

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

Tradiciones y tendencias en internacionalización

- 2 Universidades internacionales en el mundo árabe
Lisa Anderson
- 4 Un campus chino en Malasia
Bonnie Yingfei He y Alan Ruby
- 6 Educación superior extranjera en India: Últimos avances
Richard Garrett
- 8 Movilidad docente internacional: crucial y poco estudiada
Laura E. Rumbley y Hans de Wit

Mega tendencias en Bretaña

- 10 Brexit: Desafíos para las universidades en tiempos difíciles
Simon Marginson
- 12 El Reino Unido: ¿Funcionará el Marco para la Excelencia Docente?
Paul Ashwin

Temas Internacionales

- 14 Bibliotecas académicas en la era digital
Donald A. Barclay
- 16 ¿Qué les pasa a los graduados?
Clifford Adelman
- 18 Olvidada pero necesaria: Investigación en educación transnacional
Jane Knight y Qin Liu

Especial sobre el Sudeste Asiático

- 20 La compleja diversidad de la educación superior en el Sudeste Asiático
Philip G. Altbach
- 22 La educación superior y el desarrollo económico y democrático
Takao Kamibeppu y Roger Y. Chao, Jr.
- 25 Malasia: Ministerios de educación que se fusionan y deshacen
Richard Sack y Omar Jalloun

Educación superior cristiana – Tendencias globales

- 27 Educación superior cristiana y educación superior privada
Daniel Levy
- 29 Crecer al margen: Educación superior cristiana internacional
Perry L. Glanzer
- 30 Las universidades cristiana crecen en África
Joel Carpenter

Países y regiones

- 32 Universidades latinoamericanas: estancadas en el siglo veinte
Marcelo Knobel y Andrés Bernasconi
- 34 Disrupción en el área de acreditación de los EE.UU.
Judith S. Eaton
- 36 La importancia de los politécnicos para el desarrollo de África
Goolam Mohamedbhai
- 38 Las humanidades y las ciencias sociales en la era de las carreras CTIM
Akiyoshi Yonezawa

Departamentos

- 41 Nuevas publicaciones
- 43 Noticias del Centro

Universidades internacionales en el mundo árabe: ¿qué lugar ocupan?

LISA ANDERSON

Lisa Anderson es ex presidenta de American University en El Cairo e investigadora docente senior de la Universidad de Nueva York Abu Dhabi. Correo electrónico: la8@columbia.edu.

Las universidades estadounidenses en el mundo árabe han apreciado un debate con sentido del humor por mucho tiempo sobre si se encuentran en la ciudad o son de la ciudad. American University en El Cairo se encuentra en la minoría; la mayoría –por ejemplo, los distintos campus de American University de Beirut, Sharjah, Kuwait e Iraq– son del lugar. Ésta no es tan sólo una pregunta estadounidense. Si bien la mayoría de las universidades extranjeras se han establecido en las ciudades, como German University en El Cairo, los campus internacionales con frecuencia eluden el problema con un espacio (NYU Abu Dhabi), dos puntos (Universidad del Noroeste: Campus Catar) o una preposición completamente diferente (Universidad de Texas A&M en Catar).

Bajo el ligero conflicto terminológico, existe una pregunta bastante importante: ¿cuál es el lugar de las universidades con afiliaciones internacionales tan explícitas en el mundo árabe de hoy?

SU PROCEDENCIA

La más antigua de estas instituciones refleja un impulso misionero: la American University de Beirut (AUB, por sus siglas en inglés) se fundó en 1866 como la Universidad Protestante Siria. Antes de que se estableciera en 1919, los fideicomisarios de American University en El Cairo (AUC, por sus siglas en inglés) la llamaban la Universidad Cristiana de El Cairo. Sin embargo, para el momento que AUC abrió, el propósito explícitamente religioso de estas universidades ya estaba dando paso a un compromiso laico, si es que paternalista, para promover la educación para el carácter moral y una ciudadanía ilustrada.

A mediados del siglo XX, se evidenció el establecimiento de universidades nacionales en todo el

mundo árabe para dar origen a los cuadros administrativos de Estados nuevos y ambiciosos. La educación privada y terciaria era casi desconocida excepto en el Líbano y la educación superior pública y gratuita se convirtió en el pilar de los Estados desarrollistas de la región. Sin embargo, al igual que dichos Estados, las universidades públicas pronto se tornaron ineficientes, mal financiadas e ineficaces, por lo que no lograron satisfacer las necesidades de la creciente población. (En última instancia, el desempleo de los jóvenes sería mayor en los Estados árabes que en cualquier otra parte del mundo, estimado actualmente en más de un 30 por ciento). Contra este desafío, como en tantas otras cosas, los gobiernos de la región recurrieron al sector privado: el 70 por ciento de las aproximadamente 600 universidades en la región fueron establecidas después del año 1990 y alrededor del 40 por ciento de éstas son privadas, lo que representa alrededor del 30 por ciento de las matrículas universitarias de la región. Y en la era de la globalización neoliberal, el sector privado se dirigió al mundo.

De esta manera, varias de las universidades privadas en el mundo árabe se promocionan como adjuntas a, prototipos de o asociadas con instituciones internacionales. Sólo en los Emiratos Árabes Unidos, existen casi 40 instituciones que tienen nombres estadounidenses, europeos o australianos. Algunas se promocionan ingeniosamente como institutos profesionales y centros de formación, pero una cantidad considerable de éstos son esfuerzos genuinos por brindar una buena educación de pregrado, a menudo similar a la tradición estadounidense de las artes liberales. Algunas se esfuerzan por apoyar los importantes programas de postgrado e investigación, como también obtener certificados internacionales de acreditación. De la misma manera, el establecimiento de sedes universitarias, particularmente en el Golfo (desde puestos de programas de ingeniería de la Universidad Carnegie Mellon y la Facultad de Servicios Extranjeros de la Universidad de Georgetown en la Ciudad Educativa de Catar hasta la sede universitaria de la Universidad de Nueva York en Abu Dhabi (NYUAD) son algunos de los ejemplos), y las iniciativas ambiciosas como las de la Universidad Rey Abdalá de Ciencia y Tecnología (KAUST, por sus siglas en inglés) de Arabia Saudita parecen ser signos prometedores de inversión para traer docente internacionales, planes de estudio, pedagogía y prácticas de gobernanza para la educación y la investigación en la región.

1 N.del T.: En inglés se hace referencia a la preposición de lugar "at" (at Catar) que tiene un uso diferente a la preposición "in". Sin embargo, en español no existe esta diferencia y se usa "en" para ambos casos.

Bajo el ligero conflicto terminológico, existe una pregunta bastante importante: ¿cuál es el lugar de las universidades con afiliaciones internacionales tan explícitas en el mundo árabe de hoy?

SU PROPÓSITO

Sin embargo, el rol catalítico que estas universidades podrían desempeñar fue siempre una pregunta abierta. Por supuesto, nunca satisfarán la demanda regional para millones de espacios universitarios nuevos. Aunque, como modelos para las universidades locales, ya sean públicas o privadas, representan a menudo la transferencia de tecnología en su estado más desfavorable, ya que las barreras para difundir la incorporación de objetivos, políticas, prácticas y productos de estas universidades son prácticamente insuperables.

Por ejemplo, el idioma de enseñanza en las universidades internacionales (incluso en las universidades alemanas de la región) es en inglés, lo que garantiza que puedan reclutar docentes internacionales distinguidos y restringe drásticamente a los estudiantes locales. Este profesorado internacional, cuya reputación depende de las evaluaciones de sus pares académicos alrededor del mundo, por lo general publica sus investigaciones en inglés, lo que limita su exposición en la región. Se esfuerzan por lograr los estándares especializados de sus disciplinas y campos, como también seleccionan las preguntas y los métodos de investigación de acuerdo a las técnicas y los gustos académicos que son medidos de acuerdo a índices importantes de citas y factores de impacto, en lugar de ser medidos por el valor social o el efecto público. Las universidades a su vez recompensan a este profesorado, ya que su trabajo contribuye a la obtención de un mayor ranking institucional. Esta categoría permite obtener financiación, solicitudes, aprobaciones gubernamentales y valor internacional. En el sistema independiente de la educación superior global, todo tiene sentido.

LO QUE NO HACEN

Desde la perspectiva regional, también significa una trampa para las instituciones internacionales introducidas con el fin de mejorar la educación superior en el mundo

árabe y las sociedades que supuestamente se verían beneficiadas. De hecho, el público para estas universidades (sus candidatos, los visitantes a las exposiciones de arte y las actuaciones musicales del campus, los empleadores de sus graduados, sus ex alumnos y donantes) es una élite cosmopolita que está muy distanciada de las comunidades que se ubican fuera de sus muros. Estarían más cómodos en Nueva York o Londres que en la ciudad de El Cairo o el suburbano Beirut. De hecho, debido a que a menudo proponen fomentar el desarrollo (centros tecnológicos, nuevas áreas residenciales, centros culturales), algunas de estas sedes universitarias están más cerca del aeropuerto internacional que de los centros urbanos que llevan sus nombres.

Y hoy, este aislamiento empeora por el colapso de los movimientos populares del 2011 a lo largo del mundo árabe debido a las grandes restauraciones y las violentas guerras civiles. Después de todo, pocos gobiernos anfitriones quieren que sus invitados extranjeros estén en peligro, mientras que las universidades tienen poco apetito por tomar riesgos. Así, desde El Cairo hasta Beirut, Doha hasta Dubái, las universidades miran cada vez más allá de la región y a un horizonte global que parece ser más prometedor y menos peligroso. Algunas de las instituciones ya establecidas aún observan sus bases regionales: La AUB declara entre sus objetivos “servir a los pueblos del Medio Oriente y más allá”. La AUC está “dedicada a realizar contribuciones importantes para Egipto y la comunidad internacional (...)”. La American University de Sharjah, una de las universidades internacionales más antiguas de los Emiratos, está “arraigada en la cultura de la región del Golfo”. Pero varias están mucho menos ancladas en su localidad. La American University de Irak prepara a sus estudiantes para “una sociedad moderna y pluralista y un ambiente global”. NYUAD equipa a sus estudiantes “para los desafíos y las oportunidades de nuestro mundo interconectado”. La American University de Kuwait sencillamente “enriquece a la sociedad”.

Hay mucho por debatir respecto a brindar la mejor educación posible para la élite global a quien confiamos nuestro futuro. Sin embargo, como sigue nuestro desconcierto sobre el mundo árabe actual, la educación será incompleta si no está arraigada en, originada en o incluso centrada en las ciudades y las comunidades donde se ubican sus instituciones. ■

Una sede universitaria china en Malasia: adaptando las bases

BONNIE YINGFEI HE Y ALAN RUBY

Bonnie Yingfei He está iniciando una carrera en educación internacional y comunicación intercultural. Correo electrónico: yingfeih16@gmail.com. Alan Ruby es investigador senior de la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Pennsylvania, EE.UU. Correo electrónico: alanruby1@gmail.com.

La Universidad de Xiamen en Malasia (XMUM, por sus siglas en inglés) inició sus operaciones en febrero del 2016. Se describe como “el primer campus extranjero establecido por una reconocida universidad china y la primera sede universitaria china en Malasia”. El gobierno malayo invitó al ministerio de educación chino para establecer una sede universitaria con el fin de fortalecer las relaciones bilaterales. La Universidad de Xiamen (XMU, por sus siglas en inglés) fue escogida para llevar a cabo la iniciativa ya que su fundador, el Sr. Tan Kah Kee, era un exitoso hombre de negocios en Malasia y la universidad ha establecido programas en estudios del sudeste asiático y medicina tradicional china. La XMUM es una entidad sin fines de lucro, con ingresos suficientes para invertir en investigación y becas para los estudiantes de Malasia. Se espera que el proyecto cueste \$315 millones de dólares y sea financiado con un préstamo del Banco del Desarrollo de China. Gracias a las donaciones de privados, se logró la construcción inicial, incluyendo un regalo de \$30 millones de dólares para la biblioteca de la XMUM.

CONTEXTO

La XMUM llama la atención por ser la primera sede universitaria de una universidad china y su rol como estandarte de la estrategia de participación internacional de China en la educación superior. Como recién llegado a una región con varias sedes universitarias (nueve en Malasia y catorce en Singapur), la XMUM ofrece algunas ideas sobre cómo atraer matrículas en un gran mercado – pero en un mercado donde ha habido fracasos como el retiro de la Universidad de Nueva Gales del Sur y de la Escuela Tisch de la Universidad de Nueva York en Singapur. La forma en que la XMUM se ajuste y adapte al entorno local será de referencia para otras universidades chinas que quieran establecer sedes.

ADAPTARSE AL ENTORNO LOCAL PUEDE RESTRINGIR LA VIABILIDAD

La XMUM abrió con 200 estudiantes de pregrado y se espera que el número aumente a 1.200 estudiantes a finales del año 2016, con un objetivo de 5.000 para el año 2022 y a largo plazo unos 10.000 estudiantes. La primera cohorte de estudiantes malayos de la XMUM comenzó en febrero del 2016, seguido por su primer grupo de 440 estudiantes chinos en septiembre del 2016. En lugar de reflejar las políticas y las prácticas del campus principal, la XMUM ha ajustado algunas características claves, como el idioma de las clases, la duración y el tipo de programas académicos, el valor de la matrícula y los requisitos de ingreso.

En la XMUM, la mayoría de los cursos son realizados en inglés de acuerdo a lo exigido por la Agencia de Certificación del gobierno malayo.

La diferencia más obvia entre las dos sedes es el idioma de enseñanza. En la XMUM, la mayoría de los cursos son realizados en inglés de acuerdo a lo exigido por la Agencia de Certificación del gobierno malayo. Los programas de estudios chinos y medicina tradicional china son dos excepciones. En el campus de origen, la mayoría de los cursos son realizados en chino. Al ofrecer las clases principalmente en inglés, la XMUM ha enfrentado dificultades para reclutar docentes desde el campus de origen ya que no muchos profesores de la XMU dominan el idioma. Para atraer a dichos docentes a la XMUM, se han ofrecido incentivos financieros y se ha acordado que el campus de origen reconozca cuatro meses de servicio en Malasia como suficientes para satisfacer los requerimientos de un año de experiencia internacional para ser ascendido a profesor titular en la XMU.

El segundo ajuste importante es el calendario académico. En la XMU, la admisión de estudiantes ocurre en septiembre y la mayoría de los programas de pregrado duran cuatro años, a excepción de medicina y arquitectura que tienen una duración de cinco años. En la XMUM, existen dos periodos de admisión en un año, en febrero y septiembre. También varía la duración del programa: los títulos de arte y ciencias sociales duran tres años, mientras que las carreras de ciencias duran cuatro. Las diferencias en los ciclos académicos limitarán

al estudiante y la movilidad docente entre las dos sedes.

Otra diferencia es el establecimiento de programas básicos anuales en el campus malayo. Con la aprobación del gobierno de Malasia, la XMUM ofrece programas básicos anuales de ciencias y artes y ciencias sociales. Al término de estos, se podrá ingresar a los estudios de pregrado de la XMUM.

No hay año de preparación o cursos en los programas de pregrado de la XMU, tampoco en las escuelas públicas de enseñanza media de China. Es posible que la diferencia de nivel de selección académica limite el flujo de estudiantes desde el campus de China a Malasia y quizás sea más difícil que les vaya bien en términos académicos a los egresados chinos de educación secundaria que se matriculen en la XMUM. Estas decisiones de programación pueden limitar lo atractivo del campus de Malasia para los estudiantes de China continental.

De la misma manera, es posible que el costo de los programas del campus malayo desanime a los estudiantes de China, particularmente cuando se compara el valor de las matrículas. Por ejemplo, un estudiante de ingeniería en informática en la XMUM pagará más de siete veces que en el campus de origen por el mismo título. La diferencia del valor es la misma para los estudiantes extranjeros. Para ellos es más barato estudiar en el campus principal de China que en la XMUM. Para la carrera de humanidades se paga alrededor de \$3.700 dólares al año en el campus de origen, mientras que en la XMUM se paga casi un 50 por ciento más (\$5.600 dólares).

Para aliviar la desventaja del precio, la XMUM ofrecerá becas académicas, becas para los más vulnerables y ayudas estudiantiles para los estudiantes malayos matriculados. Mientras no se establezcan políticas para los estudiantes chinos y otros estudiantes extranjeros, el precio restringirá lo atractivo del campus de Malasia. El “descuento” del valor por vulnerabilidad y la ayuda por mérito también reducirán los ingresos netos de la XMUM e impedirá su camino hacia una viabilidad financiera.

Al contrario, existen algunos aspectos del programa académico que pueden atraer a los estudiantes de China, Malasia y las naciones vecinas. Un ejemplo es la oportunidad de dominar el idioma inglés. En el caso de los estudiantes que estudian la carrera de estudios chinos, algunos podrían sentirse atraídos por el menor énfasis en lingüística en cursos de idioma chino y literatura, como asimismo por la ausencia de los cursos obligatorios de política y formación militar.

Otros pueden venir por los cursos electivos culturales como “Relaciones Internacionales del Sudeste Asiático desde la Segunda Guerra Mundial”.

Los estudiantes también pueden interesarse en la XMUM por sus nueve diferentes formas de matrícula. La mayoría de éstas tratan de reclutar estudiantes malayos en diferentes programas de pregrado y ajustarse a los distintos calendarios de evaluación de las escuelas secundarias de Malasia. La XMUM ha diseñado sus políticas y prácticas de ingreso más flexibles para que sus programas sean más atractivos, responder al entorno local y atraer a los estudiantes de los países vecinos. Sin embargo, el gobierno chino ha limitado la flexibilidad de la XMUM al exigir que los residentes nacionales chinos en Malasia realicen el gaokao para matricularse en la XMUM. De igual modo, cualquier estudiante residente chino que quiera ingresar a la XMUM debe realizar la “Gran Prueba”.

MIRAR AL FUTURO

Si bien es demasiado pronto para evaluar la viabilidad a largo plazo de la XMUM, sus primeros pasos son informativos. La asociación entre la XMU y la XMUM ilustra que una sede universitaria no es una simple réplica del campus de origen. En este caso, se han realizado los ajustes de acuerdo a los factores como el idioma de la enseñanza, el calendario y los programas académicos, las políticas y las prácticas de ingreso y el valor de la matrícula. Algunas de estas decisiones pueden limitar el flujo de estudiantes de China en general y desde la universidad de origen. Sin embargo, estos ajustes (elaborados en respuesta al contexto local y por prevalecer las prácticas educativas) pueden impactar en la viabilidad a largo plazo de la sede universitaria. ■

Educación superior extranjera en India: los últimos adelantos

RICHARD GARRETT

Richard Garrett es director del Observatorio de Educación Superior sin Fronteras. Correo electrónico: richard.garrett@i-graduate.org.

India es un caso clásico de confusión y complejidad de ETN. ETN significa “educación transnacional” y son instituciones de educación superior o programas de un país que son establecidos u ofrecidos en otro. Ejemplos incluyen campus internacionales, titulación conjunta o asociaciones entre las instituciones locales y extranjeras. Algunos de los motivos de la institución extranjera son el aumento del ingreso de estudiantes extranjeros y la búsqueda por obtener una identidad internacional; mientras que los gobiernos anfitriones y las instituciones asociadas locales tienden a enfocarse en el acceso a programas especializados y de alta calidad.

El gobierno nacional de India se preocupa de la capacidad y la calidad de la educación superior nacional y del número de estudiantes que estudian en el extranjero y que nunca vuelven, pero desconfía de los proveedores extranjeros que brindan ayuda. Desde hace mucho tiempo se ha prometido un completo marco regulador para la ETN en India. Las distintas gestiones que existen, divididas entre diferentes agencias gubernamentales, son frustrantemente vagas y laboriosamente detalladas. Gran parte de la ETN continúa en la práctica, pero debe lidiar con la falta de reconocimiento, la carencia de datos y la imposición impredecible de las normas.

El 23 de junio del 2016, la entonces ministra Smriti Irani del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos (DRH) reveló las normas modificadas para la colaboración entre India y las instituciones extranjeras. El gran cambio es que las instituciones indias ahora pueden solicitar directamente para tener una colaboración extranjera aprobada. De acuerdo a las antiguas normas, oficializadas en el 2012, el socio extranjero tenía que postular. La ministra reveló que ninguna institución extranjera había presentado una solicitud y culpó a la actual burocracia. Irani prometió que las solicitudes, enviadas a la Comisión de Becas Universitarias (UGC, por sus siglas en inglés) que es una agencia del DRH, serían reconocidas dentro de un mes y procesadas en dos.

¿AVANCE O FALSAS ESPERANZAS?

