempre necesita reflejar el programa del país anfitrión.

Como se espera que los campus internacionales logren los objetivos de sus naciones anfitrionas, suelen existir requisitos y normas específicos que los campus deben cumplir.

IDENTIFICACIÓN DE OPORTUNIDADES

El proceso en el cual la mayoría de las instituciones identifican las oportunidades de los campus internacionales establece una dinámica que limita la toma de decisiones independiente desde el comienzo. Los países que buscan acoger un campus internacional por lo general ofrecen recursos, como terrenos, gastos operacionales o instalaciones para las instituciones que estén dispuestas a cumplir los objetivos y los requisitos. Por ejemplo, Corea del Sur construyó un gran campus con una capacidad para tener a 20.000 estudiantes y albergar varias sedes universitarias. Se esperaba que las instituciones matrices aceptaran los términos y las condiciones de los campus, como por ejemplo que la ubicación se encuentre a dos horas de Seúl. Si bien la institución matriz negocia con ahínco para proteger sus propios intereses y así evitar un mal acuerdo, lo que el país anfitrión ofrece en las primeras etapas del proceso restringe la autonomía del campus internacional desde el comienzo.

ASOCIACIONES

Por otra parte, si la institución matriz decide aprovechar la oportunidad de establecer un campus internacional, rara vez lo hace sin socios académicos, gubernamentales o privados locales. En países como China, las asociaciones locales son requisitos legales. Estos socios ayudan a las instituciones matrices a navegar por los complejos paisajes académicos, legales, comerciales y culturales de los países anfitriones. Pero también garantizan mantener los intereses del país anfitrión en la iniciativa. En consecuencia, el

éxito del campus internacional a menudo depende de la capacidad de su socio para mantener los términos del acuerdo y proporcionar una orientación continua. Por lo tanto, la autonomía institucional está moderada por la dependencia necesaria del campus internacional en un socio local.

AUTONOMÍA FINANCIERA

Las restricciones en temas financieros también apoyan la noción de que los campus internacionales no son totalmente autónomos. Algunos países anfitriones establecen limitaciones a los campus internacionales como cuanto se puede cobrar por aranceles o cómo las ganancias pueden ser utilizadas o repatriadas. Estos temas financieros son elementos claves de la autonomía financiera y son importantes para fomentar la calidad y la perdurabilidad de la institución.

Además, el apoyo financiero brindado por los gobiernos y los socios anfitriones también tiene efectos tanto explícitos como implícitos en la autonomía de la institución. De forma explícita: el acuerdo puede resumir requisitos y normas específicas a cambio de financiamiento. De forma implícita: el financiamiento puede fomentar la autocomplacencia que podría impactar en las opciones de los campus internacionales. Por ejemplo, en Catar el gobierno realiza apoyos financieros tan generosos que los campus internacionales no tienen que preocuparse de protegerse de posibles pérdidas financieras. Esas situaciones pueden desmotivar a los campus internacionales de pensar de forma independiente e identificar proactivamente formas para mejorar la calidad y la perdurabilidad de dichos campus.

AUTONOMÍA ACADÉMICA

Quizás una de las áreas más preocupantes de la capacidad limitada para tomar decisiones se relaciona con los asuntos académicos de los campus internacionales. Este caso en particular sucede cuando los países anfitriones solicitan a las instituciones matrices que establezcan campus internacionales con áreas específicas de estudio. Por ejemplo, la Fundación Qatar invitó a la Universidad de Georgetown, la Universidad de Texas A&M y la Universidad de la Mancomunidad de Virginia para que ofrezcan programas de servicio exterior, ingeniería y artes, respectivamente. El gobierno de Catar –no las instituciones matrices– participó en la selección de los programas académicos.

En otros casos, los países anfitriones restringen la capacidad de los campus internacionales de ofrecer nuevos programas académicos o tener un proceso de

admisión independiente. China trata a muchas de las sedes que alberga como una división de una universidad ya establecida y permite que la institución determine los programas y las matrículas. Ante tales escenarios, los campus internacionales cuentan con una oportunidad limitada para formar un plan de estudios y nunca llegan a ser una universidad completa. Lo anterior limita el crecimiento y los campus se tornan más vulnerable a los cambios en el panorama académico y laboral.

CONCLUSIÓN

Las restricciones resaltadas en este ensayo violan varias formas claves de la autonomía que los académicos esperan de una institución de clase mundial. Los campus internacionales seguirán teniendo dificultades para atraer y contratar profesores y administradores de calidad si estos campus son considerados como instituciones menores. Debido a esto, el campus internacional luchará por conseguir la misma calidad de su institución matriz.

También es posible que las restricciones de la autonomía causen problemas en los objetivos del país anfitrión. Si bien los países anfitriones se enfocan en promocionar la calidad y cumplir sus objetivos, pueden encontrar posibles socios que rechacen abrir una sede universitaria debido a la falta de autonomía. Además, podría amenazar el éxito de la visión general del país anfitrión.

En particular, una menor autonomía amenaza la perdurabilidad y la calidad de los campus internacionales. Se limita su flexibilidad al realizar cambios operacionales o académicos de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes y la economía local puede aumentar la susceptibilidad al fracaso.

Ante estos desafíos, los líderes del campus internacional deberían considerar un enfoque que enfatice un conjunto compartido de objetivos, con flexibilidad en la forma de lograr dichas metas. De lo contrario, los campus internacionales pueden convertirse en meros proveedores de educación, dependientes de sus anfitriones, en lugar de ser instituciones de educación superior capaces de establecer sus propios rumbos. ■

Las aspiraciones de Singapur de contar con una “educación global”

JASON TAN

Jason Tan es profesor asociado de estudios de políticas y liderazgo del Instituto Nacional de Educación, Singapur. Correo electrónico: engthye.tan@nie.edu.sg. Este artículo también se encuentra en Educación Superior en el Sudeste Asiático y Más Allá.

La visión de “educación global” fue presentada en un informe por el Ministerio de Comercio e Industria de Singapur el año 2002. Una de las secciones del informe se enfocaba en la industria de la educación. El ministerio afirmaba que Singapur estaba en buen momento para obtener una parte del mercado de la educación mundial que estaba estimada en 2,2 billones de dólares. En el año 2015, se fijó la meta ambiciosa de captar 150.000 estudiantes internacionales que pagaran la totalidad del arancel, en comparación a la cifra estimada de 50.000.

Se detallaron varias ventajas económicas con el fin de alcanzar dicha visión. Por ejemplo, el aumento del gasto institucional y el consumo de los estudiantes internacionales estimularían el crecimiento económico y generarían trabajos bien remunerados. En segundo lugar, la afluencia de estudiantes extranjeros contribuiría con capital humano a las actividades basadas en el conocimiento como la investigación y desarrollo, generación de patentes y desarrollo empresarial. Luego, un aumento en la cantidad de instituciones educativas y una mayor diversidad de cursos ayudarían a contener el éxodo de estudiantes locales a universidades extranjeras. Por último, los estudiantes extranjeros potenciarían la cantidad de talentos de Singapur y formarían una red de graduados internacionales por todo el mundo.

El informe recomendaba un sistema tripartito de universidades con el fin de formar un núcleo de la educación global. El objetivo final sería lograr la categoría de las conocidas “universidades de clase mundial”. Estas universidades se enfocarían primordialmente en la educación de postgrado y serían “centros de nichos de excelencia” que contribuirán con la investigación y el desarrollo. El segundo nivel contaría con las tres universidades preexistentes con financiación pública: la Universidad Nacional de Singapur (NUS), la Universidad Tecnológica de Nanyang (NTU) y la Universidad de Administración de Singapur. Estas universidades son

reconocidas como instituciones “cimientos”, las que llevarían a cabo las actividades de investigación y desarrollo, facilitarían grandes cantidades de trabajadores locales con estudios universitarios para satisfacer las necesidades del país, atraerían a los estudiantes regionales mediante becas y cumplirían con el concepto de educación como bien público. Para formar la base de la pirámide se incluirían “universidades privadas”. Dichas universidades se centrarían en la pedagogía y la investigación aplicada, como también de atender a la mayoría de los 100.000 estudiantes extranjeros que formarían parte de la educación global.

CONTEXTO SOCIAL

La visión de la educación global fue la última de una serie de iniciativas políticas donde la educación jugó un rol clave en apoyo a la competitividad nacional y económica. También representó un avance en la comercialización y la mercantilización de la educación. En 1996, el entonces primer ministro anunciaba la intención del gobierno de convertir Singapur en la “Boston del Este”. La Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusetts servirían como modelos para las universidades NUS y NTU para transformarse en instituciones de categoría mundial. En 1998, el Consejo de Desarrollo Económico (CDE), entidad afiliada al Estado, anunció su intención de atraer por lo menos 10 universidades conocidas de clase mundial a Singapur dentro de la próxima década. Esta iniciativa logró atraer instituciones prestigiosas como la Universidad Johns Hopkins, la Universidad de Chicago y la INSEAD, escuela francesa de negocios. El proyecto de educación mundial encajaba bien con la política a largo plazo de acoger estudiantes extranjeros.

OBSTÁCULOS

Desde su inicio, la iniciativa de tener una educación global contaba con varias dificultades. Primero, existieron algunos casos vergonzosos de universidades extranjeras que retiraron sus campus y programas o se les pidió que terminaran con sus operaciones en Singapur tras algunos años.

Por ejemplo, la Agencia con fondos estatales de Ciencia, Tecnología e Investigación anunció en julio del 2006 que cerraría el centro de investigación biomédica de la Universidad Johns Hopkins ya que no reclutaron la cantidad deseada de estudiantes para el programa de doctorado. Además, a pesar de haber recibido más de 50 millones de dólares por parte del CDE desde 1998, el centro de investigación no logró cumplir con ocho de los trece objetivos. En otra debacle, cuatro meses después de la apertura del campus Asia de la Universidad de Nueva

Gales del Sur (UNSW) en febrero del 2007, el campus principal en Sídney anunciaba que la institución asiática cerraría en junio del mismo año debido al insuficiente número de estudiantes y por preocupaciones sobre viabilidad financiera.

El informe recomendaba un sistema tripartito de universidades con el fin de formar un núcleo de la educación global.

En los últimos años, la educación global de Singapur ha tenido algunos contratiempos con el anuncio del cierre de otros tres campus. En 2012, la Escuela de Artes Tisch decidió no dictar más los cursos de magíster de cine, animación, producción de contenido audiovisual y dramaturgia. La Escuela había tenido déficits financieros durante sus cinco años de existencia a pesar de haber recibido alrededor de 17 millones de dólares en subsidios financieros por parte del CDE y otros fondos de la Universidad de Nueva York.

En 2013, la Escuela de negocios Booth de la Universidad de Chicago indicó que trasladaría su programa de educación ejecutiva de Singapur a Hong Kong con el fin de estar más cerca de la economía próspera de la República Popular de China. Al mismo tiempo, la Universidad de Nevada de Las Vegas anunció el término de su programa de Bachiller en administración hotelera por viabilidad financiera. Sin embargo, otra controversia involucró a la Universidad Nacional de Yale de la Sede de Singapur. Establecida en el año 2011 como una iniciativa conjunta entre las dos universidades, fue criticada por algunos profesores de Yale y defensores de los derechos humanos, quienes dudaban si la educación de artes liberales dedicada a la libre investigación podría prosperar en un Estado autoritario con duras restricciones a la libertad de expresión y reunión.

Además de estas importantes controversias, una segunda dificultad que enfrentaría la iniciativa de la educación global era garantizar la calidad. En las primeras dos décadas de este siglo, se presenciaron varios casos de fraude de universidades privadas con fines de lucro que cerraron repentinamente y dejaron a sus estudiantes sin ninguna compensación financiera ni académica. Pasaron siete años desde el primer anuncio de la iniciativa antes de que el Parlamento aprobara la Ley de Educación Privada para regular todas las instituciones privadas de educación que otorgan títulos, diplomas o certificados.

Un tercer desafío, más reciente, ha sido el debate público cada vez más reñido sobre la permanencia de la política liberal de inmigración. En los últimos años, el partido gobernante ha cedido a la presión de asegurar las riendas de la inmigración. Este cambio en la dirección de la política de inmigración tendrá consecuencias inevitables para las esperanzas de Singapur de llegar a ser un núcleo de educación.

Catorce años después del anuncio de la visión de la educación global, el objetivo de tener a 150.000 estudiantes extranjeros sigue siendo esquivo. En el año 2014, un informe de prensa señalaba que el número de estudiantes extranjeros disminuyó de 97.000 en el 2008 a 84.000 el 2012 y luego a 75.000 el 2014. Un estudio de Hong Kong y la Corporación Bancaria de Shanghái, publicado en el mismo año, reveló la preocupación de los estudiantes extranjeros sobre las posibilidades de empleo y los costos de vida de Singapur. Dos años antes, el ministro de comercio e industria había mencionado al Parlamento que la iniciativa de una educación global resaltaría la calidad de la educación y la importancia económica en lugar del número de estudiantes o el porcentaje del PIB. Su declaración fue un reconocimiento implícito de que el objetivo inicial de captar 150.000 estudiantes extranjeros que pagarían la totalidad del arancel no estaba en la mira.



Además de nuestro sitio web y página de Facebook, ahora escribimos en Twitter. ¡Esperamos que consideren “seguirnos” en Twitter!

Cómo los campus internacionales se destacan entre la multitud

RACHAEL MEROLA

Rachael Merola es investigadora principal del Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OBHE, por sus siglas en inglés). Este artículo se publicó originalmente en el sitio de OBHE: www.obhe.ac.uk. Correo electrónico: rachael.merola@obhe.org.

La educación transnacional (TNE, por sus siglas en Inglés) es una bestia indomable. Sus muchas formas son difíciles de captar en una descripción y su constante evolución hace que definirla sea toda una hazaña. Los campus internacionales (IBC, por sus siglas en inglés), en particular, han evolucionado y se han diversificado considerablemente en sus 150 años de historia en términos de tamaño, alcance, titularidad y marco de apoyo. No obstante, en toda la variedad de TNE alrededor del mundo ¿qué distingue exactamente a un IBC?

¿QUÉ ES (Y QUÉ NO ES) UN IBC?

El Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OBHE), junto al Equipo de Investigación de la Educación Transfronteriza (CBERT) en SUNY Albany, describen un campus internacional como “una entidad que es dirigida, por lo menos en parte, por un proveedor de educación extranjero; operado en el nombre de un proveedor de educación extranjero y que concede acceso a un completo programa académico, fundamentalmente in situ, que permite obtener un título concedido por un proveedor de educación extranjero”.

Existen actualmente alrededor de 250 proveedores de educación superior a nivel mundial que concuerdan con esta descripción y muchos otros que cumplen con sólo algunos requerimientos para ser considerados IBC. De estos, emergen ciertas características comunes, haciendo posible identificar varios tipos diferentes de puestos de avanzada de educación superior extranjera que no son IBC.