Un factor importante es el tipo de colaboración que está permitido. En este punto, la ministra no anunció ningún cambio. Las normas del 2012 prohíben las formas de ETN que son comunes en otras partes. La franquicia (es decir, una institución extranjera que permite que una entidad india ofrezca títulos en su nombre) no está permitida, ni tampoco la titulación conjunta.

La regulación promueve los programas de “hermanamiento”, en los cuales el estudiante en India se matricula en una institución local y pasa parte del programa en el campus del socio extranjero. Sin embargo, a diferencia de los acuerdos de hermanamiento en otros lugares, el estudiante obtiene un título de la institución india, no de la extranjera. Según las normas mejoradas, el certificado del título puede incluir el nombre y el logo del socio extranjero, pero no se entrega ningún título extranjero o título conjunto.

El gobierno nacional de India se preocupa de la capacidad y la calidad de la educación superior nacional y del número de estudiantes que estudian en el extranjero y que nunca vuelven, pero desconfía de los proveedores extranjeros que brindan ayuda.

En otro cambio, la ministra mencionó que los estudiantes indios que tengan relación con alguna colaboración ahora pueden conseguir créditos académicos si pasan parte del programa en el campus de origen de la institución extranjera. Los estudiantes de pregrado que opten por este camino deben pasar al menos dos semestres en el extranjero. Para los estudiantes de postgrado, el mínimo es un semestre. Ahora los estudiantes extranjeros también tienen la misma oportunidad y pueden pasar tiempo en India. Para los estudiantes de pregrado puede ser poco práctico pasar los dos semestres mínimos para recibir créditos, en ambos casos.

¿Por qué el gobierno está en contra de la titulación conjunta? La reticencia puede ser en parte por la dependencia de una ruta reguladora, en lugar de una legislativa, a la reforma. Es posible que el gobierno tenga

la opinión de que el derecho de otorgar un título en India es legalmente una facultad de las instituciones nacionales. A falta de una nueva ley, y la experiencia insinúa que nada es fácil en India, el gobierno puede estar limitado a modificar las normas de la UGC.

Otra complicación es el rol del Consejo de la India para la Educación Técnica (AICTE, por sus siglas en inglés), un organismo paralelo a la UGC. El AICTE supervisa la educación superior en las áreas “técnicas”, incluso a nivel universitario. Los programas de comercio, informática e ingeniería se incluyen en esta categoría. La AICTE tiene sus propias normas y procesos de aprobación para las instituciones extranjeras, las cuales permiten los campus independientes extranjeros y los estudios a distancia. La titulación conjunta tampoco sería un problema. Sin embargo, los diez programas aprobados para el 2016/2017 son todos acuerdos de “hermanamiento”. Los programas aprobados provienen de seis universidades extranjeras, entre ellas DeMontfort y Huddersfield en el Reino Unido y la Universidad de Massachusetts junto con la Universidad de Valparaiso en los Estados Unidos. La lista se redujo en comparación con los 21 programas aprobados en el 2013/2014.

INVESTIGACIÓN GUBERNAMENTAL

Los proyectos de ley para introducir proveedores extranjeros se remontan al año 1995. El último, en el 2010, el Proyecto de Ley para las Instituciones Educativas Extranjeras murió en el Parlamento. En una reciente investigación gubernamental iniciada por el primer ministro Modi, se recomendaba permitir que las instituciones extranjeras se establecieran en India y se propusieron tres alternativas: 1) una nueva ley del Parlamento; 2) una redefinición de la universidad, para incluir instituciones extranjeras; o 3) modificaciones en las normas de la UGC sobre colaboración. Si el anuncio del ministro de DRH indica que el gobierno ha decidido ir por la opción 3, el marco legal para las instituciones extranjeras sigue siendo ambiguo en el mejor de los casos. Diez de los 29 Estados de India respaldaron recientemente la entrada de proveedores extranjeros, pero siete se opusieron.

Se estima que hay unos 600 proveedores extranjeros de educación en India, los que abarcan todo desde la cooperación hasta el intercambio docente y la formación a distancia. Según la reciente encuesta de HEGlobal sobre la ETN en el Reino Unido, existen al menos nueve instituciones de educación superior en el Reino Unido que operan en India, las cuales ofrecen 82 programas. Esto contradice la lista del AICTE y la afirmación del

UGC que no ha aprobado ningún proveedor extranjero. La UGC menciona que las colaboraciones actuales deben obtener una aprobación dentro de un año o de lo contrario serán sancionadas. Sin embargo, plazos similares han ocurrido y no se ha tomado ninguna medida. Los anuncios que “debe cumplir” el AICTE también parecen ser ignorados por completo.

En muchos casos, no es que los proveedores extranjeros no cumplan a propósito con las normas. Sin embargo, los diferentes enfoques de ETN realizados por el gobierno central y los Estados individuales, la jurisdicción confusa y enredada de los organismos fiscalizadores y la ejecución desigual fomentan la ambigüedad de lo que realmente está permitido.

El último movimiento del ministro del DRH significa un nuevo flujo de ejecuciones por parte de las instituciones indias interesadas en colaborar. Sin embargo, los intereses extranjeros pueden seguir aplazados por la incapacidad de otorgar sus propios títulos y un proceso de aprobación que permita a la UGC analizar “las instalaciones de la infraestructura, los lugares disponibles para dictar clases, el profesorado, los valores específicos, los cursos, el plan de estudio y la financiamiento necesario para operar por un mínimo de tres años (...)”. Gran parte de la ETN puede seguir funcionando sin cumplir las normas y considerar el entusiasmo del empleador como más importante que la supervisión del gobierno.

Cuando se trata de educación superior extranjera, India aún tiene que encontrar el equilibrio correcto entre la norma y la innovación. Hasta que llegue ese día, el gobierno considerará la ETN como un dolor de cabeza en lugar de un beneficio. ■

Movilidad: Crucial y poco estudiada

Laura E. Rumbley y Hans De Wit

Laura E. Rumbley es profesora asociada en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: rumbley@bc.edu. Hans de Wit es director del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College. Correo electrónico: dewitj@bc.edu. Este artículo se basa en un futuro capítulo de los autores, "International Faculty in Higher Education: Common Motivations, Disparate Realities, and Many Unknowns," in International Faculty in Higher Education: Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact ["Docentes internacionales en educación superior: Motivaciones en común, realidades desiguales y muchas incógnitas," en Profesores Internacionales en Educación Superior: Perspectivas comparativas en reclutamiento, integración e impacto (Yudkevich, Altbach y Rumbley, Eds., Routledge, 2016).

La presencia de docentes internacionales (es decir, extranjeros, de otras regiones o de otras naciones) dentro de los sistemas e instituciones de educación superior a nivel mundial es una dimensión importante de la educación superior en la sociedad del conocimiento global de hoy. La mayor competencia por talento, investigación, financiamiento y reputación/perfil/ desarrollo de marca no sólo implica que las universidades deben competir por los mejores y más brillantes estudiantes de pre y postgrado, sino que también deben buscar investigadores y docentes talentosos a escala mundial.

El intercambio internacional de docentes también es importante en relación al fenómeno específico de la internacionalización de la educación superior. Aquí señalamos que elementos como la movilidad estudiantil, las innovaciones curriculares y el cultivo y mantención de los acuerdos internacionales son aspectos fundamentales de muchas estrategias institucionales para la internacionalización –y en estas tres áreas, los docentes son actores cruciales.

Sin embargo, el alcance y naturaleza de la movilidad docente –particularmente en relación a una asignación a largo plazo en lugar de las visitas ocasionales o a corto plazo– es más bien un fenómeno desconocido y poco estudiado. En comparación a la larga lista de informes y estudios sobre movilidad estudiantil internacional, hay una sorpresiva falta de información y estudios sobre el fenómeno de la movilidad docente internacional. En la medida que buscamos lograr un entendimiento

cada vez más claro de las dinámicas implícitas en la circulación global de talento académico (en todos los niveles), es vital entender qué motiva a los académicos a buscar una asignación permanente o a largo plazo en el extranjero, por qué los sistemas e instituciones de educación superior contratan a estos individuos, cómo se desarrollan las relaciones entre los docentes de intercambio y sus instituciones anfitrionas en términos prácticos y qué impactos ejercen las políticas nacionales e institucionales en relación a la movilidad académica a largo plazo. De hecho, estudios recientes sobre esta materia en los cuales hemos estado involucrados –abarcamos perspectivas de once países diferentes y universidades específicas– sugieren que la movilidad académica internacional es un fenómeno complejo y en crecimiento, plagado de posibilidades y desigualdades y propicio para mayor exploración y análisis.

La definición de docente internacional alrededor del mundo sigue siendo incongruente y el escenario del marco institucional donde trabajan los docentes internacionales es tremendamente diverso.

DIFICULTADES PARA DEFINIR Y COMPLEJIDADES CONTEXTUALES

Así como hay una serie de formas para definir o categorizar a los estudiantes de intercambio internacional en todo el mundo, también hay una falta de consenso para definir a un docente "internacional". ¿Es la ciudadanía un factor decisivo? ¿O el estatus de miembro académico internacional tiene que ver más con haber estudiado en el extranjero (por ejemplo, haber estudiado un doctorado), sin importar el país de origen? ¿Es un miembro académico alguien que se considera "inmigrante" en el contexto local? –y, de ser así, ¿importa si el proceso de inmigración ocurrió antes o después de que el miembro académico entrara a las filas del mundo académico? Sin una definición clara o consistente, es extremadamente difícil comparar y contrastar la información cuantitativa y cualitativa relacionada con esta población.

Entre tanto, también hay perfiles muy diferentes de las instituciones que reclutan a estos individuos. En un extremo del espectro, podemos encontrar universidades

de investigación de gran prestigio con una capacidad de atracción “súper estrella”. Estas instituciones están en posición de reclutar a los académicos más solicitados del mundo y, de hecho, consideran su búsqueda de académicos como internacional por naturaleza ya que buscan el mejor talento en cualquier parte del mundo. Entre la escasa literatura sobre la movilidad docente internacional, se ha puesto mucha atención a este tipo de instituciones prestigiosas. Sin embargo, en el otro extremo del espectro, hay instituciones o sistemas que enfrentan una falta de académicos a nivel local y reclutan profesores de otras regiones o naciones para satisfacer las necesidades operacionales básicas. Entre estos dos extremos, un grupo de universidades de nivel medio y alto quizás esté activamente buscando académicos internacionales hasta cierto grado o quizás simplemente esté respondiendo a los buscadores de trabajo no locales en la medida que se necesiten.

La definición de docente internacional alrededor del mundo sigue siendo incongruente y el escenario del marco institucional donde trabajan los docentes internacionales es tremendamente diverso.

CÍRCULOS CONCÉNTRICOS DE ANÁLISIS: NACIONAL, INSTITUCIONAL, INDIVIDUAL

Es imposible generalizar sobre la movilidad académica internacional sin hacer un análisis extenso y profundo a lo largo del tiempo. Sin embargo, nuestra investigación sugiere que para darle sentido a las experiencias de movilidad académica internacional es necesario comprender las dinámicas particulares (pero entrelazadas) de las políticas y prácticas a nivel nacional e institucional y a su vez tomar en cuenta las realidades complejas de la experiencia humana fundamental a nivel de docentes como individuos.

A nivel nacional, a los potenciales docentes extranjeros se les presentan varias opciones y factores tangibles e intangibles. Si estos son o no atractivos para ellos depende de una serie de variables. Estas variables oscilan desde el marco político que activamente estimula (o complica) el reclutamiento y el estatus legal o profesional de ellos en el país, hasta los aspectos de la vida diaria –como el lenguaje, normas culturales y prácticas– que permiten (o inhiben) su integración y hasta otros asuntos más amplios de geopolítica y ambiente que pueden definir el tono y tenor general de su experiencia y la de sus familias que podrían acompañarlos. Por lo tanto, el contexto nacional es una dimensión clave en la experiencia de los docentes internacionales.

Mientras tanto, las vidas de los profesores de intercambio internacional también se ven afectadas en gran medida por las circunstancias que enfrentan dentro del contexto institucional específico donde son contratados. Nuestra investigación indica que existen varios motivos para la contratación de docentes internacionales y una amplia variedad de formas para contratarlos. Los términos de empleo también pueden diferir –éstos pueden ser idénticos a los que se les ofrecen a los docentes locales o exclusivos para los internacionales, en cualquiera de estos escenarios se producirán desafíos y oportunidades para todos los involucrados. Además, la forma y alcance del impacto que ejerce la presencia de docentes internacionales en las instituciones anfitrionas rara vez parece ser explorado, documentado o aprovechado de forma sistemática.

Finalmente, la historia de la movilidad docente internacional no está completa si no se considera lo que este fenómeno significa en su nivel más fundamental –el del docente individual. Nuestra investigación muestra que los docentes de intercambio con frecuencia se ven motivados por oportunidades laborales atractivas o un sentido del deber o deseo de contribuir a un “programa más amplio” en el que ellos creen. Son sensibles al apoyo personal que la institución anfitriona o país pueda proveer. Sin embargo, las universidades que observamos en nuestro estudio varían ampliamente en términos de cómo proporcionan esta ayuda de forma sistemática.

LO QUE NO SABEMOS

Aún hay mucho que explorar y entender sobre el fenómeno de la movilidad docente internacional. Algunos de los temas claves que vemos en el horizonte para investigar en el futuro incluyen la forma en que las políticas de inmigración/migración afectan la movilidad docente internacional; la movilidad docente internacional en sociedades desarrolladas versus emergentes, en el sector de educación superior público versus los sectores privados y con fines de lucro y a través de las disciplinas, edad y género; el impacto de la educación a distancia en la movilidad docente internacional; y las diferencias en las realidades de la movilidad docente a través de varios tipos de instituciones. ■

Brexit: Desafíos para las universidades en tiempos difíciles

SIMON MARGINSON

Simon Marginson es profesor de educación superior internacional en el Instituto de Educación por la Universidad de College London y director del Centro para la Educación Superior Global ESRC/HEFCE, Reino Unido. Correo electrónico: s.marginson@ucl.ac.uk.

Con el referéndum del 23 de junio de 2016, en el que el 72 por ciento del electorado votó (la participación más alta desde 1992), los británicos votaron para que su país dejara la Unión Europea por un margen de 52/48 por ciento. Aunque en las primeras semanas no estaba claro lo que “Brexit” significaba, o incluso si el Reino Unido dejaría la Unión Europea definitivamente, ahora está surgiendo el panorama post-Brexit. En marzo de 2017, la primera ministra, Theresa May presentará en la Cámara de los Comunes el complejo proyecto de ley para dejar la Unión Europea.

Para la educación superior, un sector del Reino Unido donde la relación con Europa ha sido claramente positiva –una situación beneficiosa para los países europeos y el Reino Unido– las consecuencias serán igual de desestabilizadoras como las que fueron previstas antes de la votación.

BLOQUEOS A LA MOVILIDAD HUMANA

El gobierno de Theresa May ha dejado en claro que la era de la libre circulación de personas entre el Reino Unido y la Unión Europea ha terminado. Ante todo, fue la resistencia a la inmigración lo que determinó el resultado del referéndum. Habrá un nuevo programa de inmigración, en el cual todas las personas sin importar su origen serán tratados bajo un mismo criterio, favoreciendo la inmigración altamente calificada. Además, May quiere una reducción importante en el nivel global de inmigración hacia el Reino Unido. La primera ministra considera ambas medidas como esenciales para la sobrevivencia política del gobierno del Partido Conservador.

Lo que les sucede a los ciudadanos de la Unión Europea en las universidades británicas no está claro. En la actualidad, hay 43.000 funcionarios y 125.000 estudiantes de la UE. Sin embargo, el proceso Brexit no puede completarse antes de marzo de 2019, fecha en que la mayoría de los estudiantes estarán cursando sus

estudios. Si bien es probable que los funcionarios de la UE mantengan sus derechos de residencia, esto aún es incierto, ya que aún no se ha hecho ningún anuncio. Su posición podría depender de si se logran negociar derechos de residencia recíprocos para los ciudadanos británicos que actualmente residen en Europa.

La decisión de dar prioridad a la restricción del libre tránsito de personas en la UE tiene consecuencias importantes y da una señal de un “Brexit duro” en el que el Reino Unido pierde el acceso al mercado único europeo. Incluso una participación económica parcial en Europa, como el caso de Suiza y Noruega, depende del apoyo a la libre circulación de personas. Un “Brexit duro” perjudica directamente al sector financiero del Reino Unido en la Ciudad de Londres –la industria británica más sólida y uno de los dos sectores donde el Reino Unido es un claro líder global. El otro sector es la educación superior.

Las finanzas con base en el Reino Unido perderán el “pasaporte” especial que les permite a los bancos extranjeros y otras compañías que operan en Londres acceder al mercado europeo sin necesidad de licencias independientes para cada país. El 18 de septiembre, el presidente del banco central de Alemania, el Bundesbank, predijo que muchos servicios financieros se trasladarán a Frankfurt. Además, Londres perderá su rol de operador principal en euros. El gobierno japonés ha declarado que reubicará sus bancos si se pierde el “pasaporte”. Hitachi, Honda, Nissan y Toyota tienen instalaciones grandes en el Reino Unido como base para acceder a Europa y quizás también tengan que trasladarse.

Para reducir la inmigración neta rápidamente, el gobierno está considerando un recorte considerable en el número de estudiantes internacionales que pagan aranceles –se ha hablado de un 30 por ciento. Casi un quinto de todos los estudiantes en el Reino Unido son estudiantes internacionales. Son clasificados como inmigrantes temporales. La reducción se logrará en parte exigiendo a los estudiantes de la UE que paguen los mismos aranceles que pagan los estudiantes no pertenecientes a la UE. Actualmente, los estudiantes que no pertenecen a la UE pagan aranceles muchos más altos que los estudiantes de la UE que cursan un pregrado, quienes además acceden al mismo programa de préstamos supeditados a los ingresos que los estudiantes del Reino Unido. Es poco probable que la misma cantidad de estudiantes de la UE continúe fluyendo desde, digamos, Dinamarca, los Países Bajos y Alemania, dado que estos países tienen excelentes universidades y en el Reino Unido tendrían que pagar por adelantado entre £12.000 y £20.000 libras al año en aranceles.

Para la educación superior, un sector del Reino Unido donde la relación con Europa ha sido claramente positiva —una situación beneficiosa para los países europeos y el Reino Unido— las consecuencias serán igual de desestabilizadoras como las que fueron previstas antes de la votación.

Asimismo, una reducción de estudiantes internacionales también afectará a los estudiantes internacionales no pertenecientes a la UE. Antes de la última elección, Theresa May, en ese entonces secretaria del interior encargada de política inmigratoria, indicó que las universidades en el Reino Unido debiesen desarrollar nuevos modelos de negocios que dependan menos de las ganancias de la educación internacional. El Ministerio del Interior apoyará cualquier recorte con el argumento de que son muchos los estudiantes que se quedan más de lo debido, aunque sus datos no son claros.

En la actualidad, los estudiantes internacionales aportan aproximadamente £17,5 mil millones a la economía británica. Cualquier reducción en el número de estudiantes y en las ganancias afectará con más severidad a las universidades con menos demanda y a los negocios locales y ciudades provinciales y pueblos que están al servicio de la educación internacional.

Para la educación internacional en el Reino Unido, lo único positivo es que a largo plazo un régimen migratorio que da prioridad a las competencias de alto nivel incentivará a los graduados a quedarse a través de la liberación del régimen de visa para graduados altamente restrictivo. Actualmente, los graduados deben tener un trabajo con un sueldo de al menos £35.000 libras al año, el sueldo promedio para trabajos cualificados en el Reino Unido, para asegurar una visa de trabajo.

MENOS COLABORACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Es muy poco probable que las universidades británicas conserven su afiliación a los programas de investigación europeos convencionales, aunque quizás haya acceso limitado sostenido en algunas áreas. El impacto neto de entorpecer el tránsito de personas y sacar al Reino Unido de los equipos conjuntos de investigación será la

reducción en el flujo de conocimiento y la debilitación de la investigación británica y europea. Actualmente, más de la mitad de los estudiantes de doctorado en el Reino Unido son nacidos en el extranjero.

Algunas universidades británicas, posiblemente con la ayuda del gobierno, harán un gran esfuerzo por construir infraestructura bilateral y en colaboración con otras universidades en reemplazo del espacio de investigación europeo. Sin embargo, las infraestructuras bilaterales son más costosas en general e incapaces de entregar la escala de los esquemas europeos. La investigación europea en conjunto iguala a la de América del Norte, no así la investigación entre el Reino Unido y otro país.

Actualmente, las universidades británicas reciben £1.000 millones de libras al año a través de los programas europeos como Horizonte2020 y el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología. El Reino Unido gasta sólo un 0,44 por ciento de su PIB en investigación en educación superior, mucho menos de lo que se invierte en el noroeste de Europa, y un 19,7 por ciento de todo el dinero de I&D del Reino Unido se obtiene de fuera del país, principalmente a través de los programas de financiamiento europeos. Este es el segundo nivel de dependencia en ingresos internacionales en Europa, después de Irlanda. Cualquier reducción de los recursos en investigación es probable que afecte especialmente duro a las universidades líderes y de nivel medio. Esto gatillará mayor colaboración entre el Reino Unido y los sistemas de investigación de China y el este de Asia que crecen rápidamente.

Algunos en el gobierno del Reino Unido están preocupados por los efectos de Brexit en la ciencia. En este campo, la educación superior tiene sus mejores oportunidades de remuneración. Si bien el sector de educación internacional ha solicitado por un buen tiempo que los estudiantes queden fuera del objetivo inmigratorio, ahora esto parece poco probable. Reducir el número de estudiantes internacionales es perjudicial y costoso, pero es lejos la forma más fácil de reducir la inmigración total —y es poco probable que el gobierno exima a las universidades de Brexit mientras anula una circunscripción mucho más poderosa en la Ciudad de Londres.

“Brexit Duro”, la mayor resistencia a la inmigración en otras partes de Europa y la victoria de Trump en los Estados Unidos, dan señal de una nueva era en la política en la que, en un mal día, la seguridad nacional e identidad y los bloqueos deliberados a la movilidad, pueden determinar excesivamente la apertura global, el comercio, el enriquecimiento económico y la sociedad del conocimiento global que hemos construido en la

educación superior.

Los conflictos en el Medio Oriente desde Libia hasta Afganistán, la creciente tensión entre EE.UU. y China y los potenciales puntos álgidos en los límites que rodean a China, también sugieren un mundo donde la seguridad nacional y los objetivos militares surgen más que el aprendizaje, el descubrimiento e incluso la acumulación de capital. La educación superior es sólo una parte de este daño colateral. Nos hemos irritado bajo las reglas de los objetivos económicos en la educación superior. Ahora tenemos un problema mayor.

Esto significa que, más que nunca, las universidades tienen un rol vital que desempeñar en trabajar más allá de las fronteras, en compartir los espacios, en construir colaboración y entendimiento y en aplicar inteligencia humana imparcial para resolver los muchos problemas que tenemos ante nosotros. Brexit lo hace más difícil, pero no impedirá que las universidades británicas y europeas trabajen juntas. ■

¿Cuál es el marco de excelencia docente en el Reino Unido? ¿Funcionará?

PAUL ASHWIN

Paul Ashwin es docente en educación superior del Departamento de Investigación Educativa de la Universidad de Lancaster e investigador en el Centro para la Educación Superior Internacional financiado por ESRC-HECFE, Reino Unido. Correo electrónico: p.ashwin@lancaster.ac.uk. Para mayor información sobre el marco de excelencia docente (TEF, por sus siglas en inglés) visite: <http://www.hefce.ac.uk/it/tef/> y <https://www.gov.uk/government/collections/teaching-excellence-framework>.

El gobierno de Inglaterra ha establecido un nuevo Marco de Excelencia Docente (TEF, por sus siglas en inglés) para la educación superior. Dado que las tarifas de las matrículas para los estudiantes del Reino Unido y EE.UU aumentaron a un máximo de £9000 desde otoño de 2012, muchos proveedores de educación superior ingleses han

terminado cobrando este máximo. En el gobierno existe una idea de que estos honorarios fijos encubren las diferencias en la calidad de los programas de grado que se ofrecen a los estudiantes. Una de las ideas centrales detrás del TEF es que para que las instituciones aumenten las tarifas de acuerdo a la inflación es necesario que demuestren que ofrecen a los estudiantes educación de pregrado de alta calidad. Esto significa que los honorarios cobrados deben verse directamente reflejados en la calidad de la educación que reciben. Además, se espera que el TEF otorgue a los estudiantes información que les permitir tomar decisiones informadas sobre qué estudiar y dónde hacerlo; aumentará el perfil de la docencia y asegurará que sea mejor reconocido y remunerado; y conllevará a que la educación superior pueda satisfacer las necesidades de los empleados y de la industria de mejor manera.

¿CÓMO FUNCIONARÁ EL TEF?

El TEF se introducirá a lo largo de varios años. En el primer año, cualquier institución que obtenga un Informe Institucional positivo de la Agencia de Aseguramiento de la Calidad estará calificada para aumentar las tarifas de las matrículas a partir del año 2017. Desde el segundo año, las instituciones tendrán que unirse al TEF, el que examinará una serie de parámetros: la visión de los estudiantes sobre la docencia; evaluación y apoyo académico de la Encuesta Nacional Estudiantil (NSS, por sus siglas en inglés); tasa de deserción estudiantil; tasas de empleabilidad, incluyendo la medición del empleo altamente calificado; y más investigación de parte de la encuesta Destinos de los Desertores de Educación Superior (DHLE, por sus siglas en inglés). A pesar de que la NSS nos entrega una idea de las percepciones que los estudiantes tienen sobre su enseñanza, es notorio que ninguna de estas mediciones nos dice algo directamente sobre la calidad de la enseñanza. Por el contrario, estas mediciones están enfocadas en examinar los posibles efectos de la educación que reciben. El desempeño de las instituciones se comparará con las características demográficas de sus estudiantes y, en base a esto, su desempeño será abordado cuando sea estadística y significativamente mejor o peor que el punto de referencia.

Los evaluadores harán una evaluación inicial del desempeño de una institución basándose en la cantidad de indicadores que tengan y luego examinarán la información contextual y una presentación institucional de hasta 15 páginas que describa la elegibilidad de la institución en relación a la excelencia de su método educativo. Basándose en esto, le darán a la institución un reconocimiento TEF de oro, plata o bronce. Esto les dará a los estudiantes un

indicador de la calidad de los programas impartidos por estas instituciones en su totalidad, en lugar de solo la calidad de programas individuales. En el segundo año, las instituciones que tengan todos estos reconocimientos podrán aumentar sus tarifas por la misma cantidad en septiembre de 2018. En el tercer año, los diferentes niveles de reconocimiento comenzarán a impactar el monto que estas instituciones pueden cobrar por las tarifas en septiembre 2019 y habrá programas pilotos centrados en dirigir el TEF hacia temas individuales dentro de las instituciones. En el cuarto año, está planificado que se introduzca el nivel por asignatura y que se incluya a los estudiantes de postgrado dentro del TEF.

¿PODRÁ EL TEF LOGRAR SUS OBJETIVOS?

El TEF, de cierta forma, entregará a los estudiantes mejor información sobre la calidad de los programas de grado en comparación a lo que actualmente ofrecen los rankings nacionales de educación superior. A pesar de que no se refieren directamente a la calidad de la enseñanza, existe una lógica en los parámetros sugeridos durante el segundo año; es difícil imaginar un curso de excelencia en el que los estudiantes piensen que la enseñanza, el apoyo y la evaluación son de poca calidad; una gran cantidad de los estudiantes se retira sin graduarse; y casi nadie consigue un trabajo o un lugar en un curso de postgrado al término de éste. El compromiso de tomar en consideración las diferencias en la admisión de los estudiantes y las diferencias estadísticamente significativas de los indicadores es una mejora importante de los rankings universitarios. Estos rankings tienden a privilegiar a las instituciones que tienen en su mayoría estudiantes de clase media y, ya que estos representan simplemente un orden de clasificación, las diferencias entre las posiciones son en general insignificantes en términos de diferenciar la calidad de la oferta. Sin embargo, hay problemas. Primero, está claro que la calidad radica en el nivel de los programas en particular más que en las instituciones (una universidad puede tener programas muy buenos como algunos muy malos), pero los estudiantes no reciben ningún tipo información sobre esto hasta el cuarto año. Incluso cuando reciben esta información, las evaluaciones iniciales de los datos disponibles sugieren que no serán lo suficientemente sólidos como para entregar información relevante a este nivel.

Una de las ideas centrales detrás del TEF es que para que las instituciones

aumenten las tarifas de acuerdo a la inflación es necesario que demuestren que ofrecen a los estudiantes educación de pregrado de alta calidad.

¿QUÉ SUCEDERÁ EN EL FUTURO?

El futuro del TEF se vislumbra preocupante, ya que está claro que el gobierno quiere incrementar el número de parámetros que se utilizan y ya ha enfatizado que quiere desarrollar un parámetro relacionado con las horas de contacto que los estudiantes reciben. El problema es que no existe evidencia de que ésta sea una medida válida de la calidad de la enseñanza, mientras que existen otras cosas que sí sabemos son cruciales a la hora de definir la calidad de la educación, como el conocimiento de aquellos que enseñan, y que no están siendo discutidas como potenciales parámetros para el TEF. Si el TEF termina basándose en medidas que no están relacionadas con la calidad de la educación, entonces el peligro es que esto se trate más sobre un juego institucional que sobre la calidad de la enseñanza. Enfocarse en las horas de contacto es particularmente problemático, ya que es muy probable que las instituciones redefinan lo que consideran como hora de contacto para poder mejorar sus resultados. Esto llevará a aumentos aparentes de las horas de contacto sin que cambie en nada la experiencia actual de los estudiantes. Esta es la prueba fundamental que cualquier parámetro debería pasar: las mejoras de los puntajes en el parámetro debe ser posible solo a través de las mejoras en la calidad de la enseñanza que los estudiantes experimentan.

El problema parece ser que se ha sacado muy poco de los más de cuarenta años de evidencia investigativa sobre lo que se requiere para lograr educación de calidad en la educación superior. Esto nuevamente se refleja en el criterio de la evaluación que sustenta los juicios sobre excelencia dentro del TEF. Por ejemplo, el criterio de evaluación que se utiliza para considerar la calidad de la educación (existen otros criterios para el entorno del aprendizaje y los resultados de los estudiantes) es una mezcla extraña de elementos: fomentar la participación estudiantil; la valoración de la enseñanza a nivel institucional; asegurar que los cursos incluyan rigor y duración; y una retroalimentación efectiva del trabajo estudiantil. Si bien estos parámetros puedan apelar a una noción de sentido común sobre lo que los estudiantes necesitan, es difícil

entender en qué se basaron para incluir éstos y excluir otros, como la experiencia educativa. En definitiva, no hay claridad sobre cómo forman un todo coherente que nos diga algo importante sobre la calidad de la enseñanza o cual es la visión de enseñanza que los sustenta.

CONCLUSIÓN

En conclusión, al parecer el TEF tiene potencial para brindar información válida a los potenciales estudiantes sobre la calidad de los cursos de educación superior en las diferentes universidades. Esta información es crucial tomando en consideración que los estudiantes deben sobrellevar el aumento de los costos en sus grados. Sin embargo, es poco probable que se lleve a cabo esta posibilidad a menos que se consideren más las investigaciones sobre cómo lograr una educación de alta calidad en la educación superior y lo que ya sabemos sobre las formas en que las instituciones responden a la introducción de estos parámetros de desempeño. ■

El uso de las bibliotecas universitarias en la era digital: lo que dicen las cifras

DONALD A. BARCLAY

Donald A. Barclay es bibliotecario universitario adjunto en la Universidad de California, Merced, EE.UU. Correo electrónico: dbarclay@ucmerced.edu.

Gracias a la tecnología digital, los profesores y estudiantes de educación superior de hoy tienen acceso a cantidades de información que hubiese parecido cosa de la ciencia ficción hace algunas décadas atrás. Algunos tipos de información digital se encuentran disponibles gratuitamente, mientras que otros deben ser comprados (a un costo considerable) por los campus para el uso de su comunidad académica.

Debido a la riqueza informativa del siglo veintiuno, es justo formular la siguiente pregunta: “¿Estamos llegando a un punto en que las bibliotecas universitarias ya no

serán necesarias?”. Si damos una respuesta afirmativa es fácil imaginar un futuro en el cual:

- Las bibliotecas que cuenten con colecciones impresas ya no desempeñarán un gran rol en la comunicación escolar;
- Adquirir fuentes de información para un campus parece ser un trabajo más adecuado para un representante de compras más que para un equipo de bibliógrafos.

Pero aunque es fácil imaginar este futuro, es difícil predecir si es que y cuando se convertirá en una realidad. Lo que sí sabemos con certeza, sin embargo, es cómo se han usado las bibliotecas universitarias a lo largo de la última década. Lo que indican las cifras puede ser sorprendente para muchos.

EL USO DE LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS EN ESTADOS UNIDOS

La circulación de objetos físicos (libros, DVD, etc.) en las bibliotecas universitarias de los EE.UU. ha disminuido constantemente a lo largo de la era web, cayendo un 29 por ciento entre 1997 y el 2011. Más revelador es que dentro del mismo lapso de tiempo y entre las mismas bibliotecas universitarias, el número anual de difusión (de libros, DVD, etc.) por alumno a tiempo completo bajó de 20 a 10 circulaciones (50 por ciento menos).

Las revistas académicas en línea han llevado a sus predecesores en papel a la obsolescencia, si no a la extinción, mientras que los e-books se han masificado. En el año 2012, las universidades académicas estadounidenses tenían en conjunto 252.599.161 e-books. Esto significa que en el curso de una década, las bibliotecas académicas han adquirido en e-books el equivalente a un cuarto del total de los libros impresos, volúmenes encuadernados de revistas antiguas, documentos gubernamentales, y otros artículos físicos que estas mismas bibliotecas tienen desde 1638 –el año en que la Universidad de Harvard estableció la primera biblioteca académica en lo que hoy son los Estados Unidos.

Al observar las cifras entregadas, la conclusión más apresurada parece ser que todo está en línea y ya nadie ocupa las bibliotecas académicas. Pero no tan rápido. Aunque los números de circulación muestran un fracaso, los datos muestran un aumento constante en el número de personas que ocupan las bibliotecas académicas: el conteo de la entrada semanal acumulativa de las 60 librerías académicas estadounidenses más grandes aumentó un 39 por ciento desde el año 2000 al 2012. Los datos del conteo por entrada a la biblioteca para todas las instituciones de educación superior de los Estados Unidos muestran un incremento similar (38 por ciento) desde 1998 al 2012.

TENDENCIAS EN LAS BIBLIOTECAS ACADÉMICAS FUERA DE LOS ESTADOS UNIDOS

Una pregunta que surge a raíz de los datos de las bibliotecas académicas de EE.UU. es si hay cambios similares o no en otros países. Si bien encontrar datos actuales sobre bibliotecas académicas fuera de los EE.UU. es fácil gracias a las Estadísticas de las Bibliotecas Mundiales del Online Computer Library Center y organizaciones como la Oficina Europea de Asociaciones de Bibliotecas, Información y Documentación, encontrar datos más antiguos para ver cómo ha sido el uso de las bibliotecas académicas a lo largo de los años es más desafiante. Aun cuando los países que se enlistan más abajo no se acercan a representar una imagen global de las bibliotecas académicas, las tendencias que muestran son similares a las que se observan en las bibliotecas académicas de Estados Unidos. Reino Unido. Al igual que en Estados Unidos, en el Reino Unido el número de objetos físicos que se toman prestados de las bibliotecas académicas ha disminuido en un 11 por ciento en los últimos diez años. A pesar de este descenso, el número de visitas a las librerías académicas en el Reino Unido se ha mantenido estable en 55 visitas por estudiante, por año, en los últimos diez años.

Dinamarca. En Dinamarca, el número de objetos físicos prestados por las bibliotecas académicas bajó de 2.945.109 artículos en el 2009 a 1.938.206 en el 2015 (24 por ciento menos). Sin embargo, en el mismo periodo de tiempo, el número de visitas a las bibliotecas académicas danesas aumentó de 3.849.887 en el 2009 a 5.662.446 en el 2015 (un aumento del 47 por ciento).

Debido a la riqueza informativa del siglo veintiuno, es justo formular la siguiente pregunta: “¿Estamos llegando a un punto en que las bibliotecas universitarias ya no serán necesarias?”

Canadá. De las 26 bibliotecas académicas canadienses que informaron préstamos de objetos físicos en los años 2000-2001 y 2012-2013, el número total de préstamos bajó de 12.492.134 en el período 2000-2001 a 6.128.543 en el período 2012-2013 (50,94 por ciento más bajo). De las 21 bibliotecas académicas que informaron números de visitas en los años 2000-2001 y 2012-2013, el número total de visitas aumentó desde 18.863.135 en el período 2000-2001 a

32.798.478 en el período 2012-2013 (73,87 por ciento más).

Entonces, si los estudiantes no van a las bibliotecas académicas para acceder al material impreso, ¿para qué van?

EL SEÑUELO DE LA BIBLIOTECA ACADÉMICA

En mi opinión los estudiantes van a las bibliotecas académicas por que éstas se han ido reinventando activamente para satisfacer las necesidades de los estudiantes de hoy.

Además de ofrecer uno de los últimos refugios de tranquilidad en un mundo ruidoso y lleno de distracciones, las bibliotecas académicas han tomado medidas que son amigables con los estudiantes como suavizar (o eliminar) las prohibiciones sobre comer o beber dentro del edificio, brindar espacios para el estudio 24/7 y en general reinventarse para ser cómodas y acogedoras, en lugar de frías y prohibidas. Como parte de esta tendencia enfocada en el estudiante, las bibliotecas académicas han dejado de ser un espacio que era la casa de los libros impresos para ser un lugar donde los estudiantes puedan estudiar, colaborar, aprender y, claro está, sociabilizar.

Algunos ejemplos de cómo las bibliotecas académicas atraen a los estudiantes son:

- El Mercado del Conocimiento de la Biblioteca de la Universidad Estatal de Grand Valley ofrece a sus estudiantes servicios de consultoría por pares para investigación, redacción, oratoria, diseño gráfico y análisis cuantitativo de datos. Además de un número de espacios especializados, la biblioteca ofrece lugares dedicados a la preparación de material multimedia, colaboración digital y práctica para presentaciones.

- Las bibliotecas de la Universidad Estatal de Carolina del Norte (NCSU, por sus siglas en inglés) ofrece áreas de makerspace donde los estudiantes pueden practicar manualmente con aparatos electrónicos, escaneo e impresión 3D, corte y molienda, confección de vestimenta y conexión de objetos a la Internet de las Cosas. Además, los estudiantes de la NCSU pueden visitar las bibliotecas de los campus para usar los laboratorios de medios digitales, estudios de producción mediática, habitaciones de práctica musical, espacios de visualización y presentación, entre otros lugares especializados.

- La Biblioteca de Investigación de la Universidad Estatal de Ohio ofrece no solo un centro de redacción, sino también asesorías para servicios de derecho de autor, planes para la administración de datos, oportunidades de financiamiento e investigación de sujetos humanos. Las áreas especializadas dentro de la biblioteca incluyen salones de conferencia y proyecto, visualización digital y lluvia de ideas y lugares para coloquios y salas de clases.

REINVENTANDO LAS BIBLIOTECAS

Al pensar más allá de lo establecido, mientras se re-imaginan las bibliotecas, los bibliotecarios académicos añaden y amplían una larga tradición de enseñanza, en lugar de darle la espalda. En las palabras de Sam Demas, bibliotecario universitario emérito de la Universidad de Carleton:

Por varias generaciones, los bibliotecarios estaban principalmente enfocados en el rol de sus edificios como portales de información, impresa y luego digital. En años recientes, hemos despertado nuevamente hacia el hecho de que las bibliotecas se tratan fundamentalmente sobre las personas –cómo aprenden, cómo usan la información y cómo participan en la vida de una comunidad de aprendizaje. Como resultado, estamos empezando a diseñar bibliotecas que buscan restaurar partes del rol histórico de la biblioteca como una institución de aprendizaje, cultura y comunidad intelectual.

Cualquier biblioteca académica capaz de llevar a cabo un rol tan importante jamás dejará de ser útil. ■

¿Qué pasa con los graduados? Visiones opuestas de dos sistemas

CLIFFORD ADELMAN

Clifford Adelman trabaja en el Instituto de Políticas para la Educación Superior, Washington DC., EE.UU. Correo electrónico: cadelman@ihp.org.

Una pregunta cada vez más evidente y que enfrentan las autoridades de la educación superior en países con una capacidad avanzada de seguimiento de datos es "¿qué pasa con nuestros graduados universitarios?" Las respuestas justifican las inversiones en instalaciones, equipos y profesorado, y también calman a los estudiantes que enfrentan un futuro incierto. En este artículo, se abordan brevemente dos enfoques importantes para responder la pregunta, ambos involucran sistemas de educación superior enormes. El primero es el programa de estudios longitudinales de "Licenciatura y Niveles más

Avanzados" en los Estados Unidos (de aquí en adelante B&B). El segundo se encuentra reflejado en el informe final de un estudio sobre viabilidad y posible diseño de una encuesta de graduados universitarios europeos (es posible descargarlo en www.eurograduate.eu). Además de la participación de 30 países en 25 idiomas en Europa, las diferencias entre los enfoques son considerables y reveladores.