Por ejemplo, no son considerados IBC los campus que albergan carreras que son sólo en parte administrados in situ, con una cantidad importante en otro campus. Esto describe un número de campus que son usados como centros de estudios extranjeros de pregrado realizados en el extranjero, o programas de EMBA/MBA que tienen un componente de estudio internacional. Debido a que una cantidad importante de las titulaciones son completadas

en cualquier lugar, estos modelos no se consideran IBCs.

En otro ejemplo, los campus que no necesitan que los estudiantes rindan sus estudios presencialmente también están excluidos de la definición de campus universitarios. Esto elimina los numerosos programas de aprendizaje a distancia impartidos en muchas universidades a nivel de pregrado y postgrado, en que el puesto de avanzado extranjero de la universidad se usa para reclutar, matricular, probar o para otros propósitos no educacionales, pero que involucra un aprendizaje de muy poca interacción cara a cara.

Un tercer modelo común de TNE que no es IBC, ocurre cuando el título del campus extranjero es otorgado por una entidad que no es la universidad de origen, por ejemplo, programas de hermanamiento en India, o Yale-NUS, la universidad de artes liberales en Singapur, realizado conjuntamente con la Universidad Nacional de Singapur. Estas son excluidas de la definición de campus universitarios debido a que el control de esta empresa yace en el socio extranjero.

CARACTERÍSTICAS DE LOS IBCs

De acuerdo con el último recuento del Observatorio de Educación Superior sin Fronteras, más de 60 IBC han abierto en los últimos cinco años. Al examinar estos campus, se revelan varias características notables. En particular, muchos campus universitarios comienzan con un portafolio limitado de programas, seguido de una estrategia de expansión deliberada y respuesta cuidadosa hacia las demandas del mercado. En el recuento actual, 21 IBC que abrieron en los últimos cinco años actualmente ofrecen más de cinco programas de titulación y sólo nueve ofrecen más de 10 programas. Si estos pequeños campus crecerán hasta el tamaño y escala de sus instituciones de origen o permanecerán como intentos de nicho, depende de la estrategia de la institución, así como del éxito de tal empresa.

Existen actualmente alrededor de 250 proveedores de educación superior a nivel mundial que concuerdan con esta descripción y muchos otros que cumplen con sólo algunos requerimientos para ser considerados IBC.

Otra característica notable de los campus universitarios es que cubren varios modelos de propiedad y

governabilidad. En algunos países –muchos de los cuales albergan numerosos IBC tales como los Emiratos Árabes Unidos, Singapur, Qatar y Malasia– con frecuencia se usa un modelo descendente, a veces controlado por el gobierno, en contraste con los modelos autónomos regidores vistos en Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido –actores importantes en la exportación de la educación. Estas dinámicas interculturales requieren sensibilidad y preocupación para navegar al momento de establecer la administración de un IBC.

Algunas universidades ven a los IBC como una forma de entregar educación bajo el modelo de sistemas de educación de sus países de origen en vez del país receptor. Particularmente, en países donde la libertad académica es limitada, los planes y operaciones se han estancado y/o encontrado oposición por parte del profesorado y de otros actores principales. Tal ha sido el caso de la Universidad de Nueva York en Abu Dhabi, la universidad de Duke Kunshan en China y la Universidad de Nottingham en Malasia, entre otras. Las tres han persistido a pesar de la oposición, aunque han requerido considerable comunicación de liderazgo respecto a cómo el campus se adapta al plan estratégico de la universidad.

Aunque algunos de los IBC pertenecen completamente al campus de origen, la mayoría recibe algún tipo de apoyo, ya sea financiero, logístico o infraestructural del país receptor. Un acuerdo frecuente en ciertos países –especialmente aquellos con centros regionales de educación– implica la colaboración con los gobiernos anfitriones en el que la gobernación nacional o local subsidia el costo del campus local por lo menos por un periodo de tiempo. A cambio, el gobierno tiene el derecho de rescindir su apoyo en cualquier momento. Incheon Global Campus en Corea sigue este modelo y ha hasta el momento atraído a cuatro instituciones extranjeras para que abran campus. Los costos operacionales y de construcción del campus NYU Abu Dhabi fueron cubiertos completamente por el gobierno de Abu Dhabi. Asimismo, la ciudad de Kushan proporcionó el terreno y las construcciones para el campus físico de la Universidad de Duke Kunshan.

Otra característica de los campus universitarios es que son claramente identificables como pertenecientes a la entidad de origen por su nombre. A pesar de que existe mucha TNE por medio de franquicias y creación de nuevas instituciones (por ejemplo, Torrens Universidad de Australia, funcionaba por medio del proveedor educacional lucrativo Laureate), casi todos los campus universitarios mantienen el nombre de la entidad de origen bajo su propio nombre. Por ejemplo, todos los campus de Ecole supérieure des arts et techniques de la mode (ESMOD) contienen el nombre

“ESMOD”, aunque el resto de los nombres son adaptados para ajustarse al contexto local. Asimismo, Penang Medical College muestra su afiliación con el Royal College of Surgeons en Irlanda –su entidad matriz– en su logo.

CONCLUSIÓN

Al limitar la definición de los que es, y de lo que no es, un campus universitario internacional, surge una visión completa de la TNE. Desde aquí, vemos una perspectiva amplia de los campus universitarios internacionales que existen y lo que revela una extensa variedad de actividad internacional, modelos de propiedad, representación del nombre y el alcance y magnitud de la oferta académica, todo en el marco de la definición del IBC. El aspecto actualizado en estos campus será revelado en el próximo informe de IBC que será publicado por el Observatorio y C-BERT en SUNY Albany en noviembre de 2016. ■

La educación transnacional en la educación secundaria china

FION CHOON BOEY LIM

Fion Choon Boey Lim es coordinador del equipo de calidad de la educación en la Universidad de Victoria, Australia. Correo electrónico: fion.lim@vu.edu.au.

La educación transnacional en China ha recibido bastante atención en la última década. Sin embargo, la literatura en esta área se ha enfocado tradicionalmente a nivel universitario, con más atención en la colaboración de doble titulación. Se han tomado con menos importancia las actividades transnacionales a nivel secundario en China. En este país, los tres primeros años de educación secundaria son obligatorios. La segunda parte consiste en tres años de estudios opcionales (secundaria superior). Al final de los tres años, los estudiantes dan el Examen Nacional de Ingreso a la Universidad: el infame gaokao. La ansiedad se apodera de los padres y de los estudiantes por saber los resultados del examen. No obstante, en los últimos años, el aumento de la riqueza de muchos padres de ingresos medios y la liberalización de la política de la escuela secundaria que permite la colaboración extranjera han permitido realizar más actividades transnacionales en

este nivel. Puede observarse una tendencia ascendente en la colaboración chino-extranjera, donde los currículos extranjeros, por lo general del occidente, son ofrecidos en colaboración con una escuela china pública o privada como un camino garantizado a la obtención de un título extranjero. Hasta la fecha, se han realizado pocas investigaciones, discursos o debates sobre la actividad de la educación secundaria transnacional. Sin embargo, al considerar la tasa de crecimiento, se pueden esperar cambios en las formas de control por parte del gobierno chino.

AUMENTO DE LOS PROGRAMAS EXTRANJEROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los currículos extranjeros de educación secundaria no son completamente nuevos en China. La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) se ha ofrecido para participar en China desde 1991. Si bien los años 90 fue una época de bonanza cuando la China moderna abrió sus mercados al comercio internacional, la educación extranjera, en particular a nivel secundario, ha sido estrictamente controlada y considerada difícil de penetrar. Sin embargo, en el último tiempo, se ha observado una nueva tendencia en la colaboración chino-extranjera de la educación secundaria. Varias escuelas secundarias chinas se han asociado con escuelas extranjeras para ofrecer programas preuniversitarios. Han surgido desde entonces una variedad de programas de fundaciones como el Examen Internacional de Cambridge de los niveles “O” y “A” del Certificado General de Educación, el currículo australiano del Certificado de Educación de Victoria, entre otros.

Muchos estudiantes que se graduaron de programas extranjeros en escuelas secundarias se dieron cuenta de que ingresaban con facilidad a un programa internacional de titulación, dentro de China o en el extranjero —esencialmente para lo cual estos programas extranjeros están diseñados, para prepararlos. Desde el año 2000, OBI ha sido recomendado por más de 100 escuelas en China junto con la fundación OBI. El 72 por ciento de los graduados del programa de diploma OBI entre los años 2002 y 2012 ha logrado una matrícula a una de las 500 mejores universidades del mundo. Al menos 50 escuelas chinas se han agregado al sitio web del Examen Internacional de Cambridge, el que ofrece a los estudiantes un camino alternativo de ingreso a las universidades del Reino Unido y a otras instituciones terciarias alrededor del mundo que reconocieron los resultados del Certificado General de Educación. Una gran cantidad de estudiantes chinos también ha encontrado acceso a las universidades del Estado de Victoria en Australia por

medio de la Escuela Internacional de Haileybury en China. Haileybury es una escuela independiente en Melbourne y uno de los primeros emprendedores en el área. En China, el colegio fue establecido como una escuela internacional privada, la que ofrece programas desde el séptimo año hasta Certificados de Educación de Victoria. Además, afirma que muchos de sus graduados ingresan a las principales universidades de Australia.

Puede observarse una tendencia ascendente en la colaboración chino-extranjera, donde los currículos extranjeros, por lo general del occidente, son ofrecidos en colaboración con una escuela china pública o privada como un camino garantizado a la obtención de un título extranjero.

El crecimiento de la actividad transnacional en el sector de la educación secundaria en China puede atribuirse a ciertos factores. Uno de estos es obtener la aprobación del Ministerio de Educación chino para ofrecer un plan de estudio extranjero de educación superior, lo que parece ser relativamente fácil en comparación con obtener la aprobación para ofrecer un título chino-extranjero. No existe un sistema de cuotas ni un Departamento de Cobranza. De hecho, sólo se necesita la aprobación del gobierno provincial o municipal para iniciar un programa extranjero de educación secundaria. También se facilita el desarrollo gracias a los vínculos comerciales establecidos por los diferentes gobiernos con China.

GESTIONAR EL CRECIMIENTO Y CALIDAD: PROVEEDORES TENGAN CUIDADO

Hasta la fecha, puede que sea correcto afirmar que las actividades transnacionales en el sector de la educación secundaria china han prosperado en un ambiente comercial, donde la demanda, la fijación de precios y el crecimiento dependen de la competencia. No obstante, ¿en qué medida o qué tan rápido puede encajar el crecimiento en esta colaboración chino-extranjera de programas de educación secundaria en China?

La mayoría de estas colaboraciones chino-extranjeras se concentran en ciudades de Nivel 1 y Nivel 2, lo que es comprensible por el mayor número de familias de ingresos

medios en estas ciudades. Sin embargo, la accesibilidad de los programas extranjeros de educación secundaria, sobre todo los programas preuniversitarios, en comparación con las escuelas secundarias superiores locales presenta un posible obstáculo para el crecimiento. Un diplomado OBI ofrecido en Shanghái podría costar hasta 280.000 renminbi (43.000 dólares) por año. Muchos padres aún consideran que estos aranceles son muy altos.

Probablemente el crecimiento esté limitado por la oposición de los padres a que sus hijos renuncien al derecho de rendir el examen de ingreso gaokao. Muchos padres pudientes han optado por enviar a sus hijos a programas escolares internacionales, lo cual es menos estresante, tienen un mejor acceso a las universidades extranjeras y los preparan mejor para obtener un título extranjero. Así y todo, la mayoría de los padres chinos aún escogen un sistema menos arriesgado –someten a sus hijos a una pesada carga de estudio de dos currículos– uno ofrecido por el proveedor extranjero y uno por la escuela secundaria china.

PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN TRANSNACIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CHINA

La historia sugiere que cuando se trata de educación, el crecimiento rápido sin un control de la calidad es una receta directa al desastre. Singapur, Malasia, Hong Kong y China han reforzado sus evaluaciones y procesos de aprobación para obtener títulos transnacionales y proveedores de educación privada en diferentes periodos, particularmente cuando el crecimiento supera el control de calidad. El argumento de que las universidades tienen mecanismos de control de calidad bien desarrollados no ha convencido a las agencias de control de calidad, ni ha demostrado que no otorgan programas de dudosa calidad según lo informado en estos países. Por ello, es poco razonable predecir que el rápido crecimiento de los currículos extranjeros en la escuela secundaria llegue a un punto clave en el futuro, debido a la introducción de sistemas de calidad más estrictos por el gobierno chino. En esa etapa, se podría cuestionar cuál será el impacto de la educación transnacional en China: ¿provocará un cambio aún más descendente de las actividades transnacionales en la “cadena de producción”, donde el crecimiento se concentrará en las escuelas primarias y luego en la educación preescolar? ■

Consejos asesores internacionales: Un nuevo aspecto de la internacionalización

PHILIP G. ALTBACH, GEORGIANA MIHUT Y JAMIL SALMI

Philip G. Altbach es director fundador e investigador en el Centro para la Educación Superior Internacional. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Georgiana Mihut es asistente de investigación en CIHE. Correo electrónico: georgiana.g.mihut@gmail.com. Jamil Salmi es experto internacional en educación terciaria. Correo electrónico: jsalmi@tertiaryeducation.org. Este artículo se basa en el trabajo de Altbach, P. G., Mihut, G., Salmi, J. (2016): Sage Advice: International Advisory Councils at Tertiary Education Institutions (Asesoría Sabia: Consejos Asesores Internacionales en Instituciones de Educación Superior). Disponible en http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE_Perspectives_N01.pdf.

La última guarnición de las universidades de clase mundial, o de aquellas aspirantes al estatus de clase mundial, es un consejo asesor internacional (IAC, por sus siglas en inglés). La Universidad de Heidelberg, en Alemania, tiene uno dirigido por un ex vicerrector de Oxford; la Alta Escuela del Comité de Economía, En Moscú, está presidida por un economista estadounidense ganador de un Premio Nobel; y varias prominentes universidades saudíes tienen comités compuestos por docentes de alto nivel y algunos ejecutivos de negocios. El lanzamiento de iniciativas nacionales de excelencia en varias partes del mundo –China, Francia, Alemania, la Federación Rusa, España y Corea del Sur, sólo por mencionar algunos– con frecuencia se ha asociado a la creación de esas juntas consultivas a nivel institucional. De hecho, algunos países han exigido que las universidades que reciben fondos extras designen tales consejos.

Definimos los consejos asesores internacionales como organismos asesores formados principalmente o exclusivamente por miembros internacionales, externos a las instituciones, que apoyan a los niveles superiores de administración y gobernanza.

La globalización ha creado un ambiente donde las conexiones y pericia se han transformado en de rigueur para las universidades que aspiran al estatus de clase mundial. La idea es que las universidades tengan que buscar los estándares más altos en investigación y, en algunos casos, docencia y que la pericia y experiencia internacionales sean de gran utilidad para lograr esas

metas. Los consejos asesores internacionales son vistos como una forma de obtener conocimiento internacional relevante sobre cómo organizar y construir universidades de investigación intensiva de primer nivel de la mejor forma. Un IAC (Consejo Asesor Internacional, por sus siglas en inglés) demuestra que la universidad tiene una perspectiva cosmopolita, recibe asesoramiento de líderes de universidades de prestigio y académicos de instituciones de clase mundial y puede señalarse asimismo como “punto de referencia” para las mejores prácticas internacionales. Algunos sienten que necesitan un IAC porque sus universidades pares los tienen. La mayoría quiere tomar ventaja del prestigio de los miembros del IAC y esperan que esos miembros sean embajadores informales de sus universidades a nivel internacional.