Antes de continuar, reconocemos que los estudios y los informes estadounidenses revelan la realidad, por cuanto la Encuesta de Graduados Europeos (EGS, por sus siglas en inglés) es una pauta incompleta.

MOTIVACIONES Y OBJETIVOS

Las encuestas estadounidenses del programa B&B del Centro Nacional de Estadísticas de la Educación (NCES, por sus siglas en inglés) fueron realizadas en 1993 motivadas por (a) las limitaciones de las encuestas transversales anteriores del NCES sobre recién graduados, efectuadas seis veces entre 1974-1975 y 1989-1990 con graduados que llevaban un año como profesionales tras recibir el título de licenciatura o magíster y con gran énfasis en los futuros profesores; y (b) como una extensión natural de los estudios longitudinales nacionales realizados en un principio en escuelas secundarias funcionando por 12-14 años, pero con capacidad limitada para hacer un seguimiento a las carreras y vidas de los estudiantes después de la universidad. El programa B&B realiza el primero y extiende el último.

El estudio de viabilidad de la EGS, creado por la Comisión Europea, buscó un diseño para conocer la vida profesional y personal de los graduados en todo el continente y para resolver las incoherencias de los estudios nacionales de seguimiento (por ejemplo, el Proyecto de Cooperación de Seguimiento de Estudios de Alemania [KOAB, por sus siglas en alemán] y el proyecto AlmaLaurea en Italia). Dicho estudio abordó una cantidad y un tipo de participantes estadísticamente más convincentes que los que se habían usado en anteriores encuestas multinacionales como REFLEX (Investigación sobre el Empleo y la Flexibilidad Profesional) realizado entre los años 1998 y 2000.

DIFERENCIAS ESTRUCTURALES

Las características principales de la EGS, en comparación con la versión estadounidense, son las siguientes: primero, los puntos de referencia de EE.UU. abordan sólo a los profesionales que tienen títulos de licenciatura; los "graduados" europeos incluyen los títulos de licenciatura y magíster, una extensión natural de las reformas del Proceso de Bolonia, en un ambiente donde más de la mitad de los licenciados

continúan para conseguir el grado de magíster. Segundo, el Centro Nacional para las Estadísticas en la Educación de los Estados Unidos realiza encuestas del programa B&B planificadas por un sólo comité durante 10 años. Las recomendaciones de viabilidad de la EGS cuentan con dos comités simultáneos: uno retroactivo durante cinco años y el otro prospectivo durante uno, cuatro y nueve años (según el éxito, el interés y el financiamiento). Los europeos consiguen una retrosección inmediata y una potencial medida a tomar. El primero está diseñado para realizar compromisos con este último.

El estudio de viabilidad de EGS, creado por la Comisión Europea, buscó un diseño para conocer la vida profesional y personal de los graduados en todo el continente y para resolver las incoherencias de los estudios nacionales de seguimiento.

La tercera diferencia estructural (participación y muestreo) es más compleja. El estudio B&B fue planificado en un país, presentado en un idioma y utiliza un universo que es una submuestra de la Encuesta Nacional de Ayuda Estudiantil Postsecundaria (NPSAS, por sus siglas en inglés) del año de referencia e investiga a los graduados que obtuvieron un título de licenciatura ese año. En cambio, los comités de la EGS serían retirados desde un comienzo desde cualquier tipo de configuración de compromiso de participación que tengan los países (podría ser nueve o diecinueve) y desde cualquier grupo de instituciones que escoge cada país. La ponderación estadounidense de la muestra del programa B&B es sencilla en comparación con la variabilidad del muestreo del país y las dos ponderaciones que enfrentarían los europeos (dentro del país y de los países participantes). En todos estos casos, hay un descenso inevitable en la participación, por ello se continúan ponderando las muestras. Por ejemplo, en el programa B&B, el mismo estudiante tendría un puntaje ponderado de 515,280; 529,535 y 542,523 en las tres encuestas con denominadores descendentes. En la EGS, el mismo estudiante tendría seis ponderaciones (tres en el país y tres europeas) entre las tres encuestas. Por último, el problema del financiamiento. Existe una sola fuente de apoyo fiscal para el estudio B&B. El finan-

ciamiento de la EGS provendría de los ministerios de los países participantes, si así lo deciden, las organizaciones internacionales (como la Comisión Europea, la OCDE, etc.) y otras. Sin el suficiente financiamiento, no existiría la EGS y se perdería la oportunidad de crear una infraestructura unificada y continental de información.

DIFERENCIAS TEMÁTICAS: YO V/S LA SOCIEDAD

La satisfacción personal es una línea temática primordial del programa B&B de EE.UU.: satisfacción en una variedad de aspectos de la educación de postgrado (preparación, tiempo, gestión de la carrera); satisfacción en el empleo (desafíos, beneficios, sueldo, seguridad, condiciones de trabajo, relación con los cursos de estudio) y satisfacción en las finanzas personales. En cada aplicación de la encuesta se consideran todas estas medidas. El yo es el centro de la investigación.

La satisfacción personal no es el centro de los estudios ni del debate de los contenidos en la EGS propuesta. En cambio, se hace hincapié en las unidades y las actividades sociales importantes, como la ciudadanía comprometida, la orientación social/cultural/económica, los ciclos económicos y las redes sociales. Cuando el yo aparece de algún modo, lo hace en preguntas relacionadas con la calidad de vida, los equilibrios entre la vida laboral y familiar y los "acontecimientos determinantes" del ciclo de vida.

En el caso de la experiencia del mercado laboral, el programa B&B se concentra en el tipo de trabajo profesional, los requisitos y la ubicación, así como la autonomía personal y la flexibilidad, junto con la preparación post-licenciatura, sus costos y componentes (la formación no es un tema de la EGS). En ambos proyectos, se evidencia una preocupación en común que los diseñadores de la EGS denominan como componentes de la "calidad del empleo" (horas, sueldo), aunque la EGS es más descriptiva y menos vinculada a números sencillos. Además, el formulario propuesto por la EGS está estructurado para vincular los requisitos del mercado laboral con las experiencias postsecundarias en cada etapa. Lo anterior es algo que no se considera en las encuestas estadounidenses, a pesar de las quejas de los críticos sobre los fracasos de la educación de pregrado. Las variables del estudio B&B tampoco consideran la distinción de la EGS en el nivel de las capacidades necesarias en el trabajo, el nivel de capacidades adquiridas durante la educación ni el nivel actual en la vida profesional, como un enfoque a las "discordancias" que frecuentemente reclaman en la evaluación estadounidense. Las distinciones de la EGS, como enfatizan sus diseñadores, son las de la "empleabilidad sustentadora".

DIVERGENCIAS PARALELAS: INDIVIDUOS E INSTITUCIONES

Mientras el programa B&B se enfoca en los estudiantes en particular, la "Carta de Evaluación" transversal anual del Departamento de Educación de los Estados Unidos recalca la obsesión que EE.UU. Tiene con las instituciones y presentan datos que demuestran la mentalidad de sobresalir en los rankings. Por otro lado, la "comparación de institutos de educación superior individuales" obtuvo el lugar 11 de 11 potenciales categorías por temas de la EGS entre todos los ministerios europeos, las conferencias de los rectores y los grupos de investigación encuestados.

Luego, bajo los resultados del mercado laboral, siguen las ganancias. De 11 categorías por temas para la estructura de una EGS, los "retornos en la educación" (una noción más compleja que las ganancias) se convierten en una criatura compleja en Europa, ya que la matrícula puede ser gratis en varios países y los costos anuales pueden variar entre la cuota mínima y los 400 dólares. En las encuestas de prioridad de diseño de la EGS, el retorno de la inversión ocupó el sexto lugar entre los ministerios, el séptimo entre las conferencias nacionales de los rectores y el séptimo entre los grupos de investigación. No es una posición destacada para un indicador de la situación a futuro. Los miembros europeos del comité han sustituido el término "ganancias" por "evaluación de las competencias recibidas/adquiridas en el trabajo"; es decir, consideran que el conocimiento y las capacidades en base al trabajo equivalen a la compensación. Por el contrario, la única medida en la "Carta de Evaluación" de EE.UU. (que ha llamado la atención de las instituciones y de los medios de comunicación) es "el ingreso personal promedio después de 10 años de titularse" por institución, aunque las fuentes son limitadas y poco estables.

En resumen, tenemos dos conjuntos (a veces sobrepuestos pero muy diferentes) de medidas en las que se investiga la vida de los ex alumnos: uno muy individualista y el otro mucho más orientado a los amplios entornos sociales. Las mediciones finales determinan la forma de las responsabilidades del sistema y el tono de las declaraciones de los estudiantes. ■

Olvidada pero necesaria: investigación de la educación transnacional

JANE KNIGHT Y QIN LIU

Jane Knight es profesora auxiliar del Instituto Ontario para Estudios en Educación, Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico: jane.knight@utoronto.ca. Qin Liu es investigadora de doctorado en la misma institución. Correo electrónico: qinql.liu@mail.utoronto.ca.

¿Por qué se han realizado pocas investigaciones sobre la educación transnacional (ETN)? La ETN, definida brevemente como "la movilidad de los programas e instituciones/proveedores de educación superior a nivel internacional", es aún un sector relativamente joven de provisión de educación superior, pero que crece en escala, área y complejidad. En muchos países, ésta puede otorgar un 10 por ciento de educación superior y en otros hasta un 40 por ciento. Con los significativos nuevos avances, oportunidades y desafíos de la ETN, es hora de estar mejor informados sobre la investigación y el análisis que se hace de ésta e incentivar a la próxima generación de investigadores a enfocarse en la movilidad de los programas y proveedores (no sólo de la movilidad estudiantil).

El objetivo de este artículo es dar a conocer puntos de interés de un reciente análisis de más de 300 artículos periodísticos, capítulos de libros, informes y tesis sobre la ETN que han sido publicados desde el año 2000. Las principales fuentes de referencias fueron la completa base de datos ERIC y la Base de Datos de la Investigación de Educación Internacional del Programa Internacional de Desarrollo del Consejo Australiano. El análisis sistemático codificó todas las referencias académicas según el tipo/modo de provisión de ETN, fecha de publicación, metodología de investigación, tema principal, enfoque geográfico y fuente de referencia. El estudio se enfocó en diferentes tipos de programa y movilidad institucional/proveedor, por lo que no abordó la movilidad estudiantil en sí. No se incluyó la investigación de la educación a distancia.

La conclusión más sorprendente es el caos y confusión que se genera al interpretar y clasificar los diferentes modos de ETN. Existen muchos términos utilizados en la literatura y la práctica para describir el mismo modo de ETN. Por el contrario, se aplica un término para los diferentes tipos de ETN. El uso contradictorio de términos provoca que las comparaciones de la provisión y la investigación de la ETN en y entre países sean exigentes y a menudo inconclusas.

También significa que es difícil generalizar las conclusiones de las investigaciones y el análisis de los datos de ETN comparable internacionalmente es cuestionable.

LOS MODOS DE LA ETN: CAMPUS INTERNACIONALES, PROGRAMAS DE COOPERACIÓN, UNIVERSIDADES CONJUNTAS, FRANQUICIA

Dada la incoherencia de la terminología en la ETN, cada referencia fue revisada cuidadosamente y clasificada con el tiempo de acuerdo al modo del programa y la movilidad del proveedor. El resultado revela la siguiente distribución de las referencias de la investigación de la ETN: campus internacionales, 29 por ciento; programas de cooperación (en que se incluyen la colaboración entre los países anfitriones y de origen como el programa de colaboración y la titulación conjunta/doble), 16 por ciento; universidades conjuntas (instituciones binacionales, co-financiadas y co-desarrolladas), 6 por ciento; programas de franquicias (programas de exportación de los países de origen), 5 por ciento y la investigación multimodal/genérica de la ETN, 43 por ciento. Es evidente que la investigación se enfoca más en los campus internacionales que en otros modos. Cuando se considera el enfoque geográfico en el caso de los campus internacionales, queda demostrado que la investigación desde el punto de vista de los países de origen es más predominante y la investigación desde la perspectiva del país anfitrión es considerablemente menos representada. Con una ETN que representa un porcentaje mayor de educación superior en los países anfitriones, es preocupante que casi no exista una investigación de ETN desde el punto de vista del país anfitrión.

TEMAS IMPORTANTES

Cada referencia fue codificada de acuerdo al tema primario abordado. En este análisis encontramos diez temas importantes. Los resultados muestran que alrededor de 28 por ciento se enfocó en los problemas de administración y desarrollo, 15 por ciento en las tendencias y los desafíos, 12 por ciento en el control de la calidad, 10 por ciento en las políticas/normas, 10 por ciento en los problemas del estudiante y sólo 5 por ciento en los planteamientos de cada profesorado, los resultados y el impacto, la pedagogía y el plan de estudio, los fundamentos y las definiciones. Si bien es alentador ver el enfoque en los problemas de administración y el control de calidad, es inquietante saber que los resultados y el impacto, además de la pedagogía y el plan de estudio, no reciben mucha atención. Cuando los temas están vinculados con los modos de la ETN, la investigación sobre el control de calidad por lo principal se enfoca en la ETN en general y no específicamente en uno de los cuatro

modos principales de ésta. Lo anterior genera la pregunta molesta de cómo varían las prácticas y los problemas del control de calidad entre los modos. Por ejemplo, en el caso de los programas de los campus internacionales y de franquicia, la responsabilidad primaria del país de origen son el curriculum, las competencias ofrecidas y el aseguramiento externo de la calidad. Sin embargo, en los programas de cooperación, tanto los países de origen como los anfitriones son responsables de estos tres aspectos.

El objetivo de este artículo es dar a conocer puntos de interés de un reciente análisis de más de 300 artículos periodísticos, capítulos de libros, informes y tesis sobre la ETN que han sido publicados desde el año 2000.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

El tipo de métodos de investigación (empírica, descriptiva, conceptual y análisis político) fue registrado para todas las referencias. En general, se utilizaron los métodos descriptivos en 52 por ciento de las referencias, los empíricos en 40 por ciento, los conceptuales en 8 por ciento y los de análisis político en 1 por ciento. Llama la atención el pequeño porcentaje de estudios de investigación que son conceptuales o teóricos en el enfoque. Con esta conclusión, se aclara porqué existe tal contradicción en la interpretación y el uso de los términos de la ETN.

FECHAS Y FUENTES DE REFERENCIAS

Es prometedor ver el aumento considerable de las referencias de la investigación de la ETN durante los últimos 15 años. Del total de referencias revisadas, sólo 7 por ciento fueron publicadas desde el 2000 al 2005, pero aumentaron en gran medida en 42 por ciento entre el 2006 y el 2010 y hasta un 50 por ciento entre el 2011 y el 2015. Una opción deliberada en el estudio fue incluir sólo literatura académica, de esta manera se excluyó la literatura gris como los artículos del periódico/noticias y blogs. Debido a que la investigación de la ETN sigue siendo un campo relativamente joven, no sorprende que exista más literatura gris que académica. Como el análisis se centró en la investigación de la ETN, fue necesario enfocarse en las fuentes tradicionales. El análisis revela que alrededor de 39 por ciento son capítulos de libros,

39 por ciento corresponde a los artículos de revistas, 15 por ciento a informes (por lo general de investigaciones encomendadas) y sólo 7 por ciento se refiere a las tesis.

Es decepcionante encontrar tan pocas tesis de doctorado, ya que estos investigadores son fundamentales para un futuro análisis de la ETN. Las tesis sobre ETN que están disponibles en ProQuest se pueden encontrar en las referencias desde el 2005. La mayoría (61 por ciento) de las 18 tesis abordaron los campus internacionales. Este dato es interesante ya que actualmente existen unos 250 campus internacionales activos alrededor del mundo, mientras que hay miles de programas de cooperación de ETN. Además, el surgimiento de universidades conjuntas (que incluye la colaboración entre las instituciones del país anfitrión y de origen para establecer una nueva institución) es un fenómeno relativamente nuevo y vale la pena investigarlo más, ya que dichos grupos son diferentes entre los campus internacionales, los cuales son sedes satélites de instituciones matrices extranjeras. En resumen, los estudios de la ETN se verían beneficiados con más estudiantes de doctorado, en especial en los países anfitriones, que hagan investigación sobre los diferentes modos y dimensiones de la ETN.

La ETN es aún un sector un tanto joven y desde luego no suficientemente investigado. Probablemente hay tres o cuatro veces más publicaciones sobre investigaciones en movilidad estudiantil que en movilidad del programa y del proveedor. Sin embargo, un primer paso clave es crear un "Marco Común de Clasificación de ETN", con términos y definiciones que sean lo suficientemente claros para diferenciar los modos mayores de la ETN, pero lo bastante flexibles para ser utilizados por los más de 100 países anfitriones y de origen que participan cada vez más en la ETN. Lo anterior es un paso fundamental para mejorar la recopilación de datos y la investigación de la ETN. ■

La compleja diversidad de la educación postsecundaria del sudeste asiático

PHILIP G. ALTBACH

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

¿Existen elementos comunes en la realidad de la educación superior del sudeste asiático? De hecho, es posible que la región incluso sea más divergente que convergente. Puede observarse en las acciones que los países han efectuado con respecto a los desafíos de la educación superior del siglo XXI y dicho análisis revela algunas lecciones y modelos útiles.

ASPECTOS DE LA DIVERSIDAD

La región es variada en casi todos los aspectos. Entre las tradiciones religiosas se encuentran la musulmana (Indonesia, Malasia, Brunéi), la cristiana (Filipinas), la confuciana (Vietnam), la budista (Tailandia, Camboya, Birmania, Laos) y las mezclas (Singapur): con minorías religiosas en la mayoría de los países. El colonialismo británico, francés, español, estadounidense y holandés ha influido en la región. Tailandia es uno de los únicos países que nunca fue colonizado. La riqueza varía considerablemente desde varios países con altos ingresos (Brunéi y Singapur), algunos con ingresos medios (Malasia, Tailandia), varios muy cerca del ingreso medio (Indonesia, Vietnam y quizás Filipinas) y varios que aún están en desarrollo (Birmania, Camboya, Laos). De esta manera, no sorprende que la realidad de la educación superior varíe en gran medida en la región. En muchos casos existen más diferencias que similitudes. Es comprensible ya que cada país necesita un procedimiento diferente para el desarrollo de la educación superior con el fin de satisfacer las necesidades específicas de la nación.

REALIDADES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El acceso a la educación postsecundaria varía de forma considerable en el sudeste asiático: desde aproximadamente 10 por ciento en Birmania hasta 87 por ciento del grupo etario relevante en Singapur. Ningún país del sudeste asiático, excepto Singapur, matricula a los estudiantes

postsecundarios al nivel de los países más avanzados. Los que se parecen son Tailandia (casi la mitad), Malasia (37 por ciento) e Indonesia (32 por ciento). Los países más pobres como Birmania, Camboya y Laos están bajo el 20 por ciento de la tasa bruta de matrículas. La región, con una excepción, aún encara la presión abrumadora de la masificación: el acceso a la educación postsecundaria para las grandes cohortes de estudiantes.

No sorprende que la región cuente con muy pocas universidades de investigación que sean reconocidas en todo el mundo. Con la notable excepción de Singapur que tiene dos universidades entre las 100 mejores, ninguna posee puestos destacados y sólo 15 figuran entre las 800 mejores del ranking de universidades internacionales del Times Higher Education. Malasia, Indonesia y Tailandia, junto con Singapur, están representadas. Si bien estos rankings son mediciones imperfectas, indican por lo general la reputación de las universidades de investigación en todo el mundo. El hecho de que la región cuente con pocas universidades de investigación es una gran desventaja si ésta quiere participar en la ciencia mundial de alto nivel, atraer a estudiantes y académicos del extranjero y en general ser una pieza clave en la economía global del conocimiento.

Nuevamente, a excepción de Singapur y parte de Malasia, la inversión ha sido modesta en la educación superior del sudeste asiático. En general, el desembolso de los recursos del gobierno ha estado bajo los niveles de financiamiento de países desarrollados. Sólo Singapur y Malasia han aportado niveles superiores de inversión estatal en la educación superior. Otros países, como Indonesia y Vietnam, aportan menos del 1 por ciento del PIB en la educación postsecundaria. Con estos niveles relativamente bajos, se han experimentado efectos importantes. Existen pocas universidades de investigación en el sudeste asiático, como se ha mencionado anteriormente. También significa que se ha limitado la respuesta de los gobiernos para cumplir con las necesidades de masificación y que el sector privado ha otorgado muchos medios para absorber las demandas del acceso masivo.