CONSEJOS ASESORES INTERNACIONALES: QUÉ SON Y CÓMO FUNCIONAN

La reciente investigación que condujimos arrojó luz sobre los consejos asesores internacionales. Estos consejos pueden verse como una contribución a la internacionalización de la gobernanza académica, aunque estos consejos de ninguna manera tienen el rol de tomar decisiones. Nuestra investigación encontró que la mayoría de los consejos tienen una membresía de entre seis y catorce participantes. En orden de frecuencia, los miembros de los consejos son actuales o ex administradores de alto nivel (con frecuencia son presidentes, rectores o vicerrectores), investigadores de educación superior o académicos en áreas relevantes para las universidades que los nominan, ya sean individuos con antecedentes en política o representantes de la industria. El panorama de los consejos parece estar altamente dominado por hombres de países occidentales y, en general, afiliados a instituciones de prestigio. Algunos miembros de los consejos han tenido alguna relación con la universidad antes de haber sido nominados –a través de redes sociales, por haber hablado en la institución u otros contactos.

Los miembros concuerdan en unirse a los consejos porque les parece que es su deber y porque tienen un deseo de ser útiles. A veces, estos participantes se sienten atraídos por la institución específica y su relación con ésta, el país en el que se ubica la universidad o un campo específico de especialización que les interesa. En relación a su participación, los miembros identifican varios temas que para ellos son valiosos: oportunidades de aprendizaje, servicio académico, la oportunidad de influir en política y las relaciones con otros miembros del consejo y colegas en la universidad, entre otros.

La mayoría de los consejos se reúne una o dos veces al año, y a veces tienen reuniones virtuales adicionales.

En general, las reuniones tienen una duración de uno a tres días –aunque al menos un consejo se reúne por una semana y les pide a sus miembros que den charlas en el campus. Algunos consejos les pagan honorarios a sus miembros, pero la mayoría parece no hacerlo, pagan sólo los gastos de viajes.

Normalmente las reuniones incluyen al grupo de liderazgo superior de la universidad patrocinadora que trabaja con los miembros del consejo. En algunas ocasiones, se invitan a participar docentes y a veces estudiantes. En general, las reuniones son presididas por el presidente de la universidad, a veces en colaboración con el presidente del consejo. Algunos temas que tratan incluyen informes sobre el progreso de la universidad y preguntas que al equipo de liderazgo de la universidad le gustaría consultar al consejo.

SOBRE LO QUE HACEN

Como lo perciben los miembros de los consejos y los patrocinadores de las universidades, la principal función de los consejos asesores internacionales es proporcionar asesoría externa sobre el diseño e implementación de la estrategia general de la universidad. A veces, el consejo proporciona servicios adicionales, como interpretar las iniciativas de la universidad para distritos externos o incluso para los docentes de la universidad u otros en el campus. Todos los participantes de nuestro proyecto de investigación enfatizaron que el rol clave de los consejos asesores internacionales es proporcionar una perspectiva global y un sentido de mejores prácticas que venga de líderes académicos respetados y docentes distinguidos. Los miembros de estos consejos son mucho más que consultores –son colegas expertos que tienen algún conocimiento interno de la universidad y compromiso con sus metas, valores y planes.

Hubo un amplio consenso entre los participantes del estudio sobre la efectividad de los consejos asesores internacionales –si es que están bien organizados, tienen agendas claras y si es que son respetados seriamente por la comunidad académica y seguidos por ésta.

La última guarnición de las universidades de clase mundial, o de aquellas aspirantes al estatus de clase mundial, es un consejo asesor internacional (IAC, por sus siglas en inglés).

RECOMENDACIONES

Basados en los resultados de nuestra investigación, sugerimos

mos que las instituciones de educación superior interesadas en establecer consejos asesores internacionales efectivos consideren las siguientes preguntas claves para beneficiarse completamente de esa iniciativa:

- ¿Valora las lecciones que se obtienen de la experiencia internacional para orientar las decisiones estratégicas sobre el futuro de su universidad?
- ¿Cuál es el propósito real para establecer un consejo asesor internacional? ¿Ha definido las metas reales que buscar lograr al establecer un consejo y trabajar con sus miembros?
- ¿La composición del consejo propuesto refleja una diversidad saludable en términos de voces y experiencia (género, perfil académico y disciplinas, distribución geográfica, equilibrio entre profesionales e investigadores, etc.)?
- ¿Los miembros del consejo tienen una idea clara de las contribuciones específicas que se esperan de ellos?
- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje y toma de decisiones de cada reunión del consejo desde el punto de vista de su institución? ¿La agenda de la reunión está diseñada de forma efectiva para lograr estos objetivos?
- ¿Está dispuesto o es capaz de objetivamente compartir los desafíos que su institución enfrenta y de escuchar una orientación constructiva con mente abierta?
- ¿Tiene un mecanismo para asegurar un seguimiento sistemático después de las deliberaciones del consejo y supervisar el resultado de estas acciones regularmente?
- ¿Tiene reglas claras para reemplazar integrantes del consejo y traer nuevos a bordo en línea con su agenda en evolución?
- ¿De qué formas será capaz de obtener contribuciones útiles de los integrantes del consejo, más allá de sus aportes durante las reuniones regulares, cuando busque asesoría adicional en decisiones claves que su universidad necesita considerar?
- ¿Es capaz de organizar reuniones de consejo de forma eficiente, dando aviso a los participantes con suficiente antelación y ayuda logística?

Finalmente, si bien los consejos asesores internacionales hasta ahora se han limitado principalmente a las universidades interesadas en fortalecer su perfil internacional y nivel de reconocimiento de pares, no hay razón para que otros tipos de instituciones de educación superior no puedan beneficiarse de estos consejos en su búsqueda de la excelencia en las áreas que corresponden a sus características y misión específica. De hecho, las instituciones

sobre las que se basa este artículo son todas universidades de investigación intensiva –pero otros tipos de instituciones de educación superior pueden sacar los mismos beneficios de la pericia y perspectivas internacionales de un consejo asesor internacional. ■

Internacionalización del plan de estudio en los institutos israelíes

AMIT MARANTZ-GAL

Amit Marantz-Gal es profesora de inglés para propósitos académicos en la Universidad Sapir, Israel. Correo electrónico: amitm@mail.sapir.ac.il.

Los cimientos para el sistema de educación superior en Israel fueron establecidos a mediados de los años 20 durante el periodo del mandato británico. Hasta el establecimiento del Estado de Israel en 1948, sólo había dos instituciones académicas (el Instituto Technion y la Universidad Hebrea). El resto de las universidades se originaron a mediados de los años 70. En los años 90, un importante cambio legislativo permitió la apertura de los institutos académicos (general, técnica y profesional), un hito que marcó la transición a un nuevo escenario conceptualmente académico.

En la actualidad, Israel alberga un total de 63 instituciones de educación superior: siete universidades de investigación, una Universidad Abierta y 55 institutos más. Al comienzo del actual año académico, se esperaba que 306.370 estudiantes se matricularan en las instituciones académicas de bachiller, magíster, doctorado y diplomado. De los 190.400 estudiantes de bachiller (excepto los matriculados en la Universidad Abierta), 66 por ciento se matriculó en los institutos (fuente de datos: Consejo de Educación Superior de Israel). Hoy en día, los institutos en Israel establecen un rol central en la educación de pregrado.

A pesar de la falta de una política nacional para controlar y administrar la internacionalización de la educación superior en Israel, existe un gran compromiso con los principios del Proceso de Bolonia, expresados mediante la creación de la Oficina Nacional Erasmus, el Centro de

Formación de Bolonia y el recibimiento de un grupo israelí de expertos en reformas de educación superior (HEREs, por sus siglas en inglés).

Los institutos identifican la internacionalización como un elemento estratégico, el cual puede promover las oportunidades de investigación y realzar los aspectos cualitativos del desarrollo del plan de estudio. Bastantes institutos están dando sus primeros pasos para abordar el tema a un nivel práctico. Crecen cada vez más participando en proyectos de internacionalización financiados por la Unión Europea (UE), los cuales se enfocan en movilidad, formación de capacidades, diseño del currículo y en investigación. Como son más jóvenes y más pequeñas que las universidades, los institutos parecen tener menos capacidad para abarcar las complejidades y los desafíos de la internacionalización, pero a la vez cuentan con algunos puntos de ventaja únicos. El presente artículo describe algunos potenciales facilitadores que pueden beneficiar a los institutos israelíes a medida que intentan internacionalizarse, con un enfoque particular en la internacionalización del currículum.

A pesar de la falta de una política nacional para controlar y administrar la internacionalización de la educación superior en Israel, existe un gran compromiso con los principios del Proceso de Bolonia.

UNA CULTURA INSTITUCIONAL DE EMPRENDIMIENTO Y DIVERSIDAD

La respuesta al cambio y la adaptación a las necesidades de una población variada de estudiantes son fundamentales para la naturaleza de los institutos israelíes. Desde su inicio, los institutos israelíes eran identificados con el objetivo académico de enseñar y formar, mientras que la investigación seguía siendo el propósito académico principal de las universidades. Sin embargo, hoy en día los miembros del profesorado del instituto también son evaluados por el objetivo y el nivel de la investigación, tal como el profesorado de la universidad. En consecuencia, muchos institutos están ocupados en actualizar y redefinir sus estrategias institucionales, como asimismo incorporar y fomentar la investigación en la cultura institucional. Este enfoque de investigación los vuelve más receptivos a aceptar la internacionalización.

En comparación con las universidades, los institutos abarcan a una población más variada de estudiantes con respecto a la formación académica, sociodemográfica y étnica. Los institutos son más nuevos, más pequeños y a menudo ubicados en localidades rurales. También son más dinámicos y abiertos al cambio. Por lo general, la dirección general (académicos y administradores) cuenta con más experiencia en “soñar lo imposible”. Esta cultura de emprendimiento es uno de los valores dominantes de muchas sedes de institutos e influye con éxito en las diferentes capas de la población del campus (miembros del profesorado, estudiantes y administradores).

Los institutos israelíes también están comprometidos con la idea de que las humanidades sean accesibles para toda la población de la sociedad israelí, con un énfasis particular en la comunidad que les rodea. Las poblaciones minoritarias de la periferia como la árabe y la judía, inmigrantes beduinos, etíopes y rusos, quienes hasta la fecha eran excluidos de la educación superior de élite que ofrecen las universidades, pueden matricularse en los institutos. Como resultado, estas instituciones tienen más experiencia en la práctica para adaptar de forma dinámica las diferentes necesidades de la comunidad y abordar los temas de diversidad, en el plan de estudio y con la administración. Debido a la constante tensión política por el conflicto israelí-palestino y la integración de los árabes israelíes como ciudadanos en la sociedad israelí, se presta más atención a estas sensibilidades. Sería fácil argumentar que los institutos israelíes ya están aplicando los principios de la internacionalización.

Lo que al principio parecían ser restricciones inherentes de la capacidad de una institución para responder a la necesidad emergente de la internacionalización, quizás también abra el camino a un enfoque institucional más creativo y empresarial, el que con el tiempo servirá para acelerar y no impedir la internacionalización.

CAMBIOS EN EL PLAN DE ESTUDIO Y EL PODER DE LA “NEUTRALIDAD”

La sociedad israelí está formada por un mosaico complejo de culturas, etnias y religiones. La diversidad de la población estudiantil en los institutos refleja dicho mosaico y a menudo los académicos y los administradores se dan cuenta de que no siguen el programa académico estándar para abordar las sensibilidades, las dificultades de aprendizaje y las tensiones tanto dentro como fuera del aula. Varios institutos en Israel que participaron en el proyecto TEMPUS financiado por la UE han identificado el enorme potencial de la internacionalización del plan de estudio, el que puede introducir un cambio en dicho currículo, contribuir a la

modernización de los programas académicos y resolver las tensiones actuales.

El término “internacionalización” ha sido considerado por los institutos como “neutral”, libre de sensibilidades sociales-locales como las que caracterizan las tensiones entre judío/árabe, laico/religiosa, industria/academia y centro/ periferia. Admitieron con facilidad que cuando este término fue acuñado en sus actividades, éstas tenían un mayor potencial para ser abarcadas por profesores y estudiantes. En el proceso de incorporar una dimensión internacional e intercultural en el contenido del plan de estudio, los institutos esperan recibir una mayor colaboración del profesorado académico, componente decisivo para lograr un proceso exitoso.

Por ejemplo, en uno de los institutos, la internacionalización del plan de estudio tenía el propósito de modernizar el programa de educación, alinearse con el marco ECTS y usar el idioma inglés como medio de enseñanza para promover la movilidad del estudiante y el personal, con especial atención en mantener un enfoque “neutral”. Comunicar esta iniciativa de internacionalización en el campus provocó índices de respuesta más altos de lo esperado en los miembros del profesorado.

Los institutos israelíes embarcados en el proceso de internacionalización en general y de internacionalización del plan de estudio en particular, pueden beneficiarse en gran medida por estar atentos a varios factores. Primero, se puede aprovechar la actual cultura institucional del emprendimiento para abarcar con éxito la internacionalización, ya que ésta última va de la mano con el primero. Segundo, vale la pena considerar todo el conocimiento institucional sobre cómo hacer frente a temas de diversidad en el campus. Por último, es necesario captar bien la representación y la comprensión de la internacionalización en las sedes. En el contexto europeo, la internacionalización a veces puede estar relacionada con asociaciones negativas, como el miedo a perder la identidad nacional de una institución o la reticencia de adoptar un idioma no nativo en la enseñanza. Lo anterior no parece aplicarse en el contexto israelí. Es posible demostrar que la “neutralidad” es un elemento clave para la internacionalización. Gracias a la experiencia actual de la internacionalización del plan de estudio en los institutos, ésta parece ser particularmente eficaz para abordar las tensiones judío-árabes. ■

Iniciativas de excelencia para formar universidades de clase mundial: ¿Funcionan?

JAMIL SALMI

Jamil Salmi es experto internacional en educación superior. Correo electrónico: jsalmi@tertiaryeducation.org. Este artículo está adaptado de un capítulo de Hazelkorn, E. ed. (2016). Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education. Londres: Routledge (2016).

Para acelerar el proceso de transformación con el objetivo de formar universidades de “clase mundial”, algunos gobiernos –China, Dinamarca, Francia, Alemania, Japón, Rusia, Corea del Sur, y España, por ejemplo– han puesto en marcha las denominadas “iniciativas de excelencia”, consistentes en inyectar grandes cantidades de fondos adicionales para mejorar el desempeño del sector universitario. Si bien muchos de estos programas son relativamente nuevos, algunos se pusieron en marcha durante la década pasada o incluso recientemente, han comenzado a impactar de manera significativa en las universidades participantes. Esto hace imperativo evaluar qué tan efectivas han sido estas iniciativas de excelencia y sacar conclusiones de algunas experiencias recientes y otras en curso.