El sector privado ha emergido como un elemento clave de la estructura postsecundaria en gran parte del sudeste asiático. Singapur, Laos, Vietnam, Birmania, Brunéi y Malasia son excepciones parciales de esta generalización, aunque todas tienen instituciones privadas activas que van en aumento. En Tailandia, Indonesia y Camboya, los proveedores privados matriculan más de la mitad de la población de estudiantes. En Filipinas, más del 80 por ciento de los estudiantes están en universidades privadas.

El acceso a la educación postsecundaria varía de forma considerable en el sudeste asiático: desde aproximadamente 10 por ciento en Birmania hasta 87 por ciento del grupo etario relevante en Singapur.

Incluso la Vietnam socialista planea tener 40 por ciento de matrículas en el sector privado para el año 2020, aunque es difícil presenciar cómo podría lograrse sin bajar la calidad de forma considerable. En general, las instituciones privadas "absorben la demanda", a medida que los países pasan por la transición de la educación superior masiva y aceptan a estudiantes con calificaciones académicas modestas que a menudo vienen de familias con antecedentes socioeconómicos bajos. Muchas de estas entidades privadas son con fines de lucro y muy pocas cuentan con una buena calidad. En Tailandia, Filipinas, Vietnam e Indonesia, hay pocas universidades privadas de prestigio, a menudo afiliadas con organizaciones religiosas cristianas. En general, poco se sabe del gran e importante sector privado de la educación superior en el sudeste asiático.

Pocos países de dicha región cuentan con sistemas académicos coherentes y bien diseñados que aporten con una gama de oportunidades académicas. Pocos países, en el sudeste asiático y en otros lugares, han pensado en cómo integrar el sector privado en la educación superior para que pueda contribuir de forma coherente al interés público. Además, incluso dentro de la educación pública postsecundaria, existen pocos sistemas que garanticen de forma eficaz que los diversos sectores se conecten inteligentemente, de modo que las universidades de investigación, las instituciones enfocadas en la enseñanza, los institutos profesionales y otras entidades trabajen juntos y sean financiados de manera razonable. Nuevamente, Singapur es quizás una excepción a esta tendencia. Se ha asignado recientemente a un ministro en el gabinete con una cartera destinada a la educación superior y competencias.

PROBLEMAS Y DEBATES

¿Existe un "modelo del sudeste asiático" para el desarrollo de la educación superior? De acuerdo a la diversidad descrita anteriormente, la respuesta es negativa. Aunque, hay un abanico de redes de educación superior, como la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiá-

tico (SEAMEO, por sus siglas en inglés); la Asociación del Sudeste Asiático de Instituciones de Educación Superior (ASAIHL, en inglés), la que incluye instituciones de toda Asia; y la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático Más Tres (ASEAN+3 por sus siglas en inglés), la cual trata los problemas comunes en un contexto regional y los aspectos de cooperación que pueden ser útiles. Sin embargo, se han creado unas cuantas iniciativas regionales, pero el deseo de mantener el control nacional tiende a anular las ambiciones regionales.

Con algunas excepciones y a pesar de la existencia de la ASEAN y varias otras organizaciones regionales, existe poca información o un análisis apropiado con respecto a la educación superior en la región. Las estadísticas adecuadas y actualizadas junto con el análisis apropiado de los temas y los asuntos claves son prerequisites necesarios para la formulación eficaz de políticas. Sin buena información, dentro de los países y en la región, es imposible obtener un parámetro eficaz de referencia. Ninguna nación del sudeste asiático posee un centro de investigación internacionalmente visible de educación superior y hay muy pocos especialistas en educación superior, ya sea en el gobierno o las universidades. Una excepción parcial es el Instituto Nacional de Investigación de Educación Superior en Malasia (IPPTN, por sus siglas en inglés). Es urgente contar con una comunidad para la investigación y política de educación superior.

El idioma de la educación superior es un problema continuo en el sudeste asiático, como también en el mundo. La función del idioma inglés, como idioma principal y mundial de ciencias y becas, es un dilema en particular. En general, las naciones del sudeste asiático usan sus propios idiomas nativos para la educación superior. Dos excepciones mayores son Singapur y Filipinas ya que usan el inglés al igual que Birmania, aunque en este país actualmente se debate el idioma apropiado. La Singapur multiétnica consideró que el idioma inglés era una opción lógica desde la independencia en 1965 –una opción que ayudó al país a formar el sistema de educación superior más exitoso del sudeste asiático y el único con un alto estándar internacional. Malasia optó por no contar con el inglés y usar el bahasa malaya, una decisión que evitó que el país llegara a ser internacionalmente destacado, pero se originaron otros problemas. En la década del 2000, la política malaya volvió a considerar el inglés en cierta medida, pero ahora al parecer están cambiando de opinión, aunque las instituciones del sector privado aún imparten sus clases en inglés. Indonesia cambió del holandés al bahasa indonesio después de su independencia, aunque ahora utiliza el inglés.

Abordamos el tema del idioma no sólo porque es importante, sino también porque simboliza las complejidades de la política en la región. En algunos países, el idioma es un tema político y polémico. Por una parte, los idiomas locales son una reserva de cultura e historia. Por otra, el inglés ayuda a formar la internacionalización como también la regionalización, posibilidades de contratar talentos y atraer estudiantes extranjeros, tener vínculos con la ciencia mundial, generar oportunidades de acceso para los estudiantes locales, entre otros aspectos.

Al parecer en un futuro cercano, algunas naciones del sudeste asiático estarán en los grandes rankings de educación superior. La mayoría aún está preocupada por lidiar con las demandas continuas de masificación y presta poca atención a la economía global del conocimiento: a excepción de Singapur y parte de Malasia. Ningún país del sudeste asiático ha patrocinado una "iniciativa de excelencia", como sí lo han realizado algunos países como China, Alemania, Japón, Rusia y otros, como una manera de formar rápidamente universidades enfocadas en la investigación; aunque la mayoría de los países de la región ha aportado al menos con recursos modestos a sus universidades principales. Malasia y en especial Singapur han invertido grandes recursos en éstas.

El sudeste asiático se ve claramente afectado por las tendencias internacionales. Sin embargo, algunos países tienen una perspectiva internacional o una política de internacionalización. Por ejemplo, Malasia alberga varias sedes de universidades australianas y cuenta con una universidad local, la Universidad Internacional Islámica de Malasia, que fue fundada para albergar a estudiantes extranjeros. Y Singapur, por medio de su iniciativa de Educación Global, cuenta con una política activa de internacionalización que incluye atraer a estudiantes extranjeros y también instituciones académicas del exterior. Aunque la región en general carece de una perspectiva internacional.

CONCLUSIÓN

Casi no hay vínculos entre las distintas naciones del sudeste asiático, pero tienen realidades en común con respecto a la educación superior. En lugar de pensar en la región como una sola, es posible que sea más útil pensar en grupos de países con desafíos similares. Un primer paso es crear datos y análisis eficaces y luego considerar detalladamente las estrategias adecuadas de desarrollo. Si bien los problemas son nacionales, las soluciones pueden ser regionales y las respuestas pueden surgir de la experiencia de los países y las instituciones de la región. ■

La educación superior y el desarrollo económico y democrático de Birmania

TAKAO KAMIBEPPU Y ROGER Y. CHAO, JR.

Takao Kamibeppu es profesor de desarrollo internacional para la educación de la Universidad de la Ciudad de Fukuyama, Hiroshima, Japón. Correo electrónico: t-kamibeppu@fcu.ac.jp. Roger Y. Chao Jr. es asesor independiente de educación superior y fue asesor de educación superior para la UNESCO en Birmania. Correo electrónico: rylimchao@yahoo.com

Con la rápida transición económica y democrática de Birmania, el sector de la educación superior necesita rediseñarse. En las elecciones de noviembre del 2015, el mandato fue cedido al gobierno de la Liga Nacional para la Democracia (LND, por sus siglas en inglés). Se deben realizar gestiones para promulgar leyes sobre educación superior y educación privada, incorporar la educación cívica y tener un mayor compromiso con la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN, por sus siglas en inglés).

EVOLUCIÓN DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Después de 50 años de aislamiento, abandono y falta de inversión, la infraestructura de la educación superior de Birmania (por ejemplo, edificios, bibliotecas y laboratorios), el currículum, la investigación y la capacidad de enseñanza requieren de una importante renovación, inversión y formación de capacidades. De las 170 instituciones públicas de educación superior, conforme a 13 diferentes ministerios que comprende la educación superior de Birmania, casi la mitad está situada en Rangún (33) y en Mandalay (36), y sólo 10 universidades conceden títulos de doctorado. Además, una gran cantidad de estas instituciones ofrece actualmente formación profesional o estudios a distancia y esto provoca problemas en la calidad.

Para abordar algunos de estos temas, la ley de educación nacional de Birmania fue promulgada en octubre del 2014. En junio del 2015, fue modificada para incorporar las demandas de los manifestantes (estudiantes y organizaciones de la sociedad civil), lo que frenó el avance de la redacción de leyes subsectoriales para la educación superior y privada. En los temas claves de la educación superior abordados en la ley se incluyen el grado de la autonomía de la universidad, el derecho a organizar sindicatos y el derecho de la universidad a formular su

propio currículum. Dada la naturaleza cambiante de los accionistas de la educación superior y las necesidades de desarrollo del país, la promulgación y la modificación de la ley de educación nacional han sido un proceso evolutivo caracterizado por la inclusión, la apertura y la transparencia en cierta medida, características claves de un gobierno democrático.

La transparencia y la excelente gestión del gobierno a través un conjunto de marcos legales, y su implementación, ayudan a mejorar la reputación de la educación superior del país, en particular con un mandato inequívoco sobre la educación superior con un mayor acceso, equidad, calidad y relevancia. Sin embargo, aparte de las consideraciones económicas, Birmania necesita tener en cuenta sus necesidades para la formación de la nación y la contribución de la educación superior, mediante educación cívica para garantizar el desarrollo sustentable y la transición a la democracia.

¿INICIATIVAS ENCABEZADAS POR LA UNIVERSIDAD?

A pesar de la incertidumbre por la ausencia de una ley sobre educación superior, a las universidades se les concederá un grado de autonomía institucional, ya que se les ha pedido redactar estatutos. Las universidades están bajo presión para cumplir con las demandas de una economía en rápido crecimiento y que es impulsada por el desarrollo económico local y la directa inversión extranjera en aumento de los diferentes sectores del país, entre ellos la educación superior.

El sector de la educación superior de Birmania tiene la responsabilidad de generar suficientes graduados con las capacidades, el conocimiento y las aptitudes necesarias y que son solicitadas por una economía conectada en gran medida con el mercado mundial. Las universidades necesitan rediseñarse al igual que sus planes de estudio con el fin de ajustarse eficazmente a los requisitos del entorno económico y social de Birmania que están en continuo cambio. Dentro del marco institucional de autonomía propuesto, las universidades necesitan recursos humanos y financieros junto con una infraestructura necesaria, para aportar de forma eficaz con recursos humanos calificados y competentes de nivel mundial requeridos por la industria. Además, es necesario establecer estándares de calidad por medio de un marco nacional de certificaciones y una agencia nacional independiente de control de calidad conforme a ASEAN y prácticas internacionales.

Sin embargo, las universidades de Birmania carecen de capacidad para abordar estos cambios, en especial dentro de un ambiente desconocido y un marco insti-

tucional de autonomía bastante nuevo y vago. El medio siglo de aislamiento y la falta constante de inversión han afectado la capacidad de las instituciones de educación superior para adaptarse a los estándares regionales y mundiales, como asimismo a los rápidos cambios del entorno económico y social del país. Aunque la comunidad internacional para el desarrollo ha contribuido con ayuda técnica, formación de capacidades e incluso con un desarrollo de infraestructura, un verdadero sector de la educación superior nacional necesita considerar sus propias tradiciones, contexto y necesidades, en lugar de modelos extranjeros.

Además, las universidades de Birmania necesitan comprometerse con la educación cívica para apoyar el desarrollo social, al inculcar derechos y deberes para ser un birmano, formar parte de ASEAN y ser un ciudadano mundial. En virtud del contexto y el desarrollo mencionados anteriormente, es posible que el "aprendizaje proactivo" (que se enfoca en el aprendizaje interactivo y participativo dirigido por los miembros del profesorado) aporte con un método eficaz para promover la ciudadanía y la empleabilidad entre los estudiantes y también reducir la brecha entre el resultado de la educación superior, los requisitos de la industria y las necesidades económicas y sociales del desarrollo del país.

USO DE LOS MARCOS INTERNACIONALES Y DE ASEAN

Birmania necesita ajustarse a los requisitos de su afiliación en ASEAN y aprovechar sus ventajas. Aparte del aumento de la integración regional y económica, ASEAN, por medio de la Red Universitaria de ASEAN y de SEAMEO RIHED (Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático/ Centro Regional para la Educación Superior y Desarrollo), ha considerado una cantidad importante de iniciativas de educación superior que deberían ayudar a los sistemas de educación superior de sus países miembros para obtener estándares regionales e internacionales. Estos programas incluyen establecer un marco nacional de certificaciones (los cuales se referirán al Marco Regional de Certificaciones de ASEAN para el 2018); establecer la Red de Control de Calidad de ASEAN; y crear un Sistema de Transferencia de Créditos de ASEAN.

superior de Birmania (por ejemplo, edificios, bibliotecas y laboratorios), el currículum, la investigación y la capacidad de enseñanza requieren de una importante renovación, inversión y formación de capacidades.

Este progreso en educación superior no es independiente a nivel regional. Otros compromisos bilaterales y multilaterales de la educación superior también apoyan el desarrollo de capacidades, la mejora de la infraestructura y la orientación de mejores prácticas internacionales. Sin embargo, ASEAN otorga un marco importante y probado que está a favor de la política de reducir la brecha de desarrollo entre sus países miembros, una sólida base regional para la cooperación de la educación superior y una directiva para establecer no sólo la Comunidad Económica ASEAN, sino que también la Comunidad ASEAN en un futuro próximo.

La educación superior puede ser la clave para apoyar el desarrollo económico y la transición democrática del país. Sin embargo, los marcos legales se deben establecer y aplicar, incluso si aún están en proceso. Se debe otorgar apoyo a las instituciones de educación superior, en especial dentro del marco institucional de autonomía propuesto, y las universidades necesitan participar activamente en la educación cívica para mejorar la construcción de la nación, reducir los conflictos internos y apoyar la transición democrática. Finalmente, la participación activa de Birmania en iniciativas de la educación superior de ASEAN apoya el desarrollo de capacidades, la mejora de la calidad, el reconocimiento mutuo y el cumplimiento de los estándares de educación superior de ASEAN. La transparencia, la inclusión y la excelente gestión del gobierno siguen siendo factores claves para mejorar el sector de la educación superior de Birmania. ■

Después de 50 años de aislamiento, abandono y falta de inversión, la infraestructura de la educación

Fusión y separación de los ministerios de educación en Malasia

RICHARD SACK Y OMAR JALLOUN

Richard Sack es asesor. Fue secretario ejecutivo de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África. Correo electrónico: richardsack@gmail.com. Omar Jalloun es profesor asistente de educación internacional y comparativa de la Universidad de Taibah, Medina, Arabia Saudí. Correo electrónico: ojaloun@taibahu.edu.sa. El trabajo citado es parte de un estudio mayor sobre la fusión de los ministerios de educación, dirigida por el Centro Regional de la UNESCO para la Calidad y la Excelencia en la Educación (RCQE, por sus siglas en inglés) en Riad, Arabia Saudita.

Casi no hay investigaciones sobre los fundamentos institucionales/organizativos de los sistemas de educación. Por ejemplo, el fenómeno frecuente de fusiones y separaciones de ministerios de educación. Muchos países tienen varios ministerios de educación: uno para la educación básica y secundaria (algunas veces un ministerio para cada una), otro para la educación superior y uno más para la educación técnica. Con el tiempo, estos ministerios se han unido, separado y reconfigurado con tal frecuencia que aportan un significado amplio a la cita "es un deja vu otra vez" (una y otra vez).

Aunque dichas fusiones y separaciones son muy comunes y plantean desafíos similares para todos los interesados, nos sorprende encontrar sólo un estudio (en Zimbabue) que aborde de forma directa este tema. Los estudios sobre reorganización de estructuras gubernamentales son numerosos, pero no abordan el tema de la fusión/separación en la educación. Y sin embargo, las habilidades de los sistemas de educación para cumplir con las expectativas pueden ser muy dependientes de las capacidades organizativas. En educación, en particular, la política termina siendo evaluada como implementación –y la implementación es el trabajo de las estructuras organizacionales a todo nivel.

MALASIA: UN ESTUDIO DE CASO

En Malasia, el Ministerio de Educación Superior (MoHE, por sus siglas en inglés) fue creado en el 2004 para promover un crecimiento significativo de la educación superior, y ha sí ha sido: las matrículas aumentaron un 54 por ciento y la tasa bruta de matrículas lo hizo de 28 a 37 por ciento

entre los años 2005 y 2012. Las universidades malayas son autónomas en asuntos presupuestarios y mayormente académicos, pero la cantidad de matrículas y los sueldos de los funcionarios están fuera del control de la autonomía de la universidad.

El Ministerio de Educación (MoE) y el MoHE se unieron el año 2013. Los motivos eran los siguientes: incentivar la transformación de la educación para que se iguale a los estándares internacionales para el 2020, lograr una vía administrativa para todo el sistema, coordinar los planes estratégicos de la educación y mejorar la administración estratégica del sistema de educación. Dos años después en el 2015, el ministerio fue dividido nuevamente en sus dos componentes anteriores, el MoE y el MoHE. La separación se justificó porque el MoHE se enfocaba más en fortalecer la educación superior para cumplir las crecientes demandas de sus instituciones. Según los funcionarios más antiguos de ambos ministerios, la fusión del 2013 y la separación del 2015 fueron por motivos políticos e inesperados. Todos los entrevistados manifestaron que ambas decisiones los tomaron por sorpresa.

La fusión duró sólo por dos años y sus efectos fueron mínimos. Tres factores justifican esto: (I) las funciones importantes de acreditación y supervisión de exámenes son realizadas por agencias autónomas, por lo que están protegidas de los cambios institucionales y ministeriales; (ii) la autonomía de la universidad, la que protege a las universidades de las vicisitudes que son motivadas políticamente; y por supuesto (iii) la breve duración de la fusión: si hubiera durado más, los efectos habrían sido mayores y la separación hubiese sido más difícil. No obstante, las gestiones fueron realizadas para consolidar los dos ministerios, en especial durante el segundo año después del anuncio de la fusión.

LA FUSIÓN VISTA POR LOS FUNCIONARIOS MINISTERIALES

A pesar de la inesperada y breve duración de la fusión, los funcionarios de los ministerios anteriores consideraron seriamente su implementación y sus potenciales beneficios y costos. Los funcionarios del anterior MoE percibían los beneficios del siguiente modo: la facilitación del intercambio de información (generada por la fácil obtención de asesoramientos por parte del profesorado e investigadores de la universidad), las economías de escala en la administración de recursos humanos y la infraestructura compartida. Por el contrario, los funcionarios del MoE registraron varios problemas asociados con la fusión: la renegociación de algunos acuerdos internacionales para incluir la educación superior; la dificultad de la planifi-

cación de presupuestos; la confusión (presuntamente a corto plazo) por la duplicación de los recursos humanos, la contabilidad y los departamentos legales durante el periodo de fusión; y la pérdida del enfoque exclusivo de la educación K-12 (escolar).

Para el MoHE, la fusión permitió una mayor ventaja (casual y no intencionada, de acuerdo a todos los entrevistados) que mejoró en gran medida la preparación de su plan estratégico de diez años (Proyecto de Educación de Malasia 2015-2025). El corto periodo de la fusión facilitó lo anterior al permitir: un mejor acceso a la información; un mejor entendimiento de las complejidades del sistema de educación básica en conjunto; una participación más general del Blueprint (programa) de educación superior; una identificación de actividades duplicadas como la educación y formación técnica y vocacional; y la definición de los indicadores de rendimiento claves.

Entre los factores negativos, según los funcionarios del MoHe, las cadenas de decisiones se alargaron y el ministerio fusionado fue considerado como demasiado grande y difícil de administrar. Existieron muchas reuniones que al final terminaron en estrés. Y lo más importante, el presupuesto para la educación superior disminuyó con la fusión.

Aunque dicha fusión y separación son muy comunes y plantean desafíos similares para todos los interesados, nos sorprende encontrar sólo un estudio (en Zimbabue) que aborde de forma directa este tema.