Es de hecho improbable que la producción científica de universidades beneficiadas aumentara de manera importante dentro de los primeros años inmediatamente después de la puesta en marcha de una iniciativa de excelencia.

Si bien las primeras iniciativas de excelencia, especialmente en Asia Oriental y los países nórdicos, reflejaron una política a largo plazo para fortalecer la contribución de la educación terciaria al desarrollo de la economía, la ola más reciente parece haber sido estimulada principalmente por los rankings internacionales. Esto fue definiti-

vamente lo acontecido con la iniciativa francesa del 2012 que ha motivado fusiones y alianzas para otorgar mayor visibilidad a las principales universidades del país, o lo que indica el Proyecto para la Excelencia Académica de Rusia del año 2013, en el que se promueve explícitamente el posicionamiento de cinco universidades dentro de las mejores 100 a nivel mundial para el año 2020. Como resultado, muchas de las iniciativas de excelencia buscan promover la internacionalización como mecanismo para atraer el mejor talento académico, fortaleciendo la capacidad investigativa de las universidades líderes y reduciendo la endogamia.

LOS DESAFÍOS DE EVALUAR INICIATIVAS DE EXCELENCIA

No es tarea fácil medir la efectividad y el impacto de las iniciativas de excelencia en las universidades beneficiarias al menos por dos razones: tiempo y atribución. En relación con lo primero, mejorar una universidad puede tomar años, entre ocho o diez como mínimo. Muchos de los intentos por medir el éxito de las iniciativas de excelencia pueden ser, en la mayoría de los casos, prematuros ya que muchas de éstas son relativamente recientes. De hecho, es poco probable que la producción científica en universidades beneficiarias incremente significativamente dentro de los primeros años o al comienzo de la puesta en marcha de una iniciativa de excelencia. Por lo tanto, para realizar un análisis exhaustivo se necesitaría observar durante muchos años una amplia muestra de instituciones, ya sean dentro de un país en específico o de varios países, con el objetivo de compararlas. El segundo desafío tiene relación con la atribución, aun cuando se podría identificar una correlación estadística en base a una amplia muestra de instituciones, establecer el cómo las iniciativas de excelencia en realidad provocaron cambios positivos requeriría de una evaluación mucho más profunda.

Ante la ausencia de análisis de impacto de las iniciativas de excelencia recientes, la comparación de los resultados de las mejores universidades en el Ranking Académico de las Universidades del Mundo (Ranking Shanghai) en la última década (2004-2015) ofrece algunas ideas. Los cuatro países que más han progresado en sus resultados son China (que tiene 24 universidades adicionales entre las mejores 500), Australia (cinco universidades adicionales), Arabia Saudita y Taiwán (con cuatro universidades adicionales cada una). Los cuatro países han tenido una o más iniciativas de excelencia, las que han facilitado la inversión sostenida en apoyo de sus mejores universidades.

En lo más bajo de la lista podemos observar a Japón y Estados Unidos como los grandes “perdedores”, que tienen 15 y 24 universidades menos respectivamente dentro de las mejores 500 en el 2014, en comparación a los resultados de hace diez años. En el caso de Estados Unidos es interesante señalar la proporción relativamente alta de universidades públicas que han salido del ranking, lo que tiende a confirmar el impacto adverso que conllevó la significativa reducción de subsidios públicos desde la crisis financiera de 2007.

A nivel institucional, las cinco universidades que han subido más significativamente en el ranking durante la última década –Universidad Jiao Tao de Shanghai y Universidad Fudan en China, Universidad King Saud en Arabia Saudita, Universidad de Aix-Marseille en Francia y el Instituto de Tecnología Technion-Israel– han recibido financiamiento proveniente de su respectiva iniciativa de excelencia nacional.

¿QUÉ CAMBIOS POSITIVOS SE PUEDEN OBSERVAR?

Además de apoyar a las universidades en sus esfuerzos por mejorar, muchas iniciativas de excelencia han ofrecido financiamiento para generar masa crítica estableciendo nuevos centros de excelencia o fortaleciendo los ya existentes, a menudo dándole un enfoque multidisciplinario. Un análisis reciente de la OCDE sobre iniciativas de excelencia arrojó como resultado que uno de los más grandes beneficios ha sido otorgar financiamiento para la investigación básica de alto riesgo e impacto, así como también para los esfuerzos interdisciplinarios y de investigación cooperativa.

Las iniciativas de excelencia con frecuencia marcan un cambio filosófico trascendental en las políticas de financiamiento de los países participantes, principalmente en Europa. Por ejemplo, en Francia, Alemania, Rusia y España, donde todas las universidades públicas han sido consideradas, de acuerdo a la tradición, como igualmente buenas en términos de desempeño, las iniciativas de excelencia se han distanciado del principio de derecho a un presupuesto uniforme hacia un elemento substancial de financiamiento basado en la competitividad y el desempeño.

Ciertamente, el proceso de selección para elegir a las universidades beneficiarias y/o centros de excelencia es quizás el aspecto más notable de las iniciativas de excelencia. En la mayoría de los casos, el enfoque del gobierno ha incluido una competencia entre las universidades más calificadas a través de un proceso exhaustivo de revisión por pares para seleccionar las mejores propuestas. El

proceso de revisión por pares usualmente se apoya en el trabajo de equipos expertos en evaluación los que incluyen una mezcla de expertos internacionales y nacionales.

A medida que la competencia entre las universidades por conseguir financiamiento se intensifica, no se debiese ignorar la importancia de la cooperación. Está demostrado que los investigadores son más efectivos cuando participan en proyectos en conjunto, ya sea a nivel nacional o internacional. El programa canadiense de cátedras de excelencia, por ejemplo, ha provocado sinergias inesperadas que han sido resultado de múltiples colaboraciones entre las universidades.

Otra de las consecuencias positivas de las iniciativas de excelencia es que han permitido el surgimiento de una nueva generación de líderes universitarios. El objetivo de las iniciativas de excelencia es lograr una transformación exitosa y la mejora de las universidades, para lo que requieren, con certeza, una visión audaz y la capacidad de cambiar el pensamiento de la comunidad académica en pos de la búsqueda de excelencia académica.

RIESGOS ASOCIADOS A LAS INICIATIVAS DE EXCELENCIA

Del mismo modo, las iniciativas de excelencia pueden generar comportamientos negativos y conllevar consecuencias adversas. Los políticos y líderes universitarios deben tener en mente el riesgo de efectos dañinos en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje debido al énfasis investigativo que tienen muchas de las iniciativas de excelencia; reducción de la igualdad de oportunidades para estudiantes provenientes de grupos menos privilegiados a medida que las universidades son más selectivas; y la disminución de la diversidad institucional ya que todas las instituciones aspiran a convertirse en universidades de clase mundial. Otro desafío que enfrentan las iniciativas de excelencia es que, ante la ausencia de una reforma gubernamental apropiada para liberarlas de las regulaciones y limitaciones de la administración pública, las universidades beneficiarias tienden a crear vías paralelas para otorgar un ambiente positivo a sus investigadores estrella, brindando laboratorios modernos y escuelas de doctorado estilo estadounidense que operan aisladas del resto de la universidad y que pueden permanecer intactos ante los cambios financiados a través de las iniciativas de excelencia. ■

Financiamiento de las universidades de categoría mundial

ALEX USHER

Alex Usher es presidente de Higher Education Strategy Associates, Toronto, Ontario, Canadá. Correo electrónico: ausher@higheredstrategy.com.

Los gobiernos siempre deben elegir entre acceso y excelencia: ¿se deberían gastar los recursos estrechamente en algunas instituciones para darles mayor grado de “categoría mundial” o se deberían repartir los recursos ampliamente para desarrollar capacidades e incrementar el acceso? En tiempos difíciles, estas disyuntivas se vuelven más agudas. En los Estados Unidos, por ejemplo, los 70 fueron una época donde los constantes déficits presupuestarios federales, combinados con un período de crecimiento lento, causó que los gobiernos recortaran drásticamente sus presupuestos para educación superior. Con frecuencia, las instituciones tenían que elegir entre su función de acceso y su función de investigación, y esta última no siempre fue la elegida.

En muchos sentidos, desde el 2008 el mundo ha estado en una situación similar; una combinación de crecimiento lento y déficits fiscales están obligando a elegir entre expandir el acceso y aumentar la investigación intensiva (lo que por supuesto es la base de la “categoría mundial”). La pregunta es: ¿qué elecciones se están tomando en la práctica en diferentes países?

Para este ejercicio, reuní información sobre gastos institucionales reales por estudiante en educación superior, en diez países: Australia, Canadá, Francia, Alemania, Japón, los Países Bajos, Suecia, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos. Estos diez países en su conjunto albergan 91 de las 100 mejores universidades en el Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU, también conocido como el “Ranking Shanghai”) y por ello nos pueden dar una idea clara sobre lo que está sucediendo en las mejores instituciones de investigación del mundo. Se prefiere trabajar con gastos en lugar de ingresos para medir la capacidad financiera porque estos últimos son proclives a cambios repentinos (especialmente cuando se refiere a la rentabilidad de los fondos), lo que resta valor al análisis de tendencia a largo plazo. En la medida en que sea posible, y para reducir el impacto potencial de los diferentes métodos para informar y diferentes defi-

niciones de tipos de gasto, uso la más amplia definición de gastos, dada la información disponible.

La disponibilidad de información institucional en todos los países es irregular. Se puede obtener información anual razonablemente consistente a nivel institucional en Australia, Canadá, Suecia, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos; sin embargo, la información a nivel institucional es irregular en Alemania, Japón y los Países Bajos, y en Francia en realidad no hay información institucional disponible. En los primeros seis países, es posible hacer comparaciones entre los recursos financieros de las “mejores” universidades (es decir, aquellas que están en los primeros 100 puestos de ARWU) y otras universidades; en los otros cuatro, sólo se pueden hacer comentarios generales a nivel nacional.

UN ANÁLISIS DE ESTOS DATOS REVELA UN NÚMERO IMPORTANTE DE RESULTADOS:

1) Desde el 2008, los gastos totales por estudiante a través del sector como un todo ha aumentado sólo en tres países: Japón, Suecia y el Reino Unido. En el Reino Unido, ha aumentado el número de estudiantes, pero los gastos institucionales han aumentado incluso más, gracias a la entrada de nuevo dinero de los masivos aranceles introducidos el 2012. Esto es igual de cierto en las mejores universidades y transversalmente en el sector como un todo; en ambos casos, los aumentos por estudiantes bordean el 8 por ciento en términos reales desde el 2008. En Japón, las universidades han recibido un ligero aumento en financiamiento (poco más de 3 por ciento) pero las matriculas han estado planas. En Suecia, ha habido aumentos pequeños pero estables en los ingresos/gastos institucionales, pero la noticia real es que las matriculas han estado descendiendo rápidamente como parte de lo que parece ser una política de intentar mantener la calidad; como resultado, a nivel de sector, los gastos por estudiante han aumentado aproximadamente un 15 por ciento desde el 2008. Quizás la sorpresa acá es que los gastos por estudiante en Alemania no son diferentes a los del 2008 a pesar del “pacto de educación superior” del federal-länder. En parte, eso se debe a la elección del año base (si se hubiese elegido el 2007, veríamos un aumento significativo), pero también se debe a que uno de los resultados deseados del pacto –mayor acceso a la universidad– de hecho se ha vuelto realidad, por lo tanto el nuevo dinero se ha reducido.

2) Sólo a las “mejores” universidades en Canadá, Suiza y Estados Unidos les está yendo mejor que al

resto del grupo. En los Estados Unidos, las mejores 100 universidades según ARWU han visto un aumento en el ingreso por estudiante de un 10 por ciento desde el 2008, mientras que el resto del sistema se ha detenido o reducido un poco. Esto se ha debido principalmente a su capacidad para cobrar mayores aranceles y expandir sus fondos para investigación, especialmente en las principales universidades privadas. En Suiza, los gastos están aumentados en todas las instituciones, pero el crecimiento de estudiantes ha sido más lento en las “mejores” universidades que en cualquier otro lado, así el crecimiento de los gastos por estudiante ha sido más alto entre las escuelas de élite (10 por ciento desde el 2008) que el resto del sector, donde ha caído ligeramente. En Canadá, el financiamiento por estudiante en las mejores universidades se ha mantenido constante, pero esto es mejor que en otras instituciones, donde el financiamiento por estudiante de alguna manera ha caído.

3) En términos generales, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos son los únicos países donde las “mejores” universidades siguen aumentando sus ingresos por estudiante tras la crisis económica. Estos tres países ya monopolizan las primeras veinte posiciones en el ranking ARWU; al menos en teoría, esto debería consolidar su permanencia en la cima.

4) En Australia y Suecia, a las “mejores” universidades les está yendo peor que al resto del sistema. En Suecia, el sector completo ha visto un aumento en los ingresos por estudiante de un 15 por ciento, pero debido a que las “mejores” universidades han estado captando más estudiantes, éstas no han tenido un aumento de ingreso por estudiante en absoluto. En Australia, todo el sector está viendo una caída en el ingreso por estudiante, pero es peor en las “mejores” universidades (-15 por ciento) que en el sector como un todo (-10 por ciento).

¿Qué significa esto para el futuro de las universidades de categoría mundial? Sorpresivamente, si bien el dinero es un ingrediente importante, el éxito de las universidades no sólo depende de esto. Ciertamente, el dinero no parece tener un efecto importante en el corto plazo en el ranking ARWU; Si fuese así, las universidades de Australia tendrían un desempeño mucho peor del que tienen. Claramente, una estrategia institucional, prácticas de contratación y calidad de la administración de la universidad también importan.

Pero es igual de evidente que el dinero hace las cosas más fáciles en muchos otros desafíos que tiene la educación superior. Si la actual tendencia continua, parece

probable que las universidades estadounidenses privadas mantendrán su posición en los mejores puestos de los rankings internacionales y quizás incluso aumenten su ventaja. Los mejores emblemas públicos de EE.UU., junto a las universidades británicas y suizas, no tendrán mayor problema para hacer frente en comparación a la mayoría.

En otros lugares, el problema parece ser en parte que el nuevo dinero con frecuencia sólo sigue a los nuevos estudiantes. Es decir, las universidades que quieren más dinero para perseguir un camino de investigación más intensiva deben primero admitir más estudiantes, principalmente estudiantes de pregrado. Los gobiernos quizás piensan que de esta manera están ofreciéndoles un buen negocio a las universidades, pero francamente eso no siempre es eficaz. Mucho del nuevo dinero simplemente se gasta en educar a los estudiantes mismos y hay muy poco “extra” para dedicar a la excelencia.