La fusión también resaltó las diferentes culturas institucionales de los dos ministerios. Por ejemplo, los procesos de toma de decisiones en el MoHE eran más flexibles e informales que los del MoE; la información y las decisiones en el MoHE circulaban en copias electrónicas, mientras que el MoE utilizaba copias impresas; y el personal del MoHE a menudo era transferido a otros puestos (por lo general en la universidad) y/o con contratos definidos, por lo que había más rotación de personal en el MoHE que en el MoE.

CONCLUSIÓN

Tanto la fusión del 2013 como la separación posterior del 2015 fueron motivadas políticamente y tomaron por sorpresa a todos los agentes de primera línea de los ministerios. El poco cambio organizativo ocurrió durante los dos años del periodo de fusión, donde en el primer año se gastó mayormente en conocer nuevas áreas, procedimientos y personal y en el segundo año en trabajar en su implementación. Al final, todos estaban de acuerdo en que la fusión no cambiaba mucho: sin embargo, si hubiera continuado por más tiempo, la separación hubiese sido difícil y dolorosa. Además, existió un amplio consenso en que la administración era menos problemática y más eficaz antes de la fusión y que mejoró nuevamente después de la separación.

No encontramos un apoyo claro y preciso sobre la fusión. Un beneficio que sorprendió a los funcionarios superiores que trabajan en la educación superior fue que la fusión facilitó la preparación de su plan estratégico de diez años de educación superior. Sin embargo, ahora que el Blueprint ha sido completado y aprobado, los interesados creen que la separación es preferible para su ejecución y objetivos.

La probable inestabilidad institucional por la fusión (o, por ende, de cualquier reorganización de las estructuras gubernamentales) fue mitigada por la existencia de agencias autónomas que realizan funciones mayores, al igual que por el hecho de que las universidades también son autónomas.

Quizás el hallazgo más sorprendente de nuestro trabajo es la ausencia casi por completa de cualquier análisis sistemático del fenómeno frecuente de fusiones y separaciones ministeriales en el sector de la educación. ¿Esta falta de interés constituye un reconocimiento de que las fusiones/separaciones son de poca importancia o, más bien, apunta a una falta general de preocupación por las dimensiones institucionales, organizativas y gerenciales del sector? Esta última sería más preocupante dada la importancia evolutiva, social, financiera y política del sector de la educación. ■

El lugar de la educación superior cristiana dentro de la educación superior privada

DANIEL LEVY

Daniel Levy es un distinguido profesor del Departamento de Administración Educativa y Estudios sobre Políticas en la Universidad Estatal de Nueva York en Albany, Estados Unidos. Correo electrónico: dlevy@albany.edu.

PROPHE (Programa para la Investigación de la Educación Superior Privada, por sus siglas en inglés) tiene una columna regular en IHE y en ocasiones un tema de Especial Atención con múltiples artículos. El tema de esta edición es la Educación Superior Cristiana.

Tal y como declaran muchos artículos de IHE, la educación superior privada (PHE, por sus siglas en inglés) ha aumentado inmensamente a nivel mundial. Aunque la mayoría de los artículos han tratado la PHE de forma general, otros se han enfocado en algunos tipos particulares. En esta sección especial se destaca la educación superior cristiana (CHE, por sus siglas en inglés). El alcance geográfico de esta sección es amplio; esta parte introductoria y la de Glazer son de ámbito global, mientras que la de Carpenter es regional (África).

La educación superior cristiana en este especial se dirige principalmente al crecimiento contemporáneo, al entorno internacional y a las instituciones católicas y protestantes. (La cristiandad ortodoxa no se ha unido demasiado al movimiento de educación superior). Si bien hay algunas variaciones en el especial de la CHE (por región, país e institución), también se identifican suficientes realidades determinantes de la CHE para que ésta sea una categoría viable de análisis.

Para comenzar esta sección especial, la parte introductoria ubica a la CHE dentro del contexto de la educación superior privada. Más específicamente, indica cómo CHE es un tipo de "identidad" de la PHE. Con creces, la forma más común de identidad en la educación superior es la religiosa, aunque las instituciones de educación superior étnicas y de mujeres también tienen presencia. En el siglo diecinueve y hasta casi fines del siglo veinte, el creciente patrón religioso siempre fue católico. Aunque el componente protestante

del crecimiento contemporáneo de la CHE incrementa la naturaleza pluralista de la proliferación religiosa. (Se escucha cierto eco con respecto al crecimiento de las instituciones de educación superior y las universidades islámicas, aunque éstas con frecuencia son públicas y privadas, y, en todo caso, van más allá del alcance de este especial).

La coherencia de la categoría de la CHE se manifiesta por sí misma en dos elementos importantes en las primeras líneas de cada uno de los artículos de este especial: crecimiento y desafíos.

CRECIMIENTO

Tal como otras instituciones de identidad, las instituciones de CHE surgen para fomentar los intereses de un grupo. Existe un fuerte aspecto de promoción, aunque también defensivo, ya que la presencia religiosa en la educación superior se ve amenazada (intencionalmente o no) por una sociedad y un sistema de educación superior secularizantes. Incluso una mayoría de la población general puede reflejarse como una fuerza minoritaria pequeña en el sector de educación superior pública de un país. La motivación religiosa para crecer puede ser más bien estrecha o ampliada para incluir misiones sociales como servir a los pobres. Sin embargo, junto a las motivaciones claramente religiosas, las instituciones religiosas de educación superior a veces se desarrollan desde el dinamismo encontrado en los sectores sin identidad de la PHE. Desde el inicio, la mayoría de las instituciones religiosas también declaran misiones académicas. A lo largo del tiempo, las instituciones de CHE buscan aumentar las inscripciones por la matrícula que se genera, mientras los gobiernos las presionan para ayudar a expandir el acceso a la educación superior. Por otro lado, algunas instituciones académica y socialmente privilegiadas de CHE van creciendo a medida que los estudiantes escapan de los problemas políticos y otras dificultades que plagan al sector público en muchos países. Por este motivo, tanto en la CHE como en las instituciones de identidad, el crecimiento proviene, por lo general, de una combinación de causas grupales destacadas y no destacadas que son presenciadas en otras partes de la PHE.

"La deriva académica", aquella realidad académica en que las instituciones ascienden en su nivel (incluyendo el ascenso dentro de la educación superior), se desarrolla de forma intensa dentro de la CHE. Los seminarios u otras instituciones que entrenan líderes religiosos y se concentran en la teología, se transforman en universidades que ofrecen campos no religiosos junto a los religiosos. La

motivación puede ser el acercamiento a la sociedad o la unión de la fe y la ciencia, pero puede incluir motivos financieros, expansionistas y de estatus, generalmente en juego dentro de las instituciones privadas y públicas.

El alza contemporánea de la CHE es parte del gran aumento continuo de la PHE, pero no de un aumento religioso generalizado. La educación superior católica, en algunas partes del mundo el tipo de identidad más importante en los siglos XIX y XX, ha estado más en descenso que en ascenso. El lado católico del aumento de la CHE corresponde en gran parte a nuevas instituciones y a regiones (África inminentemente aquí), con poca presencia católica o privada anteriormente. En América Latina, los contrastes entre las universidades católicas tradicionales y las protestantes o evangélicas son impresionantes.

Es difícil cuantificar la magnitud del alza global de la CHE –particularmente en la matrícula. El fenómeno es exagerado debido al sorprendente número de instituciones, ya que la mayoría de ellas, especialmente las protestantes, son pequeñas. Sin embargo, los autores pueden señalar a más de unas cuantas instituciones de CHE. El alza de la CHE es más potente en los países en vía de desarrollo que en los desarrollados, a pesar de importantes excepciones en Japón y Corea del Sur.

Existe un fuerte aspecto de promoción, aunque también defensivo, ya que la presencia religiosa en la educación superior se ve amenazada (intencionalmente o no) por una sociedad y un sistema de educación superior secularizantes.

DESAFÍOS

Desafortunadamente, las instituciones de CHE son vulnerables a dos tipos de desafíos importantes. Uno de ellos es bastante general para las instituciones de PHE, mientras que el otro es concretamente fundamental para las instituciones de identidad. Ambas ponen en riesgo la cantidad de matrículas, pero la última particularmente amenaza con la disolución de la misión principal.

Así como la CHE crece con algunas causas si-

milares a aquellas que están detrás del crecimiento de la PHE, también es vulnerable a los desafíos que enfrentan la mayoría de las instituciones de la PHE, con particularidades que a veces involucran a la religión. Un giro nacional hacia la izquierda política puede generar un aumento de regulaciones e incluso hostilidad, especialmente donde la izquierda ve la religión como regresiva o prácticamente irrelevante para la educación superior. La legitimidad de la CHE puede ser poco sólida en calidad académica, como es común para la PHE, o en aislamiento de las misiones nacionales públicas unificadoras. Las finanzas son una amenaza para las instituciones privadas y, como es común con las instituciones de identidad, la mayoría de las instituciones de CHE obtienen muy poco o ningún financiamiento. La deriva académica, proveniente de las aspiraciones por cumplir expectativas de calidad y estatus, presiona contra los objetivos prioritarios de las misiones religiosas originales.

Al mismo tiempo y de varias formas, las mismas fuerzas que llevan al crecimiento distintivo de la CHE contienen las semillas de los desafíos potenciales. Una decreciente población cristiana, con una menor lealtad hacia la religión, es una amenaza directa. A medida que las instituciones de la CHE vayan cumpliendo las necesidades de matrícula y profesorado, deben esperar una disolución acelerada de la misión.

Los desafíos generales para la PHE y los desafíos particulares para las instituciones de identidad como las instituciones de la CHE son formidables. No obstante, en décadas recientes, la CHE ha traído un aumento de instituciones mayormente nuevas, entregando energía renovada al sector privado. ■

Crecer al margen: educación superior cristiana mundial

PERRY L. GLANZER

Perry L. Glanzer es profesor de fundaciones educacionales en la Universidad Baylor y académico residente en el Instituto Baylor para Estudios de Religión, Estados Unidos. Correo Electrónico: Perry_Glanzer@baylor.edu.

Durante sus primeros 600 años de existencia, prácticamente toda la educación superior era de carácter religioso. En los últimos siglos, no obstante, los Estados-nación desplazaron a la educación superior de carácter religioso y se volvieron la fuerza secularizante más poderosa que afecta a la educación superior. Como resultado, la educación superior de carácter religioso ha enfrentado desafíos por parte de los gobiernos, aunque también continúa creciendo al margen cuando se cumplen ciertas condiciones.

¿Cuáles son los desafíos particulares que enfrentan las más de 1.100 instituciones de educación superior cristianas en el mundo actualmente? Defino como “cristiano” a aquellas universidades o instituciones de educación superior que actualmente reconocen y adoptan una identidad y propósito cristiano (católica, ortodoxa oriental o protestante) en sus declaraciones de misión y dan forma a los aspectos de su gobernanza, currículo, funcionarios, cuerpo estudiantil y vida universitaria a la luz de esa identidad. También defino la universidad como una institución que otorga títulos académicos más allá de carreras eclesiásticas o técnicas y no una institución especializada, como un seminario teológico.

DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

El desafío más evidente para las universidades proviene de la nacionalización de los sistemas de educación superior. En la mayoría de los países, un ministerio central de educación o alguna otra entidad gubernamental controla la concesión de títulos y determina el marco legal para la educación superior. En países autoritarios, como países comunistas o con dictaduras militares, el Estado con frecuencia promueve una educación pública completamente secular y prohíbe formas privadas de educación superior o las controla extremadamente –lo que por supuesto incluye a las universidades religiosas.

Incluso en democracias, el Estado-nación también

moldea la educación superior de carácter religioso de maneras importantes. Por ejemplo, dado que la mayoría de las democracias no tienen una religión establecida, tienden a no apoyar a las instituciones religiosas financieramente. De acuerdo con nuestra investigación, sólo un 7 por ciento de las universidades cristianas recibe gran parte de su financiamiento de parte del Estado. Estas instituciones se encuentran generalmente en Europa (por ejemplo, Bélgica, Inglaterra, los Países Bajos, Polonia y Eslovaquia) o tienen algún tipo de asociación con el Commonwealth británico (por ejemplo, Australia).

En países donde las universidades más crecen, en general, ha sido gracias a la nueva libertad para las universidades con financiamiento privado.

Asimismo, sólo un 15 por ciento de las universidades cristianas recibe financiamiento directo parcial del Estado, otra vez un fenómeno concentrado en Europa Central y Occidental (por ejemplo, Francia, Alemania, Hungría, Noruega y Portugal), con India como ejemplo de un país en vías de desarrollo. En general, las instituciones cristianas en la actualidad se encuentran enormemente financiadas por privados y seguirán así en el futuro próximo. En general, las universidades cristianas están creciendo más en países donde hay más libertades para las universidades con financiamiento privado. Por ejemplo, identificamos que de los 71 establecimientos de educación superior y universidades que comenzaron fuera de Norteamérica a partir de 1995 (47 de las cuales se originaron en África), sólo cuatro recibieron algún tipo de financiamiento fiscal. Incluso en países como India, donde las instituciones de educación superior cristianas reciben apoyo del gobierno, un número cada vez mayor de nuevas instituciones son financiadas de forma privada. Como consecuencia, estas universidades prosperan en países que permiten un alto grado de privatización, como en Brasil, India, Indonesia, Japón, Corea y los Estados Unidos, mientras que son prácticamente inexistentes en países con muy pocas universidades privadas, como Austria, Nueva Zelanda y el Reino Unido.

CRECIMIENTO CONSIDERABLE

A pesar de estos desafíos de autofinanciamiento, se siguen creando universidades cristianas. Fuera de Norteamérica (el actual centro de educación superior cristiana) al menos

130 nuevas universidades han sido creadas desde 1990. Como cabe esperar, gran parte del crecimiento ha venido desde países donde la educación privada se ha expandido en su totalidad. A continuación, se nombran algunos hitos del desarrollo actual:

- África ha sido un punto de atracción, con 58 nuevas instituciones de educación superior (16 católicas y 42 protestantes) fundadas entre 1990 y el presente. La institución más grande de estas, la Universidad Saint Augustine de Tanzania, fundada en 1998, ya tiene más de 12.500 estudiantes.

- En América Latina, 30 nuevas universidades cristianas han surgido desde 1990, 11 de ellas protestantes. La más grande es la Universidad Católica de Honduras, fundada en 1992, con más de 17.000 estudiantes.

- En Asia, 22 instituciones han sido creadas desde 1990 (ocho católicas, 14 protestantes). El mayor número comenzó en la India (12). Si bien la mayoría de las universidades son pequeñas, en otros países algunas de ellas han crecido rápidamente. Por ejemplo, la Universidad Baekseok en Corea del Sur (que comenzó en 1994) ha crecido hasta alcanzar los 15.000 estudiantes.

- En Europa, el principal movimiento ha sido en las ex naciones comunistas, donde 14 de las 17 universidades cristianas han sido establecidas o revividas desde 1990 (seis católicas, tres ortodoxas, siete protestantes y una asociación de la rama ecuménica entre anglicanos y católicos). En contraste, hay solo tres universidades cristianas recientemente fundadas en Europa Occidental. La más grande es la Universidad Católica en Ruomberok (Eslovaquia) con 7.700 estudiantes.

- En Oceanía se han creado sólo dos nuevas universidades. No obstante, ambas son las universidades más grandes en cada país (Australia y Papúa Nueva Guinea). La Universidad Católica de Australia (producto de la fusión de cuatro instituciones católicas preexistentes) que cuenta con financiamiento del gobierno, es ahora la más grande en el área con una matrícula de casi 32.000 estudiantes.

Se pueden hacer unas cuantas generalizaciones más sobre este nuevo y continuo crecimiento. Prácticamente, todo viene de la tradición católica (51) y protestante (79) y no la ortodoxa occidental (tres). Fuera de África, la mayoría de las universidades tienden a ser mucho más pequeñas que las católicas (por ejemplo, el tamaño promedio de las nuevas instituciones católicas en Sudamérica es de 2.902 estudiantes, mientras que el tamaño promedio de las protestantes es de 1.305). África es la excepción, donde el tamaño promedio de las instituciones católicas y protestantes es prácticamente el mismo (católicas 2.395 y protestantes 2.382). Como cabe esperar, hasta cierto grado las univer-

sidades más grandes están en su mayoría financiadas por el Estado y aceptan a estudiantes independientemente de su identidad religiosa, mientras que las instituciones más pequeñas están financiadas por privados y son quizás más selectivas en la contratación del profesorado o incluso en la admisión. En general, si bien las universidades católicas no lideran más la educación superior, en las naciones-Estado donde se dan las condiciones, éstas siguen creciendo. De cierta manera, crecen al margen, pero este margen no es tan pequeño o insignificante. ■

Las universidades cristianas crecen en África

JOEL CARPENTER

Joel Carpenter es profesor de historia y director del Instituto Nagel para el Estudio de la Cristiandad Mundial en Calvin College, Estados Unidos. Correo electrónico: jcarpent@calvin.edu.

La educación superior cristiana está creciendo rápidamente en África subsahariana. Existe en la intersección de dos de las tendencias sociales más dinámicas del continente: el rápido aumento de la adhesión cristiana y el crecimiento volátil de la educación superior.

Hace un siglo, sólo nueve millones de cristianos residían en toda África y la mayoría se encontraba en antiguas iglesias de Egipto y Etiopía. Para el año 1950, este número se había triplicado a unos 30 millones. Para 1970, había 114 millones de cristianos en África. En la actualidad, hay un estimado de 555 millones de cristianos africanos –ortodoxos, católicos, protestantes, pentecostales e iglesias instituidas en África.

El crecimiento de la educación superior africana también ha sido acelerado; a principios de la década de los 60, había sólo 41 instituciones de educación superior y 16.500 estudiantes en toda África. A partir de 2010, África subsahariana matriculó 5,2 millones de estudiantes en 668 instituciones de educación superior y estas inscripciones fueron más del doble que en el año 2000.

Las universidades africanas hoy en día están emergiendo de una mitad de siglo turbulenta. La inmediata era postcolonial trajo grandes esperanzas gracias a gobiernos

solidarios e inversiones internacionales masivas. Aunque para la década de los 80, las universidades africanas estaban sufriendo recortes financieros profundos a medida que la caída de los precios de las materias primas y la inflación de la energía paralizaban los presupuestos nacionales. El Banco Mundial y los asesores del Fondo Monetario presionaron a las naciones deudoras a reubicar los gastos de educación hacia las escuelas primarias y secundarias. Paralelamente, los regímenes autoritarios sospecharon de subversiones en las universidades emblemáticas y redujeron drásticamente sus presupuestos. Para la década del 90, incluso las mejores universidades africanas estaban en crisis.

Para agravar estos problemas, el crecimiento de la educación secundaria condujo a una incesante demanda de matrículas universitarias. Los gobiernos exigieron a sus universidades emblemáticas matricular mucho más allá de sus capacidades de adhesión. Se fundaron nuevas instituciones regionales y se les concedió la categoría de universidad a centros de formación técnica. Por ejemplo, Nigeria había fundado 86 universidades federales y estatales para el 2015. Incluso con aumentos en el financiamiento, el presupuesto para la educación superior africana se quedó atrás en cuanto al aumento de inscripciones. Una de las consecuencias fue que miles de académicos tuvieron que buscar trabajos en otras partes.

¿Entonces qué se tenía que hacer? En el 2001, el Banco Mundial volvió a enfatizar el rol de las universidades en el desarrollo nacional. Luego de años de negligencia, los programas occidentales de ayuda exterior apuntaron hacia la educación superior nuevamente. Los financiadores privados regresaron; la “Asociación para la Educación Superior”, por ejemplo, en la que participaban ocho fundaciones estadounidenses con universidades en nueve países africanos, invirtió \$440 millones de dólares entre el 2000 y el 2010. Los gobiernos africanos comenzaron a subvencionar más universidades privadas y escuelas técnicas. Por ejemplo, en Ghana había sólo dos universidades privadas en 1999, pero ahora hay 28.

A medida que los movimientos cristianos se transforman en fuerzas nacionales poderosas, sus objetivos educativos se están ampliando para involucrar mayores responsabilidades sociales.

LA EXPANSIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CRISTIANAS

La Educación superior cristiana ha jugado un rol sobresaliente en este rápido crecimiento privado. Nigeria ha subvencionado a 61 instituciones privadas desde 1999. De éstas, 31 son cristianas. En Kenia, existen 17 universidades privadas subvencionadas y 13 más con autoridad provisional. De todas estas, 17 son cristianas. Esta tendencia es bastante dinámica por todo el continente. En efecto, África subsahariana es uno de los “lugares críticos” en el crecimiento de la educación superior a nivel mundial.

Desde un punto de vista social y educativo amplio, este movimiento universitario cristiano parece ser impulsado por la demanda masiva de acceso a la educación superior y la liberalización del subsidio fiscal –ambas tendencias mundiales. La escena religiosa en África, no obstante, genera sus propios impulsos al movimiento. Es parte de un esfuerzo mayor por institucionalizar y así conservar los enormes avances en la adhesión cristiana. Los grupos cristianos en África con frecuencia se fijan primero en las necesidades educativas de sus niños, aunque también avanzan rápidamente en la formación del clero. En 1950, había tal vez unos 70 u 80 programas de educación pastoral o escuelas teológicas en toda África, aunque algunas encuestas recientes contabilizaron 1.468. A medida que los movimientos cristianos se transforman en fuerzas nacionales poderosas, sus objetivos educativos se están ampliando para involucrar mayores responsabilidades sociales. Las universidades son una mejor opción que los seminarios para estos fines más extensos y más de una docena de las nuevas universidades africanas tienen seminario u origen del Colegio Bíblico. Los miembros de las iglesias inician estas universidades para que su propia juventud pueda desarrollarse, pero las instituciones también apuntan a forjar la nación. La mayoría se encuentra abierta a aceptar postulantes más allá de sus propios jóvenes.

MANDATOS DESAFIANTES

Las universidades cristianas enfrentan algunos de los mismos desafíos que afrontan otras universidades africanas. Desde la perspectiva del Estado, éstas existen para entregar un mayor acceso, por eso su subsidio exige aumentos abruptos en la matrícula y un desarrollo acelerado de nuevos programas e instalación de varios campus. La Universidad Bowen, institución de origen bautista en el sur de Nigeria, abrió sus puertas con 500 estudiantes en el 2002 y ahora enrola 5.000. La Universidad Covenant, fundada el 2002 por la mega iglesia pentecostal nigeriana Capilla de Winner, ahora tiene 15.000 estudiantes. La Universidad Cristiana de

Uganda, institución anglicana fundada en 1997, ahora tiene más de 10.000 estudiantes. Las autoridades citan el rápido crecimiento como una bendición y un desafío; las matrículas adicionales ayudaron a sus presupuestos, pero sobrecargaron su capacidad de reclutar instructores adecuados y agregar suficientes instalaciones.

Otros desafíos surgieron de mandatos educativos cristianos. Estas instituciones anuncian los propósitos y perspectivas cristianas para el aprendizaje de asignaturas no religiosas y estructuran la vida universitaria con el fin de reflejar las normas cristianas. No obstante, la mayoría recibe estudiantes calificados sin importar su fe. Los estudiantes pueden molestarse al realizar cursos de religión y al recibir orientación religiosa en asignaturas que la mayoría de la sociedad ve como no religiosas. Algunos se frustran por los códigos de conductas o normas de la iglesia. Los profesores de medio tiempo, tan comunes en las universidades africanas, en general, no ven por qué su enseñanza debiese ser diferente en un contexto cristiano. Las autoridades del Estado han decidido incorporar socios educativos religiosos, pero se preguntan por qué los criterios de contratación, el desarrollo curricular o las normas estudiantiles necesitan ser diferentes en los campus cristianos.

Estas nuevas universidades cristianas son lugares muy dinámicos y sus líderes expresan altas expectativas de que éstas ayudarán a desarrollar sus naciones, aunque uno de los temas principales de la historia de la educación superior ha sido la secularización. Los propósitos generales del Estado inevitablemente rozan contra la particularidad religiosa, incluso en el África más creyente. Aun así, las universidades cristianas persisten en el occidente y se están alzando de nuevo en otros dominios. Es prematuro predecir la trayectoria del ala africana del movimiento universitario cristiano, pero uno no puede olvidar su creciente presencia y desafíos emergentes. ■

Universidades latinoamericanas: estancadas en el siglo veinte

MARCELO KNOBEL Y ANDRÉS BERNASCONI

Marcelo Knobel es profesor en el Instituto de Física Gleb Wataghin (IFGW), Universidad de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. Correo electrónico: knobel@ifi.unicamp.br. Andrés Bernasconi es profesor asociado de la Facultad de Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. Correo electrónico: abernasconi@uc.cl.

En el año 2018, las universidades latinoamericanas conmemorarán el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba. Este movimiento, y sus repercusiones, cambiaron la idea de universidad en Latinoamérica y marcaron el inicio de una era de optimismo sobre la relevancia social de las universidades al inicio del siglo veinte.

Ciertamente las universidades han desempeñado un rol en el desarrollo social, político, cultural y económico de Latinoamérica, pero por algún motivo, esto no ha sido suficiente (como no lo ha sido, en general, el desarrollo de la región). En el siglo veintiuno la educación superior se encuentra en un proceso de cambio radical, a lo largo de Norteamérica, Europa, Asia, Oceanía y el Medio Oriente, forjando nuevos “contratos sociales” con las comunidades que las sustentan. Por otro lado, las universidades en Latinoamérica parecen estar arraigadas firmemente a una mentalidad, discurso y repertorio de funciones del siglo veinte.

¿A qué se debe esto? ¿Por qué las universidades latinoamericanas rara vez son lugares de innovación extraordinaria, de excelente desempeño en investigación, o de proyectos que se anticipan al futuro?

UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS: FORMADAS POR SEDIMENTACIÓN

Las primeras universidades en la región fueron fundadas en las colonias españolas durante el siglo dieciséis. Su legado de enseñanza escolástica y gobernanza autoritaria continuó en gran medida después de la independencia y en el siglo diecinueve. Después de la independencia de España y Portugal en las primeras décadas del siglo dieciocho, las universidades encarnaron un modelo que incómodamente combinaba la tradición medieval hispánica de Alcalá y Salamanca con la Universidad Imperial francesa.

Un punto de inflexión llegó al comienzo del siglo veinte, cuando la Universidad de la República en Uruguay permitió que los estudiantes participaran en órganos colegiados. Las expectativas para reformar la universidad se expresaron en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en 1908 en Montevideo y luego en Córdoba, Argentina, el lugar de la histórica reforma universitaria de 1918. La co-gobernanza entre docentes, estudiantes y graduados, una joven misión de investigación, y la preocupación por los problemas sociales, fueron defendidos como medios para agitar las costumbres letárgicas de la universidad tradicional.

La ideología de Córdoba, junto a una clase media emergente, la participación política de docentes y estudiantes, el desarrollo de la capacidad de investigación y (más recientemente) la masificación y diversificación, se agregaron con poco o nada de diseño a la tradición “napoleónica-escolástica”. Como resultado, la filosofía de la universidad latinoamericana refleja capas de presiones sociales desiguales, agendas políticas, influencias internacionales y desarrollos internos. En las universidades latinoamericanas más antiguas, uno puede observar en la heterogeneidad de los profesores, estudiantes, estructuras, funciones, glorias y frustraciones, la evidencia de esta sedimentación “geológica”, capa tras capa, de diferentes ideas de universidad.

LA REGIÓN Y SUS UNIVERSIDADES EN LA ACTUALIDAD

La mayoría de las universidades de la región son relativamente nuevas. En Brasil, las primeras universidades propiamente tales no se crearon hasta los años 30, más de 400 años después de que los portugueses fundaran la colonia (1531) y más de un siglo después de que Brasil se transformara en una nación independiente (en 1822). Este tardío comienzo fue ampliamente equilibrado por una rápida acumulación de planteles académicos y capacidades de investigación que han puesto a las universidades brasileñas en la cima de la producción científica en la región.

La educación superior latinoamericana consiste de cerca de 6.000 instituciones postsecundarias públicas y privadas. Si bien sólo el 15 por ciento califica como universidad, éstas representan aproximadamente el 70 por ciento de la matrícula en la educación terciaria de la región. Éstas sirven a casi 500 millones de habitantes en 19 países, con una tasa de crecimiento demográfico anual de alrededor de 2,1 por ciento y una expectativa de vida en aumento.

Si bien las universidades públicas y privadas más prestigiosas (en general las más antiguas) representan una pequeña parte de cada sistema nacional, lo que sucede en ellas, con ellas y a ellas tiene una importancia fundamen-

tal para el sistema en su conjunto. En gran medida, estas universidades sirven como referencias para el resto, capacitan docentes para la mayor parte del sistema, ejecutan el grueso de la investigación, educan a la mayoría de las élites sociales y políticas y dan forma a la conciencia nacional, identidad cultural y cohesión social. En la actualidad, en calidad de emblemas, éstas debiesen sobresalir y liderar, pero, en gran parte, no lo hacen más bien presiden. Los logros pasados y la reputación acumulada son la base de la continua influencia y respecto que éstas imponen.

DESAFÍOS COMUNES

Con el riesgo de generalizar, existen características en común entre estas universidades emblemáticas que explican por qué encuentran tan difícil transitar cómodamente hacia el siglo veintiuno y replantear su misión y compromiso con las futuras generaciones.

Primero está la permanente separación de la trayectoria de las universidades de la región con la del resto del mundo. La educación superior en Latinoamérica no sólo se está desarrollando a un ritmo diferente al de otras partes, sino que con frecuencia parece ir en contra de las tendencias mundiales. Con algunas excepciones, los gobiernos han exigido a las instituciones (no siempre con prudencia) para que sean más efectivas, más inclusivas, más productivas, más eficientes y rindan más cuentas. Son las universidades, especialmente las más consolidadas, las que se resisten al cambio y protegen los intereses de electores internos específicos. Por supuesto, el hecho de que las universidades ignoren las reformas que se llevan a cabo en otros lugares no es necesariamente un error, pero exige una justificación para proteger el status quo. Es improbable (no imposible, sólo improbable) que sistemas de educación superior como los de Latinoamérica, que están en el margen de corriente global de conocimiento, sean poseedores de promisorias estrategias de desarrollo desconocidas para los sistemas más avanzados.

Ciertamente las universidades han desempeñado un rol en el desarrollo social, político, cultural y económico de Latinoamérica, pero por algún motivo esto no ha sido suficiente.

Vinculado a este problema está la obsolescencia de las estructuras y prácticas de gobierno de la mayoría de

las universidades, que obstaculiza el desarrollo de nuevo pensamiento. En las universidades públicas, los docentes políticamente activos, con frecuencia en alianza con estudiantes y funcionarios administrativos, bloquean con éxito los intentos de lograr que las universidades rindan cuenta a otros actores, o que sirvan otros intereses que los propios. Normalmente, las universidades privadas sufren del exceso de influencia por parte de los fundadores o de la debilidad de sus consejos directivos.

Además, a la generación más joven de docentes, con frecuencia mejor preparada en investigación que sus predecesores, le es difícil conseguir un trabajo académico en universidades obstruidas por profesores en edad de retiro, reticentes a jubilarse, ya que a menudo hacerlo es financieramente desastroso. Aún peor es la situación de las universidades públicas que deben pagar pensiones a sus profesores jubilados con cargo a sus presupuestos operativos. Lamentablemente, las oportunidades de desarrollo profesional en las universidades de investigación no son suficientemente atractivas para el mejor talento joven en un mercado global competitivo.

Los recursos también son un problema; la educación superior está consistentemente desfinanciada a través de la región. Pero los gobiernos son reacios a aumentar la inversión pública cuando las instituciones no están dispuestas (o no son capaces) de garantizar que los fondos se gasten transparente y efectivamente. Por eso, no es sorprendente que gran parte del crecimiento se haya desarrollado en el sector privado. A medida que las instituciones privadas se vuelven elegibles para recibir financiamiento público, ha surgido una tensión entre las instituciones públicas y privadas, además de un debate sobre quién paga por ello, cuáles bienes públicos vale la pena subsidiar, qué fondos deberían ser asignados competitivamente, cuáles deberían ser los umbrales de calidad para el dinero público y otros asuntos.

A nivel político, existe una generalizada falta de comprensión sobre el rol fundamental que los sistemas de educación superior desempeñan en el desarrollo sustentable. La falta de políticas amplias y estrategias a largo plazo que vayan más allá del período de un gobierno obstaculiza la planificación y coordinación a nivel de sistema.

CAMBIO EN EL ESCENARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En verdad, los sistemas de educación superior en Latinoamérica necesitan una transformación completa –una reforma que no sea una mera reacción de corto plazo a las circunstancias, sino el resultado de una intención determinada y un diseño racional para guiar la expan-

sión, proveer aseguramiento de la calidad consistente, incentivar la perseverancia del estudiante, apoyar la diversificación inteligente y darles a las sociedades los recursos basados en el conocimiento que necesitan.

Algo de esto ya está sucediendo. Hay movimientos incipientes hacia una diversificación de sistemas en algunos países, junto con una mayor preocupación por la inclusión social y la equidad. La región provee algunos ejemplos importantes de programas de preparación universitaria, apoyo para la retención de estudiantes, exámenes de evaluación del valor agregado e información más sólida sobre empleabilidad. Si bien en general la mal regulada expansión del sector privado en la región ha planteado inquietudes sobre la calidad, las nuevas instituciones privadas más consolidadas han aportado innovación y dinamismo a sus sistemas nacionales.

Resulta interesante que la mayor parte de este cambio está tomando lugar fuera de las universidades emblemáticas. Las universidades que no encuentren la forma de participar, usando su capacidad intelectual para contribuir, con respuestas creativas, a las demandas previsibles del futuro, serán excluidas por los sistemas que evolucionarán sin ellas. ■

Disrupción en el área de acreditación de los Estados Unidos

JUDITH S. EATON

*Judith S. Eaton es presidenta en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en Washington, DC, Estados Unidos.
Correo electrónico: eaton@chea.org.*

Es un momento de disrupción para la política y los gobiernos y para muchas economías nacionales y culturas. En los Estados Unidos, la disrupción también ha penetrado el área de acreditación, con debates y diferencias sobre el rendimiento académico, acceso y asequibilidad y transparencia, temas que también desafían el aseguramiento de la calidad en todo el mundo. La educación superior, la acreditación y el aseguramiento de la calidad no son inmunes al actual

torbellino de ideas y opiniones contrapuestas.

En la actualidad, la acreditación de los EE.UU. está experimentando un cambio radical. La que ha sido la principal forma de aseguramiento de la calidad y mejoramiento de la calidad en los Estados Unidos por más de 100 años está siendo reposicionada. Está cambiando desde un proceso independiente y colegiado en el que la educación superior decide y evalúa la calidad académica por su propia cuenta, hacia un proceso impulsado por el cumplimiento en el que son los actores externos los que deciden y aplican los requerimientos de calidad que los acreditadores deben usar. Este giro involucra cuatro cambios principales. El primer cambio es en quién provee la supervisión y toma la iniciativa en la acreditación. El segundo cambio es en cómo se define la calidad. El tercer cambio es sobre la rendición de cuentas: para qué y a quién le rinde cuentas la acreditación. El cuarto es en cómo opera la acreditación misma.

Hasta hace poco, el complejo conjunto de 85 organizaciones de acreditación, privadas, no gubernamentales y programáticas de los EE.UU., han estado operando de forma independiente, gestionando y dirigiendo su propio trabajo. Esto continuó incluso cuando, en los años 50, los acreditadores se comprometieron con el gobierno federal de EE.UU. para servir como una autoridad confiable en materia de calidad de la educación superior. Los acreditadores que trabajaron con sus instituciones y programas definieron la calidad. Ellos rendían cuentas a estas instituciones y programas y desarrollaron sus prácticas de acreditación claves con las instituciones y programas.

LA NUEVA Y DIFERENTE SUPERVISIÓN DE LA ACREDITACIÓN

El primer gran cambio es que el gobierno federal de EE.UU. ahora ha asumido la supervisión principal de la acreditación, reemplazando el antiguo manejo independiente de estas organizaciones. El gobierno está expandiendo y profundizando su inspección sobre el funcionamiento de las organizaciones acreditadoras. El gobierno ahora está examinando el desempeño de las organizaciones acreditadoras basándose en sus –no en las expectativas de los acreditadores– expectativas de efectividad de las instituciones y programas acreditados. Esta presencia del gobierno en la acreditación o aseguramiento de la calidad no es inusual en muchos países. Es extraña para los Estados Unidos, dado que la acreditación surgió de la educación superior, no del gobierno, y dado que las organizaciones acreditadores siguen siendo no gubernamentales.

UNA DEFINICIÓN DIFERENTE DE LA CALIDAD

Que el gobierno tome la iniciativa en la acreditación también significa que el gobierno, no la acreditación, está tomando la iniciativa en cómo se define la calidad, el segundo gran cambio. Esto es opuesto a contar con las definiciones de calidad que los acreditadores han estado usando por muchos años, reflejado en estándares que requieren alcanzar el estatus de acreditado. Los estándares constituyen un conjunto amplio de expectativas sobre una institución o programa que incluyen la misión, los recursos financieros, los estándares académicos, el currículo, las ayudas estudiantiles y las instalaciones. Para la acreditación, la calidad se ha tratado sobre tener recursos y procesos esenciales para alcanzar la misión institucional o del programa a un alto nivel de desempeño.

Con la definición de calidad del gobierno, este concepto se reduce y ahora es sobre si los estudiantes se gradúan, obtienen un empleo y tienen una deuda controlable de sus créditos estudiantiles. Este es un cambio desde el concepto amplio e inclusivo de la calidad de la acreditación a una definición utilitaria, o pragmática, que ignora el rol vital de la educación superior en el desarrollo intelectual y en incentivar la participación cívica y compromiso social.

Durante la mayor parte de su historia, la acreditación se ha basado en dos pilares sólidos para su evaluación: las instituciones y programas informan por su cuenta su calidad y efectividad, acompañadas de revisión por pares o académicos que validan la información.

¿PARA QUÉ Y A QUIÉN TIENE QUE RENDIRLE CUENTAS LA ACREDITACIÓN?

Esto nos lleva al tercer cambio principal en el área de la acreditación: la respuesta a “¿para qué y a quién tiene que rendirle cuentas la acreditación?” “Para qué rendir cuentas” se trata de que ahora la acreditación tiene que responder a esta definición diferente de calidad que incluye la graduación, empleabilidad y limitaciones en la deuda. La rendición de cuentas ahora se enfoca, por sobre todo,

en proteger y servir a los estudiantes para el bienestar económico y movilidad. Si una escuela está acreditada, los estudiantes debiesen graduarse en un período razonable, debiesen ser capaces de obtener un empleo y debiesen tener una deuda que sea controlable. Los acreditadores son responsables de detectar y tomar medidas a tiempo en contra de las instituciones que tengan mal desempeño. Son responsables de identificar y tomar medidas con las instituciones que estén involucradas en actividades cuestionables de marketing y reclutamiento.

“A quién rendir cuentas” se trata de que ahora se espera que la acreditación responda, ante todo, a los constituyentes fuera de la educación superior –estudiantes, gobierno y el público. Ya no es suficiente que los acreditadores respondan a las instituciones y programas que ellos examinaban y a la comunidad de la educación superior en general, como se hacía en el pasado. Rendirle cuentas a la amplia esfera pública está surgiendo como el juez principal de la acreditación. Por ejemplo, si una organización acreditadora afirma que está haciendo un buen trabajo, pero las instituciones que acredita gradúan pocos estudiantes o tienen otras dificultades, la organización acreditadora misma es juzgada como deficiente. Lo que las instituciones y programas consideran como acreditación efectiva está siendo substituido por el criterio del público.

EL FUNCIONAMIENTO DE LA ACREDITACIÓN YA NO ES LO MISMO

Durante la mayor parte de su historia, la acreditación se ha basado en dos pilares sólidos para su evaluación: las instituciones y programas informan por su cuenta su calidad y efectividad, acompañadas de revisión por pares o académicos que validan la información. El cuarto gran cambio es que estos pilares de acreditación ya no son vistos como indicadores de información aceptable y una base sólida para que la acreditación juzgue la calidad académica. Especialmente en el caso de la acreditación institucional, la autoevaluación y la revisión por pares ahora se consideran menos confiables. Estas prácticas continúan, pero, cada vez más, hay peticiones para que aumente la autoevaluación y la revisión por pares con verificación externa de los datos e información. Adicionalmente, el gobierno y el público están exigiendo documentos de niveles específicos de desempeño de las instituciones y programas, yendo más allá del típico informe de acreditación que se ha enfocado principalmente en los recursos y el proceso.

CONCLUSIÓN

Por lo tanto, ésta es la disrupción en el área de acredi-

tación de los Estados Unidos. La acreditación ya no está completamente a cargo de su propio funcionamiento; está usando una definición de calidad que no estableció y quizás no apoye; rinde cuentas por calidad primero al público y no a sí misma; y algunas de sus características básicas de funcionamiento ya no son consideradas adecuadas y están siendo mejoradas. La acreditación está siendo reposicionada desde un proceso de revisión de la calidad creado y dirigido por la educación superior como medio para examinar su calidad, hacia un proceso ahora liderado y dirigido por el gobierno, para examinar si la educación superior posibilita la graduación, el empleo y una deuda mínima.