Los gobiernos que deseen que sus universidades busquen el estatus de categoría mundial necesitan simplemente encontrar formas de desvincular el crecimiento del ingreso con el crecimiento de la matrícula. Eso podría significar renunciar al control de los aranceles o aumentar el tamaño de los programas de excelencia o alguna otra medida.

Los gobiernos que deseen que sus universidades busquen el estatus de categoría mundial necesitan simplemente encontrar formas de desvincular el crecimiento del ingreso con el crecimiento de la matrícula. Eso podría significar renunciar al control de los aranceles o aumentar el tamaño de los programas de excelencia o alguna otra medida.

La alternativa a recaudar más dinero para perseguir el estatus de universidad de categoría mundial es hacer que las universidades sean más eficientes y encuentren más “margen” que pueda ser reinvertido en investigación dentro de las instituciones. Parece claro que las universidades australianas que aparecen en ARWU han estado haciendo eso exactamente por algunos años y los gobiernos del mundo quizás quieran observar las formas

en que las instituciones ahí han encontrado el éxito. Dado el problema fiscal general que muchos gobiernos están experimentando, esto quizás sea una forma más productiva para que las instituciones continúen luchando por el estatus de categoría mundial que esperar por más inyecciones de dinero público.

Como dijo alguna vez Ernest Rutherford: “Caballeros, nos hemos quedado sin dinero. Es hora de comenzar a pensar.” ■

Dos obstáculos principales para lograr la excelencia académica en Rusia

PHILIP G. ALTBACH

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

Desde hace varios años, el gobierno ruso ha estado invirtiendo en importantes fondos para mejorar 15 de las mejores universidades para competir con las grandes universidades de investigación del mundo y lograr los primeros puestos del ranking mundial como parte del Proyecto de Excelencia Académica en Rusia, conocido como el Proyecto 5-100. En una reunión reciente en Moscú, las primeras siete universidades recibieron 900 millones de rublos (alrededor de 15 millones de dólares) para el 2016 y el resto de las universidades obtuvieron un poco menos. La mayoría de las universidades han logrado grandes avances desde que se realizó esta Iniciativa de Excelencia en el año 2013: reformar la gestión, reestructurar la administración, estimular los estudios interdisciplinarios y en particular mejorar los resultados de la investigación.

Si bien Rusia cuenta con una tradición académica distinguida, muchos académicos talentosos y el apoyo del gobierno para formar parte de los primeros puestos del ranking mundial de las universidades de investigación, existen dos barreras estructurales fundamentales para lograr el éxito –creadas por la separación tradicional de la “ciencia académica” y la “investigación médica” de las universidades y por situarlas en escuelas especializadas.

También hay muchos otros desafíos, pero estas dos realidades estructurales están muy insertas en la estructura académica rusa y si no se adaptan, será imposible lograr que las universidades rusas sean competitivas internacionalmente.

DESAFÍOS ESTRUCTURALES CLAVES

El primer impedimento y el más fundamental es el sistema de “academia de la ciencia” que por tradición ha ubicado a la investigación en un gran número de institutos independientes que pertenecen a la Academia Rusa de Ciencias. A las universidades por tradición se les ha asignado la tarea de enseñar y tener presupuestos modestos para investigar: las asignaciones públicas otorgadas a las universidades para la investigación difieren de lo que se les asigna a las academias por un factor de tres. El otro impedimento estructural básico es la separación de la responsabilidad de la educación médica y la investigación de la universidad. El Ministerio de Salud de la Federación Rusa (no el Ministerio de Educación y Ciencia que supervisa a la mayoría de las universidades) controla el sistema de salud, universidades especializadas que capacitan al personal médico, y la mayor parte de la investigación médica.

Sin embargo, es posible que el cambio esté en progreso. Dmitri Livanov, Ministro de Educación y Ciencias, ha propuesto una nueva ley federal que reemplazará las normas actuales, resaltando la función de la ciencia y la I&D en la universidad –en relación con el rol de las Ciencias Académicas Rusas– y reduciendo la burocracia de la política gubernamental de ciencia junto con su ejecución, un problema actual muy grave para el sector de la educación superior. El Ministro Livanov, con algo de éxito, ha realizado reformas que limitarían el poder de la Academia de Ciencias. Sin duda, esta nueva iniciativa se enfrentará con la oposición de los intereses creados.

EL SISTEMA DE ACADEMIA

Aunque la Academia Rusa de las Ciencias fue fundada por Pedro el Grande en 1724, fue reformada hasta su forma actual después de la Revolución Rusa. Hoy en día, el llamado sistema de institutos de la academia, que después de la reforma del 2013 es ahora supervisada por la Agencia Federal de las Organizaciones Científicas de la Federación Rusa, cuenta con alrededor de 700 institutos y centros de investigación y 51.000 trabajadores científicos. Durante la época soviética, estos institutos se enfocaron en áreas específicas del conocimiento y casi no existía una investigación interdisciplinaria. Los investigadores más talentosos fueron contratados por las academias, donde disfrutaron de mayores sueldos y pocas responsabilidades,

además de la investigación. Por lo general, no se les pidió escribir formularios para obtener becas de investigación como sus colegas en otros países o sus contrapartes en universidades rusas, ya que estos fondos eran asignados automáticamente a ellos por el gobierno. Los institutos tenían pocas responsabilidades de docencia y pocos vínculos con las universidades, aunque si muchos programas de doctorado de investigación. La estructura básica continúa hasta el presente.

Posterior al colapso de la Unión Soviética, las academias, como también las universidades, carecían de fondos y los estándares de la investigación descendieron de forma considerable en algunos campos: las ciencias sociales y las humanidades. Estas áreas nunca fueron muy importantes, eran dominadas por la ideología soviética y fueron las más afectadas, mientras que los estándares mejoraron en las ciencias exactas. Muchos científicos y docentes (hasta 70.000 durante la década de los años 90, de acuerdo a algunas cifras) emigraron del país. Otros se trasladaron a otras áreas como la educación o el comercio. La infraestructura quedó en ruinas o en algunos casos se arrendó para otros negocios. Respalda por su alto prestigio e independencia legal, los institutos de la academia tenían poco incentivo al cambio y muchos críticos han señalado que la productividad ha ido en descenso. En algunos casos, los académicos tienen citas compartidas en las universidades, pero a menudo tales posiciones no implican mucha colaboración. Por lo general, aún permanece la separación de las dos partes claves del “sistema del conocimiento” ruso.

En la actualidad, las universidades son mucho más eficaces en obtener fondos adicionales sobre una base competitiva, en comparación con los institutos de la Academia de Ciencias. Por ejemplo, aunque la mayoría de los fondos de la academia provienen directamente del gobierno, sólo 37 por ciento de los gastos de investigación de la universidad provienen de las fuentes del gobierno: el resto viene de la industria, fundaciones y otros.

El primer impedimento y el más fundamental es el sistema de “academia de la ciencia” que por tradición ha ubicado a la investigación en un gran número de institutos independientes que pertenecen a la Academia Rusa de Ciencias.

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN MÉDICAS

La educación y la investigación médicas en Rusia es tradicionalmente una responsabilidad del Ministerio de Salud y hay 46 escuelas de medicina que son instituciones gratuitas especializadas con poco o ningún vínculo con las universidades o la Academia Rusa de las Ciencias: la Academia Rusa de las Ciencias Médicas era una entidad aparte antes de la reforma de las academias en el año 2013. Históricamente, las universidades médicas conservaron la misma separación entre docencia e investigación, con la academia médica como principal proveedor de investigación en las ciencias médicas. En otras palabras, las universidades médicas son primordialmente instituciones de enseñanza, aunque algunas de las mejores escuelas cuentan con un perfil importante de investigación.

Al mismo tiempo, algunas universidades y academias han desarrollado pericia en la investigación de ciencias médicas, en campos emergentes como la biomedicina, la física y otras áreas. En efecto, ésta es una tendencia en crecimiento. No hay coordinación ni cooperación entre las universidades médicas y el resto de los sistemas de educación superior o investigación en Rusia. La ciencia y la educación superior, que datan de la época soviética, se han organizado en silos, con pequeñas y especializadas instituciones unidas a los ministerios específicos. El área de la medicina es un ejemplo primordial de dicho legado.

El actual acuerdo obstaculiza la investigación interdisciplinaria de la medicina en campos como la biotecnología, la farmacéutica y otras áreas que se beneficiarían del trabajo que se realiza en las facultades pertinentes de las universidades y las academias. Esto retrasa el proceso de innovación en Rusia. Muchas de las 46 universidades y escuelas de medicina rusas podrían fusionarse o al menos cooperar entre ellas, de manera que puedan realzar la investigación de punta y el trabajo interdisciplinario. La investigación, en especial la que se encarga de los nuevos desarrollos en biotecnología y campos relacionados, es necesaria en la mayor parte de la educación médica.

CONCLUSIÓN

El daño al sistema científico de Rusia aún sigue siendo importante. Los acuerdos actuales privan a las universidades de obtener fondos para la investigación, impiden el trabajo interdisciplinario y separan las dos dimensiones claves de la creación y la transmisión del conocimiento avanzado: docencia e investigación. Otra preocupación es que la academia envejece a tal punto que se ha separado de la generación más joven de científicos por alejarse de las universidades. La interdisciplinaria es de especial importancia. El futuro de la I&D científica en muchos

campos depende de un enfoque interdisciplinario. Las academias, por motivos estructurales y humanos, tienden a permanecer en sus áreas especializadas, aunque al menos algunas de las mejores universidades permiten límites más flexibles entre las áreas de estudio.

Sin embargo, la fusión de las instituciones actuales con diferentes tradiciones y patrones organizativos no funcionaría de forma correcta. El pensamiento nuevo y creativo con respecto a cómo unir los diferentes tipos de instituciones y objetivos variados es necesarios para la ciencia y la investigación. La ambición de Rusia de unirse a los primeros puestos del ranking mundial de educación superior no se cumplirá sin solucionar estos desafíos claves de organización. ■

Educación superior privada en Vietnam: Temas de gobierno y política

DAO T.H. NGUYEN

Dao T. H. Nguyen es investigador y gerente de operaciones del Instituto para la Investigación del Desarrollo de la Educación (IRED, por sus siglas en inglés), Vietnam. Correo electrónico: nth.dao@IRED.edu.vn.

La educación superior privada (ESP) contemporánea en Vietnam ha tenido casi tres décadas de desarrollo con una expansión rápida e impresionante en el número de instituciones, de sólo una institución en el año 1988 a 22 en el año 2000; 77 instituciones en el 2010 y 83 en el año 2013. Entre los años 2005 y 2009, se presenció el aumento más sorprendente de casi un 50 por ciento debido a la demanda económica de mano de obra altamente calificada. En la actualidad, el número de instituciones privadas representa el 20 por ciento de las instituciones de educación superior y su matrícula es de alrededor del 15 por ciento del total de estudiantes. Su función de compartir la provisión de la educación superior con el sector público en Vietnam es cada vez más importante, ya que permite disminuir el presupuesto fiscal para la educación superior.

Las universidades privadas en Vietnam por lo general absorben la demanda. En cuanto al tamaño del campus, la

calidad y la cantidad de estudiantes y profesores son inferiores a las universidades públicas. Enfrentan problemas sociales e institucionales. Al parecer los temas actuales de gobierno y política son más urgente y deja a las privadas al límite de la existencia. En el año 2015, para encontrar soluciones seguras y viables ante estos problemas, se realizó un estudio cualitativo y multicéntrico para conseguir ideas sobre temas de gobierno y política que enfrentan las ESP en Vietnam. Fue realizado mediante el análisis de documentos y entrevistas con los miembros del consejo y los administradores de siete universidades privadas de distintos lugares, historias, tamaños, reputación y programas. Este muestreo fue estratificado y útil.

TENSIÓN GUBERNAMENTAL INTERNA

Al igual que en las universidades privadas extranjeras, la estructura organizativa superior de las universidades privadas en Vietnam consiste en dos componentes claves: el consejo y el presidente. Sin embargo, la autoridad y la perspectiva de cada componente son diferentes entre los países. En Vietnam, el consejo se llama legalmente “Consejo de Administración” (CDA) (Hoi dong quan tri, en vietnamita). Suena y funciona tal como los consejos de administración en el comercio. Los miembros cumplen el rol de inversores, dueños y accionistas de las universidades. Están legitimados a tener un número de votos y gratificaciones de acuerdo a la inversión financiera. El presidente, designado por el consejo, cumple la función de director o administrador de la universidad. Él o ella se considera representante de los docentes, con poco o sin dinero para contribuir a la universidad. En algunos casos, también es miembro del consejo con votos en proporción a su contribución financiera.

Las entrevistas desarrolladas con algunos miembros y administradores del consejo revelan la tensión que existe entre el consejo y el presidente por la administración de las instituciones. La mayoría de los miembros del consejo prefieren que las universidades sean administradas de acuerdo a las ganancias, con el fin de atraer más inversiones y aumentar el retorno de éstas, mientras que el presidente y unos cuantos miembros del consejo abogan por el bien público o los propósitos sin fines de lucro de sus instituciones.

Un análisis de los documentos legales, N° de Resolución 58 del 2010, N.° de Resolución 61 del 2009 y N.° de Resolución 63 del 2011 sobre la regulación de las universidades, revela que los actuales requisitos del gobierno han provocado dicha tensión. Favorecen a aquellos que apoyan la naturaleza comercial de las instituciones privadas. Por tanto, transforman a todas las universidades privadas del

país uniformemente en instituciones con fines de lucro.

Hasta hace poco, para resolver este problema, se ha promulgado una nueva resolución (N.° 70 del 2014) con el fin de reemplazar los documentos oficiales anteriores. Éste clarifica la diferencia entre instituciones con y sin fines de lucro en función de la estructura organizativa y el uso de los ingresos. No obstante, aún existen muchos temas a tratar cuidadosamente, en particular el núcleo principal de los consejos y el mecanismo y administración financieras. El nuevo documento aún afirma que los contribuyentes tienen el derecho de obtener autoridad e ingresos financieros como los accionistas de las empresas, aunque los dividendos están limitados por el índice de las actuales tasas de los bonos del gobierno (según lo establecido en el Artículo 32 del N.° de la Resolución 70 del 2014).

En la actualidad, el número de instituciones privadas representa el 20 por ciento de las instituciones de educación superior y su matrícula es de alrededor del 15 por ciento del total de estudiantes.

TENSIÓN GUBERNAMENTAL EXTERNA

La primera tensión mencionada por los entrevistados trata del problema de las instituciones que lidian con un procedimiento engorroso, complicado y demorado de papeleos con el fin de obtener licencias para establecerse y operar de forma oficial. También tenían que encargarse de los requisitos caros y poco prácticos como el terreno, el capital certificado y las instalaciones para el establecimiento y el funcionamiento durante los primeros 10 años.

En segundo lugar, todos los entrevistados se quejan de que el gobierno ha establecido muchas normas a los académicos, cuyas reglas son arbitrarias y obstaculizadoras para el desarrollo de las instituciones. Las universidades y el profesorado no tienen mucha autonomía y libertad académica. Algunos ejemplos destacados son el examen nacional uniforme de ingreso que se lleva a cabo para todas las universidades; las estrictas “calificaciones base” (puntaje mínimo del examen de ingreso) que aplican para las matrículas en todas las universidades; la entrega de los programas planificados y las matrículas programadas para la aprobación del Ministerio de Educación, como asimismo

la capacitación a realizar antes de cada año académico; y los marcos curriculares nacionales que deben incluir un sexto del total de créditos ideologías comunistas y educación sobre defensa nacional.

En tercer lugar, la gestión externa de las instituciones ha fluctuado de manera considerable: a veces de forma libre y otras de forma estricta, de acuerdo a la duración del cargo de los altos funcionarios. Uno de los administradores entrevistados señala que en las actividades de su institución (como programa académico y administración financiera) casi nunca fue supervisado por el gobierno anterior, pero que actualmente ha sido controlado frecuentemente por el actual gobierno local.

POLÍTICA LIMITADA Y DESIGUAL

En la Ley de Educación del año 2005, la Ley de Educación Superior del 2012 y las sub-leyes de los documentos estatales, se comprende automáticamente que las universidades privadas en Vietnam no son apoyadas económicamente por el gobierno. Sin embargo, en el año 2008 el gobierno aplicó una política para fomentar la socialización (participación social) en la educación, la formación profesional, la asistencia médica, la cultura, los deportes y el medio ambiente. Conforme a esta política, se ha fomentado el saneamiento del sitio, el derecho a tierra a largo plazo, las tasas de incentivo fiscal y algunos préstamos subvencionados a las instituciones privadas. En la práctica, estos privilegios no son ofrecidos igualmente a todas las instituciones debido a los compromisos y las capacidades diferentes de los gobiernos locales. Entretanto, a todas las instituciones públicas se les otorga abundantes recursos de financiación estatal para construir campus, comprar instalaciones y otorgar valorización anual, subvenciones para realizar investigaciones y becas para el profesorado para que se desarrollen profesionalmente.

Con respecto al apoyo para el acceso y el éxito del estudiante, el gobierno brinda sólo un programa preferente de préstamos por medio del sistema de bancos de políticas sociales. No obstante, los préstamos no han ayudado mucho a los estudiantes debido a la modesta cantidad por estudiante y porque en muchos casos han sido dispersos y mal usados.

RECOMENDACIONES Y CONCLUSIÓN

Las tensiones del gobierno y la limitada política gubernamental desigual son los principales problemas que desafían la mantención y el desarrollo de la ESP en Vietnam. Deberían abordarse de forma urgente y modificar la legislación y la política actuales. Para combatir la tensión interna del gobierno, deberían informarse de forma clara los conceptos

y los criterios para distinguir las instituciones con y sin fines de lucro, no sólo en la naturaleza y la autoridad de cada componente en la estructura organizativa superior, pero también en el mecanismo y administración financiera. Para disminuir la tensión gubernamental externa, el gobierno debería ser menos dominante y centralizado y brindar más apoyo a las universidades privadas. Para la política, la competencia justa debería considerarse en la concesión de préstamos, becas estudiantiles, subvenciones para realizar investigaciones para el profesorado y asignaciones en base al mérito y a la necesidad de las instituciones. También se debería aplicar la exención o la reducción de impuestos sobre la renta para estimular más las contribuciones financieras a las instituciones sin fines de lucro. Se espera que, si esta política tributaria es introducida y con éxito, pronto se establezca una tradición y una cultura en la sociedad vietnamita, donde los contribuyentes de las universidades privadas sin fines de lucro ya no exigirán obtener ganancias financieras en base a sus contribuciones económicas. ■

La fundamental presencia de la educación superior privada en América Latina

DANTE J. SALTO

Dante J. Salto es becario postdoctoral en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y asociado en el Programa para la Investigación en la Educación Superior Privada (PROPHE, por sus siglas en inglés), Universidad en Albany. Correo electrónico: dantesalto@gmail.com. (IHE regularmente publica artículos de PROPHE, véase <http://www.albany.edu/~prophe>).

Desde el 4 al 7 de marzo, académicos y profesionales latinoamericanos de la educación superior sostuvieron una “cumbre” para reflexionar sobre desarrollos claves y tendencias en su campo. La educación superior privada (ESP) no fue el único foco de la conferencia, pero si se transformó en el tema de muchas discusiones significativas. Este artículo informa sobre la ESP y temas estrechamente relacionados, como privatización y la comparación entre los sectores público y privado, destacados en la cumbre.

La situación cambió hacia finales de los 90, debido a la coUna realidad central, enfatizada reiteradamente durante la conferencia, es que cualquier discusión seria y completa sobre desarrollos importantes en la educación superior latinoamericana y políticas relacionadas debe forzosamente abordar la ESP. Esta realidad no es sorprendente, dado el hecho que sobre el 40 por ciento de la matrícula de educación superior latinoamericana se encuentra en el sector privado (datos de PROPHE). El rol crucial de la ESP se mostró en una variedad de asuntos, como calidad, acceso, expansión, equidad, política regulatoria (incluía la acreditación), nueva administración pública, rankings académicos y de reputación, corrupción y más.

ESENCIAL PARA EL DESARROLLO REGIONAL

Muchos de las tendencias y desarrollos históricos abordados durante la cumbre se relacionaron con la expansión de los sistemas de educación superior de la región y la diversificación resultante de los sectores público y privado. Un orador destacado, especialista y coordinador principal del Banco Mundial para la Educación Terciaria Francisco Marmolejo, apuntó a los desafíos que enfrenta la educación superior de la región basado en una creciente “ventana demográfica”, en la cual adultos en edad de trabajar cada vez más acceden a la educación superior. Hoy en día, la demanda por educación superior no viene sólo de los jóvenes que alcanzan la edad convencional para ingresar a la educación superior, sino que también de estudiantes no tradicionales –una población que las instituciones públicas y privadas no habían considerado mucho hasta ahora. Esta población no tradicional está siendo cada vez más el blanco de las instituciones privadas alternativas –no necesariamente a nivel universitario o con poder de otorgar un título– así como también el de las recientemente creadas instituciones públicas. Por lo tanto, el sector privado desempeña, y continuará desempeñando, un rol crítico y cambiante en la absorción de la demanda que no ha sido atendida por las instituciones tradicionales.

La diversificación de la educación superior presenta desafíos para las políticas regulatorias como el aseguramiento de la calidad. Un hecho reciente pero amplio en los países latinoamericanos, los sistemas de aseguramiento de la calidad formales en general se han basado en un modelo institucional “óptimo” único alienado con las universidades públicas más prestigiosas de un país. La adaptación a la variedad de nuevas misiones institucionales es un desafío en curso para los sistemas de aseguramiento de la calidad, un desafío exacerbado por el aumento de nuevas formas privadas de educación.

Más adelante, otras presentaciones destacaron que la

diversificación y privatización se relacionan con más que sólo el crecimiento de la ESP. Las reformas pro-mercado han presionado a las instituciones públicas de la región hacia una mayor privatización interna. Siguiendo una tendencia mundial, las instituciones públicas emplean una variedad de estrategias para privatizar. La generación de ganancias juega un rol importante y a menudo es controversial. Las universidades públicas progresivamente buscan financiamiento externo y establecen convenios públicos/privados, y de forma gradual abandonan su antigua dependencia en el Estado como fuente única de financiamiento y responsabilidad. De igual forma, los panelistas ilustraron cómo la adaptación de la universidad pública a las prácticas de gobernanza del sector privado, traducido en reformas de dirección pública, ha llevado a nuevas confusiones en la división entre lo público y privado. Algunos oradores se preguntaron hasta qué punto estas tendencias pueden señalar que las universidades públicas se están volviendo empresariales, a medida que buscan adaptarse a un contexto cambiante.

FORMAS DE PRIVATIZACIÓN TRADICIONALES VS. NUEVAS Y CAMBIANTES FORMAS DE PRIVATIZACIÓN

Los asuntos de la educación superior privada en Latino América varían desde los antiguos hasta los que están emergiendo, en la mayoría de los casos impulsados por factores contextuales como cambios demográficos o tendencias políticas y económicas. La erudición que explora los desarrollos históricos y tendencias actuales pone énfasis en cómo el sector privado ha cambiado con el tiempo. Algunas investigaciones se concentran en cómo las políticas públicas han pasado por alto, o incluso inhibido, la expansión del sector privado, mientras que otros trabajos describen lo contrario, las políticas públicas si promueven la ESP. Sorprendentemente, con límites entre sectores cada vez menos claros, las instituciones públicas están proclamando con más audacia su cumplimiento de los propósitos públicos, como satisfacer las metas del gobierno en materia de acceso.

Por supuesto, el aumento en la matrícula para satisfacer las metas de acceso –un tema predominante en la discusión política de Latino América por más de medio siglo– ha llamado la atención de las ESP por gran parte de ese mismo periodo, ya que una expansión considerable se ha logrado a través de la provisión privada. Pero la cumbre se concentró en el momento presente, explorando cómo este crecimiento sucede cada vez más en nuevas y cambiantes formas de educación superior privada. Varios países en la región ahora permiten legalmente instituciones con fines de lucro. Este quiebre de la tradición y normas

convencionales ha naturalmente provocado controversia. El hecho más notorio toma lugar en el mayor sistema de educación superior de la región (por matrícula absoluta), Brasil. Brasil no sólo ha permitido universidades con fines de lucro, sino que además las ha incentivado financieramente para dar acceso a los estudiantes necesitados. Otros países que participan en la tendencia hacia fines de lucro son Perú, Bolivia y Chile (no a nivel universitario).

Una realidad central, enfatizada reiteradamente durante la conferencia, es que cualquier discusión seria y completa sobre desarrollos importantes en la educación superior latinoamericana y políticas relacionadas debe forzosamente abordar la ESP.

Aunque no tan dramático como el crecimiento del lucro, varios aspectos del gerencialismo “americanizado” ayudan a reformar la educación superior latinoamericana. Se ha notado por mucho tiempo que ese tipo de gerencialismo ha prosperado en la educación superior privada en la región. Por ejemplo, las universidades privadas tienden a contratar gerentes profesionales en lugar de pedirles a los docentes que se desempeñen como gerentes. No obstante, los participantes de la conferencia también dieron ejemplos de mayor gerencialismo en instituciones públicas, notablemente en algunas de las más nuevas. De igual forma, ahora incluso las universidades públicas están involucrando más actores externos en sus estructuras de gobernanza. Esto se refleja como un cambio hacia mayor rendición de cuentas a varios accionistas externos y quizás a la ciudadanía en general. Estas tendencias documentadas en el sector público distorsionan más las divisiones tradicionales entre la educación pública y privada.

INVESTIGACIÓN EN CURSO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Finalmente, la cumbre tomó nota de los mayores esfuerzos para estudiar la cambiante educación superior privada de Latinoamérica y asuntos públicos/privados relacionados. Las agencias regionales, consorcios y centros de investigación desempeñan todos roles identificables. Coordinado

por el participante a la cumbre José Joaquín Brunner, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) publica informes sobre asuntos actuales en la educación superior latinoamericana, incorporando secciones sobre el rol del sector privado. El Banco Interamericano de Desarrollo está reeditando un informe de política sobre la ESP en América Latina. El Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College está trabajando en un proyecto sobre la internacionalización de las universidades católicas. PROPHE continúa su investigación sobre la educación superior privada en América Latina en un contexto global.

Cualquiera sea el futuro conocimiento que se genere por los esfuerzos de la investigación en curso, los hacedores de políticas y docentes de la cumbre discutieron con información ya en mano. En resumen, a medida que abordaban muchos de los asuntos principales de la educación superior latinoamericana, destacaban reiteradamente cómo la educación superior privada y realidades de privatización relacionadas, algunas antiguas, algunas nuevas, ilustran sin duda cuán importante y esencial es la educación superior privada para esos desarrollos en general. ■

Diversificación de los ingresos y reforma a la educación superior de Etiopía

KIBROME MENGISTU FELEKE

Kibrome Mengistu Feleke es catedrático e investigador en el Departamento de Psicología, Bahir Dar University, Etiopía. Posee un Magíster en Ciencias Administrativas en Educación Superior. Correo electrónico: kbmen1973@yahoo.com

Hace unos 20 años, el sistema de educación superior etíope en general se caracterizaba por ser muy limitado en acceso, desigual, pobre en calidad, débil en resultados de investigación y financiado insuficientemente. Para asegurar el acceso, equidad, calidad, relevancia y eficiencia, el gobierno etíope desde 1994 ha introducido importantes reformas y cambios de políticas al sector de educación superior.

Al seguir las reformas, el sistema se ha expandido masivamente en las últimas dos décadas, pasó de tener 2 a 36 universidades públicas hoy en día. La educación superior privada también ha florecido desde 1997, cuenta con 98 instituciones que albergan alrededor del 15 por ciento del total de matrículas. Esta rápida expansión ha aumentado las matrículas de pregrado desde alrededor de 35.000 estudiantes en 1996 a 593.571 en el 2014. Por lo tanto, la matrícula de educación superior ha crecido desde un 0,8 por ciento en 1996 a 9,4 por ciento en el 2014.

En general, la gran inversión del gobierno en educación superior en las últimas dos décadas ha resultado en una expansión masiva que ha abierto más universidades, aumentado el acceso, expandido la diversidad de los programas y alcanzado un aumento de más del 500 por ciento en el total de matrículas. Por lo tanto, estos logros han sido extraordinarios. No obstante, un sistema tan ampliamente expandido requiere ingresos públicos continuos y fiables.

FINANCIAMIENTO DE LOS DESAFÍOS

En Etiopía, el gobierno provee virtualmente todo el financiamiento requerido para hacer funcionar el sistema de educación superior. El sistema de educación superior puede mantener la actual expansión sólo si su nivel de financiamiento es adecuado y estable. Desde el 2000, por lo tanto, la inversión del gobierno en educación ha crecido como parte del presupuesto total. De igual forma, el presupuesto de educación superior ha aumentado en respuesta a la reciente expansión, desde un 15 por ciento hasta alrededor de un 30 por ciento del presupuesto total de educación.

Aunque el presupuesto total destinado a la educación superior en Etiopía ha aumentado significativamente con los años, el presupuesto estatal ha sido insuficiente para cubrir la gran expansión emprendida. Como resultado, las universidades están luchando para proveer la cantidad necesaria de recursos a este sistema en constante expansión. Las presiones financieras se agudizan incluso más cuando se considera el cambio de la política 70:30 desde estudios de menor costo en ciencias sociales a estudios de mayor costo en ciencia y tecnología, lo que demanda mayor cantidad de recursos. (Según la política 70:30, 70 por ciento del total de estudiantes de pregrado matriculados en universidades públicas irá al área de ciencias naturales y el restante 30 por ciento a los cursos de ciencias sociales.) A pesar de este contexto financiero, el sistema sigue expandiéndose, con el establecimiento de 11 nuevas universidades hasta 2020 para dar mayor acceso.

En tiempos de desafíos financieros, por lo tanto, parece imperativo que las universidades en Etiopía busquen

formas de expandir sus fuentes de ingresos no estatales para satisfacer sus enormes necesidades. De igual forma, necesitan recaudar fondos de diversas fuentes para potenciar su capacidad financiera.

PRESIONES PARA DIVERSIFICAR LOS INGRESOS

La viabilidad financiera del sistema de educación superior para adaptarse a las presiones de matrículas y mantener el acceso, dependen en gran medida de la capacidad que tenga la educación superior para diversificar su base imponible. La diversificación de ingresos ayuda a mantener una expansión rápida en un sistema donde el financiamiento público es limitado. La participación activa de las universidades para generar ingresos adicionales ayuda a reducir su dependencia única en el gobierno y vulnerabilidad a las fluctuaciones del presupuesto fiscal.

Considerando la actual expansión masiva en Etiopía y la limitada capacidad del gobierno para financiar adecuadamente este sistema en expansión, las universidades necesitan aumentar y diversificar su base imponible a través de la generación de ingresos de fuentes no gubernamentales. La diversificación de los ingresos permite a las universidades en Etiopía generar ingresos adicionales y posteriormente mejorar la infraestructura educacional.

Por consiguiente, la declaración de educación superior en Etiopía les da a las universidades públicas la libertad para generar ingresos de fuentes no gubernamentales para suplementar el presupuesto fiscal. La declaración rige la política y las reformas generales relacionadas con la educación superior. La política es propicia para facilitar el desarrollo de fuentes de financiamiento alternativas. Como resultado, las universidades son libres de admitir estudiantes que paguen aranceles, ofrecer servicios educacionales remunerados, aceptar dotación de fondos, establecer empresas comerciales y participar en otras actividades legales para recaudar fondos.

Para asegurar el acceso, equidad, calidad, relevancia y eficiencia, el gobierno etíope desde 1994 ha introducido importantes reformas y cambios de políticas al sector de educación superior.

TENDENCIAS INSTITUCIONALES

Con esta política propicia que motiva a las instituciones a

generar nuevos ingresos, las universidades en Etiopía han establecido varios mecanismos para recaudar fondos de fuentes no gubernamentales. En la actualidad, casi todas las instituciones generan ingresos substanciales a través de la admisión de estudiantes que pagan aranceles en diferentes programas. Por consiguiente, los ingresos por matrículas se han transformado en una de las mayores fuentes de ingresos para la mayoría de las universidades. Además, un número creciente de universidades han estado recaudando ingresos gracias a servicios de investigación, capacitación y consultoría. También ha habido montos substanciales de fondos que llegan a través de donaciones, subvenciones y acuerdos bilaterales.

La política también permite a las empresas que generan ingresos operar como cualquier otra organización empresarial. Como consecuencia, algunas universidades han establecido empresas con orientación comercial para beneficiarse de ingresos adicionales.

En general, varias universidades han desarrollado colaboraciones educacionales, investigativas e industriales para solicitar subvenciones y donaciones. Como resultado, los ingresos generados por servicios gratuitos, investigación, colaboraciones, varias actividades comerciales y otras fuentes han aumentado significativamente en muchas universidades públicas del país.

DISPARIDADES INSTITUCIONALES Y DESIGUALDADES EN EL INGRESO

Las universidades en general varían en edad, ubicación geográfica, perfil del personal, ex alumnos y diversidad del programa. Como resultado de estas disparidades, existen desigualdades considerables en la capacidad de las instituciones para generar ingresos. Las universidades antiguas y bien establecidas tienen mejor capacidad para recaudar fondos y adjudicarse subsidios de la industria y donantes, mientras que las nuevas en rara ocasión reciben esos fondos. Además, las universidades establecidas en regiones menos desarrolladas tienen menos oportunidades de generar fondos, en comparación con aquellas localizadas en regiones altamente desarrolladas y en áreas urbanas.

AMENAZA A LA CALIDAD

Las universidades que ofrecen cursos en áreas de alta demanda tienen más capacidad de matricular más estudiantes que pagan aranceles. Por lo tanto, para poder atraer más estudiantes, ahora muchas universidades ofrecen capacitación en programas orientados a los negocios, incluso cuando no tienen los recursos esenciales para apoyar estos programas de capacitación. Algunas universidades también quizás tiendan a comprometer los criterios de

admisión para matricular más estudiantes que paguen aranceles como forma de aumentar los ingresos por colegiatura. Esto podría llevar a matricular estudiantes que no cumplan con el estándar, lo que a su vez compromete la calidad de la educación.

EL CAMINO A SEGUIR

En términos generales, las universidades públicas en Etiopía tienen un potencial importante para facilitar varios servicios a la industria y empresas privadas, y así generar ingresos. La experiencia en muchas universidades demuestra su compromiso con aumentar las fuentes de ingresos no gubernamentales esenciales para apoyar sus operaciones institucionales.

A pesar de este escenario prometedor, las estrategias usadas en muchas universidades para generar ingresos parecen estar enfocadas principalmente en algunos flujos tradicionales. Como resultado, las instituciones no han diversificado adecuadamente su base de ingresos. Además, en la mayoría de las instituciones las actividades para generar ingresos no han sido apoyadas de forma sistemática y estratégica. Para concluir, los beneficios de tales ingresos no han sido capitalizados para contribuir significativamente a la excelencia institucional.

Para institucionalizar exitosamente sus estrategias y diversificar su base de ingreso, las universidades debiesen desarrollar estructuras administrativas apropiadas. Adicionalmente, los ingresos generados desde varias fuentes debiesen ser usadas principalmente para apoyar las misiones centrales de la universidad. Para hacer eso, las universidades debiesen recibir suficiente autonomía para retener ingresos adicionales: ha habido interferencia externa en universidades específicas. Las universidades también deberían estimular a su personal para que participen en actividades que produzcan ingresos, a través de varios mecanismos de incentivo.

En general, el mayor porcentaje de ingresos de privados ayuda a suplementar el presupuesto fiscal. Por lo tanto, la diversificación del ingreso debiese ser vista como una fuente esencial de ganancia suplementaria y actividad complementaria. Sin embargo, mientras se busca nuevas fuentes de ingresos, las universidades deben mantener sus valores fundamentales. ■

Educación superior en los Balcanes Occidentales: Tendencias y desafíos recientes

LUCIA BRAJKOVIC

Lucia Brajkovic es asociada principal de investigación del Consejo Estadounidense de Educación. Correo electrónico: lbrajkovic@accenet.edu.

Se ha discutido, investigado y escrito extensamente sobre las reformas y desarrollos recientes de la educación superior europea. Sin embargo, los Balcanes Occidentales (BO), una región de Europa sudoriental que comprende siete países (Albania; Bosnia y Herzegovina; Croacia; Antigua República Yugoslava (ARY) de Macedonia; Kosovo; Montenegro; y Serbia) sumando entre todos una población de 22,7 millones, no han sido objeto de investigación. La falta de estudios previos se debe en su mayoría a la ausencia de una recolección de información sistemática a niveles nacionales e institucionales. Este artículo describe y analiza algunos de los desafíos y situaciones más sobresalientes que enfrenta el sector académico en esta región.

MATRÍCULA, TASA DE GRADUACIÓN Y ASPECTOS ESTRUCTURALES

La gran mayoría de los estudiantes de educación superior en los Balcanes occidentales están inscritos en instituciones públicas. A pesar de que la tasa de matrícula en educación superior dentro de la región es relativamente alta –en promedio cercano al 50 por ciento del grupo etario que puede comenzar una carrera universitaria tradicionalmente– el índice de graduación es más bien bajo. Las estimaciones disponibles reflejan, en promedio, tasas de graduación en Croacia, ARY de Macedonia y Albania bajo un 40 por ciento para estudiantes dentro de 10 años de su inscripción. Estos resultados educacionales, en conjunto con los aspectos estructurales y las tasas de desempleo, representan grandes desafíos para los países de BO.

La mayoría de los países de la región enfrentaron un periodo de transición luego de la guerra seguido de la desintegración de la Yugoslavia socialista a principio de los años noventa. Las debilidades políticas y estructurales (es decir estructuras burocráticas ineficientes, débil rendición de cuentas y corrupción) han afectado continuamente a los sectores académicos de los países, especialmente

porque estos son supervisados por sus respectivos gobiernos. Los sistemas de educación superior en la región han sido influenciados por políticas sucesivas, y a veces contradictorias, que han sido el resultado de cambios de los partidos políticos en el poder (es decir, los partidos conservadores a veces recurrían a cambiar las legislaciones liberales, y viceversa). Este contexto sociopolítico y sus prácticas relacionadas conllevan a un estancamiento con respecto al desarrollo de metas nacionales estratégicas a largo plazo en estos países.

La gran mayoría de los estudiantes de educación superior en los Balcanes Occidentales están inscritos en instituciones públicas.

Los gobiernos nacionales financian de manera casi exclusiva a las universidades, y además están cercanamente involucrados en el proceso de toma de decisiones en relación a la distribución de fondos para las instituciones de educación superior; sus reglas se deben seguir, incluso en aspectos como los cupos de matrículas y los salarios de docentes y administrativos. A la luz de las circunstancias, existe una necesidad de contar con reformas desde la comunidad académica local, en su mayoría relacionadas con aumentar la autonomía institucional y alejarse de la supervisión estatal directa; mejorar la calidad de la educación y la productividad investigativa; e integrar y profesionalizar el liderazgo y gestión universitaria.

Otro problema estructural tiene relación con la falta de esquemas institucionales o a nivel nacional para compensar el costo de los aranceles y asegurar la igualdad de acceso y la permanencia de estudiantes provenientes de poblaciones de escasos recursos y con bajos ingresos. Algunos países de la región cuentan con aranceles gratuitos para por lo menos una porción de sus estudiantes y tienen ayuda financiera para ciertas instituciones, así como también becas a nivel nacional. Sin embargo, estos importes no alcanzan a cubrir todos los gastos relacionados con el estudio a los que incurren los estudiantes, como recargos, libros y costos de vida. En algunos países, existen proyectos en curso para generar soluciones e introducir un sistema de ayuda estudiantil más completo (por ejemplo, el Instituto para el Desarrollo de la Educación está trabajando en este tipo de proyecto en Croacia).

CRECIMIENTO DEL SECTOR PRIVADO

En los Balcanes Occidentales, el rápido crecimiento de la educación superior privada proviene de las circunstancias políticas particulares de la región (es decir, la transición desde regímenes socialistas a una economía de mercado) en conjunto con el rápido aumento de la demanda estudiantil. Varios países, sobre todo aquellos involucrados en conflictos armados luego de la desintegración de la antigua Yugoslavia, no tenían la capacidad para desarrollar una política y estrategia de educación superior integral, lo que conllevó a la proliferación de instituciones privadas (con frecuencia con fines de lucro).

En gran parte de estos países, la experiencia con las instituciones privadas no ha sido positiva. Estas instituciones generalmente son consideradas una segunda opción para aquellos estudiantes que no pudieron ingresar a universidades públicas. Las regulaciones no definen a una universidad como tal, las instituciones privadas tienden a usar el nombre de “universidad” en sus designaciones, aun cuando solo ofrecen títulos vocacionales o de dos años. A nivel de sistema, la aparición de instituciones privadas no ha contribuido significativamente a programas de diversificación: la amplia mayoría de los programas impartidos en el sector privado son rentables en áreas como negocios, tecnologías de la información y turismo.

Las instituciones privadas en los BO generalmente tienen escasos recursos y dependen en gran parte de profesores que pertenecen a instituciones públicas y que trabajan para su institución base y la privada en simultaneidad. Se acostumbra a contratar personal a tiempo parcial, a contrata y a profesionales y personal académico sin un grado de doctorado. El “pluriempleo” por parte del profesorado ha también afectado sustancialmente la calidad de las universidades públicas. En varios países, existe una necesidad persistente de establecer regulaciones más fuertes y mejorar la transparencia dentro de la educación superior privada.

FINANCIAMIENTO DE LA UNIÓN EUROPEA

La narrativa de la UE de invertir en la economía “basada en el conocimiento” también se ha impregnado en los países de los BO. Sin embargo, aun cuando los países miembros y candidatos son elegibles para postular a los fondos de la UE para financiar investigación y desarrollo, la competencia por estos recursos ha sido muy difícil para las instituciones en los BO. De entrada, estos países cuentan con recursos limitados a su disposición, a diferencia de los países desarrollados donde invierten grandes cantidades en infraestructura y experiencia para aprovechar estas fuentes de financiamiento. En consecuencia, la proporción

de financiamiento que obtienen los países de los BO de la UE es aún muy baja, ya que los mecanismos de financiación utilizados actualmente por la UE perpetúan el estado quo en relación a la distribución de fondos a lo largo de Europa. Si no existen modificaciones significativas, este enfoque puede llevar a ampliar la brecha en calidad y productividad entre los sectores académicos más acomodados en los países occidentales y la periferia de la UE.

CONSIDERACIONES POLÍTICAS

En conclusión, cabe señalar que aquellos que toman decisiones en la región debiesen evitar adoptar políticas que no abordan las necesidades específicas y circunstancias socio-políticas y económicas de los países de la región. Los países desarrollados de la UE que son capaces de invertir significativamente más en términos de educación superior son considerados como ejemplos a seguir para los países de los BO. Sin embargo, la experiencia en países post-transición, sobre todo en esta región, sugiere que algunos de los desafíos institucionales y sistemáticos en estas sociedades exceden cualquier cosa que los países desarrollados hayan enfrentado –tales como estricta supervisión gubernamental emparejada con estructuras burocráticas ineficientes, falta de estrategias a largo plazo, y en algunos casos, corrupción. Si estas consideraciones no son tomadas en cuenta, la adopción de varias tendencias generalizadas y políticas puede empeorar situaciones ya existentes que enfrenta el sector de educación superior en estos países. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

Berg, Maggie y Barbara K. Seeber. El Profesor Lento: Desafiando la Cultura de la Velocidad en la Academia. Toronto: University of Toronto Press, 2016. 115 pp. C\$26.95 (hb). ISBN 978-14426-4556-1. Sitio web: www.utpress.utoronto.ca.

Una discusión en contra de la corporatización de las universidades, este delgado volumen aconseja poner especial atención tanto a la investigación como a la enseñanza. Este aumento en el ritmo acelerado de la vida académica moderna no permite llevar a cabo un examen minucioso de los grandes problemas. Los autores piden un análisis cuidadoso de la educación humanística en una era corporativa.

Douglass, John Aubrey, ed. La Nueva Universidad Emblemática: Desafiando el Paradigma del Ranking Mundial a la Relevancia Nacional. Nueva York: Palgrave-Macmillan, 2016. 216 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-50048-9. Sitio web: www.palgrave.com.

Un debate de la naturaleza y el rol de las universidades emblemáticas –las instituciones que se enfocan en la investigación y que se encuentran en lo alto de los sistemas académicos de sus países. Entre los temas debatidos por los autores se encuentran la función de los rankings en la formación de las universidades emblemáticas y el papel de las instituciones emblemáticas en países y regiones específicas tales como Rusia, Escandinavia, América Latina, entre otros.

Ferrara, Mark S. Palacio de Cenizas: China y el Declive de la Educación Superior Norteamericana. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. 240 pp. \$29.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1799-8. Sitio web: www.press.jhu.edu.

Este libro analiza los avances tanto históricos como contemporáneos en

la educación superior norteamericana y china y argumenta, sin estar respaldado por hechos, que la disminución percibida en la educación superior está relacionada con el incremento en el sistema de educación superior chino. Estos avances son analizados en ambos países.

Goastellec, Gael y France Picard, eds. Educación Superior en las Sociedades: Una Perspectiva a Escala Múltiple Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2014. 213 pp (pb). ISBN 978-94-6209-744-5. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Este volumen consiste de documentos provenientes de una conferencia del Consorcio de Investigadores de Educación Superior. El enfoque de la mayoría de ellos es sobre los asuntos de acceso en los contextos europeos y norteamericanos.

Jarton, Michele. IFUC: Una Organización Profética París FIUC, 2016. 406 pp Euros 32. ISBN 978-88-209-9567-6.

La historia de la Federación Internacional de Universidades Católicas desde su fundación en 1924 hasta la actualidad, este volumen presenta información sobre los líderes y las actividades de la organización. Ofrece algunas ideas con respecto al desarrollo moderno de las universidades católicas.

Luescher, Thierry, Manja Klemenčič y James Otieno Jowi, eds. Política Estudiantil en la Representación y Activismo en África. Ciudad del Cabo. Sudáfrica: African Minds, 2016. 267 pp. (pb). ISBN 978-1928331223. Sitio web: www.african-minds.org.za.

El activismo de la política estudiantil es un asunto cada vez más importante para la educación superior a nivel mundial. Este libro se centra en África –con capítulos dedicados a la representación estudiantil en la gestión de las universidades, así como en las formas más tradicionales de activismo. Se muestran algunos

casos de diferentes países de África de habla inglesa y francesa. Aunque este libro se relaciona con África, es relevante para la audiencia internacional.

OCDE. Tendencias que Modelan la Educación 2016 París OCED Publishing, 2016. 120 pp. (pb). ISBN 978-9264-25017-8. Sitio web: www.oecd-bookshop.org.

El objetivo de esta publicación OCDE es generar un estímulo para pensar sobre las tendencias más importantes que tienen el potencial de repercutir en la educación y, por otra parte, el potencial de la educación de influenciar en estas tendencias. La cuarta edición de este volumen ha sido actualizada considerablemente con especial énfasis en las economías emergentes de Brasil, China, India y la Federación Rusa. El enfoque en temas tales como globalización, el futuro del Estado-nación y la importancia cada vez mayor de las ciudades, las familias modernas y las nuevas tecnologías, esta publicación plantea algunas interesantes reflexiones sobre la función de la educación en la sociedad en el 2016. (Aisling Tiernan)

Reflexiones de Líderes Universitarios Sudafricanos, 1981 a 2014. Ciudad del Cabo. Sudáfrica: African Minds, 2016. 181 pp. (pb). ISBN 978-1-928331094. Sitio web: www.africanminds.org.za.

Este fascinante número se centra en entrevistas con ocho vicerrectores sudafricanos que sirvieron durante el período transformacional del país. Las experiencias y reflexiones de estos líderes universitarios dedicados revelan un grado considerable de conocimiento sobre el liderazgo universitario y desafíos específicos de las universidades involucradas.

Rhoads, Robert A. MOOCs, Alta tecnología y Formación Superior. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015. 184 pp. \$29.95 (hb). ISBN 978-1-42141779-0. Sitio web: www.press.jhu.edu.

edu.

Un análisis crítico de los MOOC en una perspectiva amplia, este volumen examina cómo opera la conectividad en términos de entrega de conocimiento, la resistencia a los MOOC y el cambiante sistema organizacional de la educación superior en el contexto de los MOOC. Este libro concluye con un análisis del futuro de los MOOC.

Savicki, Victor y Elizabeth Brewer, eds. Evaluación de la Teoría del Estudio en el Extranjero, Herramientas y Práctica. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2015. 335 pp. \$35 (pb). ISBN: 978-62036-214-3. Sitio web: sty.presswarehouse.com.

Este número explora el concepto de los estudios en el extranjero mediante el análisis de sus resultados y el debate sobre cómo estos pueden ser medidos y comprendidos. Siguiendo un informe sobre cómo y por qué se ha desarrollado un diagnóstico en el campo de estudios en el extranjero, la primera parte del libro analiza diferentes elementos de esta experiencia. La segunda parte del libro presenta una perspectiva general sobre herramientas y estrategias apropiadas para evaluar los estudios en el extranjero, enfatizando la importancia de formular y priorizar acuciosamente las preguntas de evaluación y de comprender las ventajas y desventajas de los diferentes instrumentos. (Asling Tiernan)

Tiede, Hans-Joerg. Reforma Universitaria: La Fundación de la Asociación Americana de Profesores Universitarios. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015. 268 pp. \$34.95 (hb). ISBN 978-1-42141826-1. Sitio web: www.press.jhu.edu.

La historia de las primeras décadas de la Asociación Americana de Profesores Universitarios, la que fue establecida en 1915 y tuvo una fuerte influencia en el desarrollo de la profesión académica en la educación superior norteamericana

moderna. Se analizan algunos asuntos tales como el desarrollo de un sistema de tenencia, el papel del profesorado en la gestión y otras cuestiones cruciales desde la perspectiva del rol de la AAUP.

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

El primero en una serie una de libros relacionados con problemas actuales en la educación superior india, este volumen presenta 18 ensayos detallados sobre aspectos fundamentales. Entre los temas que se abarcan se encuentran las tendencias emergentes en las políticas de educación superior, expansión cuantitativa, desigualdades sociales, empleabilidad de egresados, educación superior y migración internacional, gastos públicos, tendencias en la educación superior privada, autonomía y liderazgo institucional, internacionalización, entre otros. Este número está patrocinado por el nuevo Centro de Investigación de Políticas de la Educación Superior en la Universidad Nacional de Planificación de la Educación y de la Administración.

Universidad de Palermo —Cátedra UNESCO-UNU. Colección de Educación Superior. Autores múltiples, editores múltiples. Sitio web: <http://www.palermo.edu/cienci-associales/investigacion-y-publicaciones/coleccion-educacion-superior/index.htm>.

La serie de libros sobre educación superior de la Universidad de Palermo sigue creciendo, con una interesante combinación de traducciones (la mayoría en inglés) y libros nuevos escritos en español. La mayoría de los libros agregados a la colección después de la primera corrección de IHE en otoño de 2013 (No. 73) son traducciones y éstas incluyen: Philip G. Altbach (Ed.) Liderazgo para las Universidades de Clase Mundial; Jor-

ge Balan (Ed.) La Nueva Economía del Conocimiento de Latinoamérica: Educación Superior, Gobierno y Colaboración Internacional; Charles Homer Haskins El auge de las Universidades; Lisa R. Lattuca y Joan S. Stark Estructuración del Plan de Estudio Universitario: Planes Académicos en Contexto; Donald Levine Poderes de la Mente; Gaston Milaret y Jean Vidal Historia Mundial de la Educación; Andre Tuilier Historia de la Universidad de París y La Sorbona; y Charles Vest En busca de la Frontera sin Fin. También hay un libro original: Evaluación y Acreditación Universitaria: Actores y Políticas en Perspectiva editado por Raquel San Martín, con trabajos provenientes de autores argentinos. (Ivan Pacheco)

Zgaga, Pavel, Ulrich Teichler, Hans G. Schuetze y Andra Wolter, eds. Reforma de Educación Superior: Mirando al Pasado--Mirando al Futuro. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang, 2015. 431 pp. (hb). ISBN 978-3-631-662755. Sitio web: www.peterlang.com.

Una visión global en la reforma universitaria y en cuestiones relacionadas, este libro presenta una variedad de perspectivas. Entre los temas tratados se encuentran las problemáticas de acceso y clases sociales, historias conflictivas en las políticas de educación superior, mercado masivo en la educación superior, tendencias en la educación superior china, entre otros. La mayoría de los capítulos fueron presentados en una conferencia en Eslovenia.

NOTICIAS DEL CENTRO

Estamos complacidos en anunciar que IHE aparece ahora en idioma francés gracias a un acuerdo con la Agence Universitaire de la Francophonie. Con la adición del francés, IHE ahora se publica en siete idiomas distintos, haciéndola una de las publicaciones más singularmente “internacionales” en nuestro campo. También nos complace estar colaborando con colegas de todas partes del mundo en el desarrollo de publicaciones basadas en el modelo de IHE, que entrega perspectivas sobre la educación superior dentro de regiones específicas. Más recientemente, la Fundación de Singapur HEAD ha sentado las bases para presentar Educación Superior en el Sudeste Asiático y Más Allá. Además, un acuerdo entre CIHE y nuestros colegas que participan en IHE de las ediciones en idioma español y portugués –por ejemplo, CEPPE en Chile y SEMESP en Brasil– junto a la Universidad del Norte (Colombia) debería pronto dar como resultado una publicación en español y otra en portugués centradas en las tendencias de la educación superior en América Latina.

El Centro ha estado participando activamente en diversos seminarios de desarrollo profesional en los meses recientes. En junio, copatrocinamos (junto al Instituto de Liderazgo Global de BC, GLI) un programa de dos semanas para 22 docentes universitarios y administradores de las “universidades 5-100” de Rusia centrado en problemáticas de internacionalización en la educación superior. Este proyecto también incluye un módulo europeo que será entregado en octubre de 2016 en cooperación con el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) en Milán. Un evento final concluirá este programa a principios del 2017.

En julio, CIHE organizó (de nuevo con GLI) un “Instituto de Verano” para el Programa de Becarios de la Junta Unida para la Educación Superior Cristiana en Asia. Un grupo de 19 becarios de todas partes de Asia participó en esta capacitación de tres semanas sobre desarrollo y liderazgo profesional. Por otra parte, el Centro ayudó a diseñar y ofrecer dos días del “Seminario de Verano 2016-Servicios de Educación Mundial CIHE: El Panorama Cambiante de la Educación Superior Mundial y la Movilidad Internacional de Estudiantes”. Finalmente, en conjunto con Unnivers and Reisberg & Associates, CIHE organizó un simposio de un día en internacionalización para unos 35 docentes y administradores de la Universidad de Guadalajara (México).

CIHE continúa estando activo en el ámbito de las publicaciones. La serie CIHE Perspectivas publicó dos

números en meses recientes: Dimensiones Globales de la Escuela de Educación Lynch de Boston College: Análisis de una encuesta al profesorado (CIHE Perspectivas No. 2) y Universidades Católicas: Identidad e Internacionalización, un Proyecto Piloto (CIHE Perspectivas No. 3). El financiamiento para la No. 3 fue posible por medio de una donación de la Fundación Luksic que refuerza la colaboración entre Boston College y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Una extensión de ese apoyo le permite ahora a CIHE llevar a cabo estudios más amplios de identidad e internacionalización en las universidades católicas a lo largo de 2016/2017. En los próximos meses, un nuevo libro –Profesorado Internacional en la Educación Superior: Perspectivas Comparativas en el Reclutamiento, Integración e Impacto (Routledge), editado por Maria Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley– debiese ser publicado.

El Centro está iniciando un estudio financiado por la Fundación Körber con el objetivo de explorar la diferenciación y diversidad en los sistemas académicos en unos 12 países alrededor del mundo. El director fundador de CIHE, Philip G. Altbach y, su director actual, Hans de Wit participan en este trabajo, así como también la Becaria Investigadora de CIHE, Liz Reisberg.

El personal de CIHE sigue en movimiento, asistiendo a varias conferencias y reuniones nacionales e internacionales. En agosto, Hans de Wit y Laura E. Rumbley cumplieron un papel importante en el Primer Simposio Internacional del Foro de Educación Superior de África, Asia y América Latina (HEFAALA, por sus siglas en inglés), organizada por la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA, por sus siglas en inglés), bajo la dirección de Damtew Teferra en la Universidad de KwaZulu-Natal en Durban, Sudáfrica. Hans y Laura estarán en la conferencia anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior (ASHE, por sus siglas en inglés), en noviembre en Columbus, Ohio, y Laura representará a CIHE en la conferencia anual de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés) en Liverpool en septiembre.

Hans de Wit entregará pautas en la conferencia por el 50° aniversario de la Oficina Canadiense de Educación Internacional (CBIE, por sus siglas en inglés) en Ottawa en noviembre y en octubre en la conferencia anual 2016 de la Asociación Estadounidense de Colegios Universitarios y Universidades Estatales (AACU, por sus siglas en inglés) en Denver. Él también se presentará en un seminario internacional patrocinado por CINDA en la

Universidad de Campinas (Brasil) en octubre y expondrá en un seminario de investigación para estudiantes de doctorado del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) en Milán en septiembre.

El director fundador Philip G. Altbach estuvo en Singapur y Malasia en agosto por invitación de la Fundación HEAD, donde es consultor senior. Dio varias conferencias y seminarios. Continúa su trabajo con la comisión de excelencia 5-100 del gobierno ruso y participará en una reunión en Kazan, Rusia en octubre.

En lo que respecta a septiembre, CIHE está complacido de dar la bienvenida al primer grupo en su nuevo Magíster en Educación Superior Internacional. Este semestre, también se unen al centro tres nuevos asistentes graduados de doctorados –Edward Choi (Corea del Sur), Lisa Unangst (EE.UU.) y Ayenachew Woldegiyorgis (Etiopía)– junto a nuestra, ya por tres años, asistente graduada de doctorado, Georgiana Mihut (Rumania). Estamos agradecidos de Ariane de Gayardon quien, durante los últimos tres años, ha sido asistente graduada en CIHE y aquel rol ha contribuido enormemente al Centro y a IHE. También estamos organizando varias visitas de becarios en el transcurso del próximo semestre. Daniela Craciun (Hungría), Hang Gao (China), Nian Cai Liu (China), Patrick McGreevy (Líbano), Adriana Perez Encinas (España) y Michelle Vital (Estados Unidos). Durante el verano, tuvimos a Jos Beelen (Países Bajos) y Rebecca Hall (Australia) de visita en el Centro, así como la practicante Sarah VanKirk, estudiante graduada de College of William & Mary, quien nos ayudó con sus capacidades

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 sitio web provee acceso fácil a detalles sobre proyectos pasados y actuales de CIHE, iniciativas y recursos; información sobre socios claves; y vínculos a muchas de nuestras publicaciones. Futuros estudiantes de postgrado y docentes visitantes también pueden encontrar

información más extensa sobre cómo buscar conexiones con nosotros para apoyar sus estudios e investigaciones.

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 basado en las ciencias sociales de 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/>.

Sección Especial Sobre Internacionalización

La sección sobre internacionalización es posible a través de un acuerdo de cooperación entre CIHE y el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI) de la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. Fiona Hunter, directora asociada de CHEI, es consejera editorial de esta sección.

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