Desde la perspectiva de aquellos que aplauden e incluso incentivan la disrupción, la acreditación hará un mejor trabajo, se enfocará más en lo que los estudiantes y el público necesitan. Para aquellos que consideran que el énfasis está en la fuerza y el valor de la acreditación como ha sido hasta ahora (una iniciativa independiente de revisión por pares y mejoramiento de la calidad), la acreditación habrá sido seriamente dañada. Como sea que se perciba esta disrupción, la acreditación continuará siendo clave para la revisión de la calidad, pero de una forma significativamente diferente. ■

La importancia de los politécnicos para el desarrollo de África

GOOLAM MOHAMEDBHAI

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

En el Reino Unido, los politécnicos habían existido desde el siglo diecinueve, pero ganaron protagonismo en los años 60. Su objetivo principal era ofrecer mano de obra técnica especializada e ingeniería para promover la industrialización. Se diferencian de las universidades de varias maneras: de cierto modo exigían requisitos de admisión más bajos; ofrecían principalmente subprogramas que eran menos rigurosos académicamente y se enfocaban

más en la práctica y formación profesional; tenían vínculos cercanos con la industria; y la poca investigación que hacían era muy aplicada por naturaleza. Esta división entre los politécnicos y las universidades se conoció como “binary divide” (la división binaria) en la educación superior. Más tarde, los politécnicos británicos comenzaron a ofrecer programas de licenciatura, pero los títulos se otorgaban por un organismo separado e independiente, ya que éstos no tenían el poder para hacerlo.

En 1992, el Reino Unido decidió convertir a todos los politécnicos en universidades con facultades para otorgar títulos. Una razón de esta medida fue ofrecer a los estudiantes socialmente desfavorecidos mejores oportunidades para ingresar a las universidades; otra razón fue que el Reino Unido estaba en un proceso de transición hacia una economía orientada a los servicios y necesitaba más graduados. Por tanto, se terminó la división binaria, aunque muchos han argumentado que la división entre las universidades pre y post 1992 nunca desapareció realmente.

REPRODUCCIÓN EN ÁFRICA

En África, la mayoría de las colonias británicas, en la medida que se hicieron independientes en los 50 y 60, adoptaron un sistema de educación superior binario similar a lo que luego prevaleció en el Reino Unido y se crearon politécnicos y universidades.

En Sudáfrica, país que desarrolló el sistema de educación superior más avanzado de África con un financiamiento generoso bajo el régimen del apartheid, los politécnicos se conocían originalmente como institutos de educación técnica avanzada, hasta 1979 cuando se les cambió el nombre a technikons. En 1993, quizás seguido de lo que estaba sucediendo en el Reino Unido, Sudáfrica decidió permitirles a todos sus technikons ofrecer programas de grado y conferir títulos, pero mantuvieron su orientación práctica y se demarcaron de las universidades. Se hicieron conocidos, a nivel internacional y regional, como instituciones ejemplares de preparación técnica de calidad.

En el 2004, hubo un cambio importante cuando Sudáfrica decidió convertir todos sus technikons en universidades el primer país africano en hacerlo. Algunos se convirtieron en universidades de tecnología; otros se fusionaron con universidades existentes. Muchos académicos y analistas políticos de educación superior, en Sudáfrica y otros lugares, consideraron ese cambio como un error, ya que consideraban que los technikons desempeñaban un rol importante en el desarrollo industrial del país.

Otros países siguieron el ejemplo. El 2007, Ghana propuso una ley para convertir sus diez politécnicos en universidades técnicas para septiembre de 2016, una ley que causó un acalorado debate en el país, incluyendo varios académicos ghaneses destacados que manifestaron su preocupación en la propuesta. Pero en agosto de 2016, el gobierno prosiguió y seis de los diez politécnicos se convirtieron en universidades. Kenia también decidió transformar varios de sus politécnicos e institutos técnicos en universidades. Nigeria, país que tiene el sistema de educación terciaria más grande de África, también está siguiendo esta tendencia. Incluso la Asociación de Politécnicos del Commonwealth en África (CAPA, por sus siglas en inglés) ahora ha cambiado su nombre a la Asociación de Universidades Técnicas del Commonwealth en África. Lo que es preocupante es que, en la mayoría de los países, no se ha creado ninguna institución nueva para reemplazar a los politécnicos que fueron transformados, provocando una falta grave de cualificaciones de recursos humanos.

LA IMPORTANCIA DE LOS POLITÉCNICOS

La importancia de los politécnicos puede medirse considerando la profesión de ingeniería. En general se acepta que para el funcionamiento efectivo de la industria de la ingeniería, se necesitan más técnicos que ingenieros. La proporción deseable de ingenieros/técnicos está en el orden de 1:5.

Los datos precisos de la situación laboral en ingeniería en países africanos no está disponible, pero algunas estimaciones indican que, en un amplio rango de disciplinas de ingeniería, la proporción en África es del orden de 1:1 o 1:1,5. Incluso hay un riesgo de que esta proporción empeore en la medida que los países cambien el estatus de los politécnicos a universidades. Esto demuestra la profunda escasez de técnicos en ingeniería y esto ha provocado, en muchos países, que muchos ingenieros graduados se encuentren desempleados y tengan que trabajar como técnicos.

Si bien África sin duda necesita un grupo mayor de ingenieros profesionales de excelencia, de igual forma necesita un número mayor de técnicos versátiles y bien entrenados, no sólo para apoyar a los ingenieros profesionales, sino que también para servir e iniciar industrias a pequeña y mediana escala, para crear empleos, mejorar la calidad de vida y hacer mejor uso de los recursos locales. Sin embargo, el estatus de los técnicos es una gran limitante. Se les considera inferiores a los ingenieros y es una de las razones para esta tendencia de transformar los politécnicos e institutos técnicos en universidades.

En el 2004, hubo un cambio importante cuando Sudáfrica decidió convertir todos sus technikons en universidades —el primer país africano en hacerlo.

POLÍTICA DE TRANSFORMACIÓN DE LOS POLITÉCNICOS

El dilema que enfrenta África subsahariana es que, por un lado, tiene la matrícula más baja en educación terciaria (actualmente alrededor del 9 por ciento) en comparación con cualquier otra región del mundo. Por lo tanto, tiene mucha presión para aumentar la matrícula y lo está haciendo con el aumento del ingreso a la universidad o creando nuevas universidades, en general a través de la conversión de los politécnicos ya existentes. Por otro lado, sin embargo, casi todos los países están enfrentando el serio desafío del desempleo de graduados, aunque faltan los datos estadísticos exactos de su magnitud en los diferentes países. No hay evidencia de que los graduados de las universidades tendrán mejores oportunidades laborales que los de los politécnicos —al contrario, la necesidad real en África en este momento es contar con mano de obra capacitada a nivel técnico y mandos intermedios, algo que los politécnicos pueden ofrecer mucho mejor. Por lo tanto, la justificación de transformar los politécnicos en universidades es cuestionable.

Un país que se encuentra en revisión de su política sobre politécnicos es Mauricio. A comienzos del siglo veintiuno, Mauricio tenía dos universidades públicas y dos politécnicos. En el 2010, para poder implementar la política de gobierno “un graduado por familia”, los dos politécnicos fueron fusionados para crear una nueva universidad. También se instaló una universidad abierta y se comenzó la construcción de tres campus universitarios públicos en diferentes regiones del país. Sin embargo, en el 2015, un nuevo gobierno electo revirtió esta última decisión y decidió que los tres campus universitarios serían usados para crear politécnicos, no universidades. Las dos razones principales que llevaron a esta decisión fueron el aumento en el desempleo de graduados y la grave escasez de mandos medios y conocimientos técnicos en el país que estaba obstaculizando el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas.

CAMINO A SEGUIR

Si bien la matrícula a nivel terciario en África necesita

aumentar, ese aumento no debiese ocurrir en el sector universitario por sí solo. La diferenciación del sector de educación terciaria es vital para el desarrollo de África. Las universidades continuarán desempeñando un rol vital en el desarrollo de África, pero el igualmente importante rol de los politécnicos debe ser reconocido. Por lo tanto, es hora de que los gobiernos africanos reconsideren seriamente su política de transformar los politécnicos en universidades o de crear instituciones apropiadas para reemplazar los politécnicos transformados, como es el caso de Mauricio.

Los países africanos debiesen llevar a cabo una evaluación completa de las competencias que necesitan en sus diferentes sectores prioritarios de desarrollo antes de embarcarse en cualquier tipo de revisión de sus políticas de educación terciaria. Casi ningún país africano ha realizado este ejercicio, y no es una tarea fácil. Conforme a su proyecto Acuerdo para las Competencias en Ciencias Aplicadas, Ingeniería y Tecnología (PASET, por sus siglas en inglés), el Banco Mundial, en colaboración con el Instituto de Desarrollo de Corea, están asistiendo a varios países para que lleven a cabo esta evaluación. ■

Las humanidades y las ciencias sociales en la era de las carreras CTIM: La lucha del japonés como minoría lingüística

AKIYOSHI YONEZAWA

Akiyoshi Yonezawa es profesor y director de la Oficina de Investigación Institucional de la Universidad de Tohoku, Japón. Correo electrónico: akiyoshi.yonezawa.a4@tohoku.ac.jp.

En un contexto de presupuestos públicos ajustados, el financiamiento universitario basada en resultados es a menudo percibido como una herramienta útil para los legisladores, ya sea para relacionar el financiamiento con indicadores de medición y así aumentar la transparencia del gasto, como asimismo incentivar y premiar el logro de la metas específicas de política.

CONTROVERSIAS ACERCA DE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN JAPÓN

En el 2015, el gobierno y las universidades japoneses se vieron involucradas en serias controversias sobre la importancia de las humanidades y las ciencias sociales. Las universidades estatales, instituciones públicas financiadas directamente por el gobierno, recibieron un anuncio del ministerio en que se les pedía que reestructuraran sus programas de educación, humanidades y ciencias sociales, con el fin de adaptarse a las necesidades contemporáneas de los estudiantes y la sociedad. Los motivos de este aviso no fueron aclarados detalladamente, al menos cuando se notificó el primer anuncio. Sin embargo, la política se basó en los numerosos debates formales e informales durante los últimos análisis nacionales de la misión de la educación universitaria, iniciados por el gobierno para identificar las diversas funciones de las universidades del país. Bajo las normas establecidas de la libertad académica y la autonomía universitaria en Japón, hay un amplio consenso de que las universidades deberían poseer una mayor autonomía institucional, mientras que el gobierno realiza recomendaciones generales acerca de los planes y las indicaciones.

En Japón, existe una firme tendencia a considerar la dimensión internacional de la educación superior en un contexto de competencia, en lugar de colaboración y comprensión mutua.

Como era de esperar, los críticos de las humanidades y las ciencias sociales reaccionaron de forma muy negativa. Algunos argumentaron que era una señal de suicidio para la civilización japonesa, mientras que otros criticaron el anuncio del gobierno como una intervención injustificable en la autonomía universitaria. El gobierno argumentó que dichas críticas se basaban en un malentendido de sus intenciones. Para ser justos, muchas universidades estatales habían admitido la necesidad de reorganizar sus programas de humanidades y ciencias sociales incluso antes del anuncio oficial. Varias universidades estatales publicaron sus planes sobre disminuir las matrículas y la asignación del personal docente en las humanidades y las ciencias sociales mediante la reorganización de las escuelas y los departamentos. Mientras tanto, algunos dirigentes

universitarios, como el presidente de la Universidad de Kioto, recalcaron la importancia de las humanidades y las ciencias sociales.

PRIORIZACIÓN DE LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA, LA INGENIERÍA Y LAS MATEMÁTICAS (CTIM) PARA LA COMPETENCIA MUNDIAL

¿Qué provocó que al final las universidades estatales aplicaran estas reorganizaciones? De más está aclarar que nadie, incluso el gobierno central, está en contra de las humanidades y las ciencias sociales, las cuales son fuentes esenciales de la identidad nacional, intelectual y cultural. El trasfondo estructural de estas propuestas de reforma no fue de ningún modo el resultado de que las humanidades y las ciencias sociales fueran consideradas como "inservibles" o "ineficaces".

El gobierno japonés enfrenta continuamente desafíos financieros. El gobierno tiene una gran deuda nacional y el envejecimiento de la población es un problema a largo plazo para la economía nacional. El Ministerio de Hacienda y los comités estratégicos nacionales a nivel de gabinete proponen a menudo reasignaciones presupuestarias en las escuelas y la educación superior –que trabajan para una población joven en disminución– hasta apoyo público para la creciente población de ancianos.

El desempeño de la investigación en los campos de CTIM en Japón está perdiendo su liderazgo debido al rápido desarrollo de la capacidad de investigación de los países asiáticos vecinos. El gobierno central está concentrando la inversión pública en un número limitado de universidades de investigación para mantener los rankings internacionales, los cuales se basan principalmente en el desempeño de la investigación en los campos de CTIM. De hecho, ya se evidencia un desgaste en el desempeño de la investigación en CTIM en las universidades estatales: está disminuyendo el grupo de talentos que son vitales para mantener la competitividad de la investigación japonesa en las mejores universidades.

Japón posee un gran sector privado de educación superior y la mayoría de los estudiantes de pregrado de humanidades y ciencias sociales estudian en universidades privadas que dependen por lo principal del valor de las matrículas. A excepción de una parte menor de inversión pública que está dirigida a la investigación académica y la educación de posgrado para acoger a la próxima generación de académicos, no es muy reconocida la necesidad de invertir públicamente en la educación universitaria de las humanidades y las ciencias sociales.

Existe una gran duda en la sociedad sobre el valor de la educación universitaria en los campos de las humanidades y las ciencias sociales. La mayor parte de la

crítica es superficial. También hay una gran y profunda confusión acerca de la naturaleza de las artes liberales y la educación general, al igual que sus relaciones con las humanidades y las ciencias sociales como disciplinas académicas especializadas. En general, incluso entre académicos universitarios, existe una tendencia innegable de considerar las humanidades y las ciencias sociales como componentes suplementarios para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

UN PUNTO DE INFLEXIÓN CRUCIAL EN LA ERA DE CTIM

No es para nada nuevo que la sociedad japonesa dé prioridad a los campos de CTIM por sobre las humanidades y las ciencias sociales. Las inversiones realizadas en investigación y educación en el sistema público de educación superior siempre se han enfocado en los campos de CTIM, incluso entre las mejores universidades. Durante la Segunda Guerra Mundial, el gobierno (y toda la sociedad japonesa) concentró recursos en la educación y la investigación de la ciencia y la tecnología y retiró recursos, entre ellos el talento humano (estudiantes y académicos), de las humanidades y las ciencias sociales.

Lo que ahora es diferente de hace 70-80 años, es la dominación del inglés como lengua franca académica, incluso en muchos países vecinos de Asia Oriental, en que los académicos formados en países de habla inglesa desempeñan funciones importantes incluso en las humanidades y las ciencias sociales. Las humanidades y las ciencias sociales en Japón aún mantienen una buena reputación internacional, a base del acopio de publicaciones de excelente calidad mediante la tradición de la libertad académica y el desarrollo autónomo del pensamiento y el conocimiento. Estas publicaciones también están disponibles para todos los ciudadanos, ya que están escritas en japonés. Sin embargo, varios (incluso escritores de informes políticos de ciencias tanto en el gobierno como en las comunidades académicas) admiten que las ciencias sociales y las humanidades en Japón están dependiendo mucho de la absorción de obras intelectuales extranjeras por medio de la traducción. Al mismo tiempo, el trabajo académico escrito en japonés por la gran mayoría del personal académico de las universidades en Japón en los campos de las humanidades y las ciencias sociales tiene poco impacto en los diálogos internacionales del conocimiento. La publicación limitada en inglés de estos campos se está convirtiendo en un grave obstáculo para el futuro desarrollo de las humanidades y las ciencias sociales en Japón.

Si consideramos el rápido progreso, tanto en cantidad como en calidad, de las publicaciones académicas

en idiomas nacionales en Asia Oriental (en especial en la región de la Gran China), es poco probable e indeseado que el inglés como idioma académico siga monopolizando los campos de las humanidades y las ciencias sociales, las cuales están arraigadas profundamente a actividades y valores multilingüísticos y multiculturales. En Japón, existe una firme tendencia a considerar la dimensión internacional de la educación superior en un contexto de competencia, en lugar de colaboración y comprensión mutua. Lo anterior está relacionado con la conexión profunda y a largo plazo entre las universidades estatales y el programa gubernamental para el desarrollo nacional, la cual no siempre se adapta al concepto de siglo XXI de una universidad de investigación mundialmente importante, libre de algún control nacional. Además, con una transferencia muy limitada de recursos de las humanidades y las ciencias sociales a los campos de CTIM, nunca se mejorará el desempeño de la investigación de las universidades japonesas, sin un aumento simultáneo y consistente de la inversión pública y social. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

(Nota del editor: IHE ya no está publican- do resúmenes de libros cortos, sino más bien está entregando una lista completa de nuevos libros que serán de interés para la audiencia de educación superior. Son bienvenidas las sugerencias por parte de los lectores sobre los libros de educación superior publicados sobre todo fuera de los Estados Unidos y el Reino Unido. Esta lista fue compilada por Edward Choi, investigador adjunto del Centro).

Abdullah, Melissa Ng Le Yen y Ahmad Nurulazam Md. Zain, eds. *Hacia una Educación Superior Sustentable e Inclusiva: Desafíos y Estrategias*. Pulau Pinang, Malasia: Penerit Universiti Sains Malasia, 2016. 185 pp. RM 42.00 (pb). ISBN 9789838619240. Sitio web: www.penerbit.usm.

Akerlund, Andreas. *Diplomacia Pública y Movilidad en Suecia: El Instituto Sueco y los Programas de Becas para Académicos Extranjeros, 1938-2010*. Suecia: Nordic Academic Press, 2016. 248 pp. KR229 (hb). ISBN 978-91-88168-51-1. Sitio web: <http://www.nordicacademicpress.com>.

Bregnaek, Susanne. *Élite Frágil: Los Dilemas de los Mejores Universitarios de China*. Standford, CA: Standford University Press, 2016. 172 pp. \$24.95 (pb). ISBN 9780804797788. Sitio web: www.sup.org.

Case, Jeniffer y Jeroen Huisman, eds. *Investigación a la Educación Superior: Perspectivas Internacionales sobre Teoría, Política y Práctica*. Nueva York, NY: Routledge, 2016. 260 pp. \$50.95 (pb). ISBN 9781138938847. Sitio web: <https://www.routledge.com>.

DeMello, Richard A. *Revolución en la Educación Superior: Cómo un Pequeño Grupo de Innovadores Harán a las Universidades Accesibles y Asequibles*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015. 360 pp. \$31.95 (hb). ISBN 9780262029643. Sitio web: <http://mitpress.mit.edu>.

Dougherty, Kevin J., Sosanya M. Jones, Hana Lahr, Rebecca S Natow, Lara Pheatt y Vikash Reddy. *Financiamiento de Desempeño para la Educación Superior*. Baltimore, MD: Johns Hopkins university Press, 2016. 276 pp. \$40 (pb). ISBN 9781421420820. Sitio web: <https://jhupbooks.press.jhu.edu>.

Elkana, Yehuda, Hannes Klöpper y Marvin Lazer- son, eds. *La Universidad en el Siglo XXI: La Enseñanza de la Nueva Ilustración en la Era Digital*. Budapest, Hungría: Central European university Press, 2016. 302 pp. \$55 (tela). ISBN 978-963-386-038-0. Sitio web: <http://ceupress.com>.

Fabricant, Michael y Stephen Brier. *Melancolía de Austeridad: La Lucha por el Alma de la Educación Superior Pública*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 320 pp. \$29.95 (hb). ISBN 9781421420677. Sitio web: <https://jhupbooks.press.jhu.edu>.

Finkelstein, Martin J., Valerie Martin Conley y Jack H. Schuster. *El Factor del Profesorado: Replanteamiento de la Academia Estadounidense en una Era Turbulenta*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. 557 pp. \$50 (hb). ISBN 9781421420929. Sitio web: www.press.jhu.edu.

François, Emmanuel Jean, Mejai B. M. Avoseh y Wendy Grisworld, eds. *Perspectivas en la Educación Superior Transnacional*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 219 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463004183. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Gallagher, Sean R. *El Futuro de las Referencias Universitarias: Nuevos Desarrollos en la Intersección entre la Educación Superior y la Contratación*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2016. 254 pp. \$30 (pb). ISBN 978-1-61250-967-9. Sitio web: www.harvardeduca- tionpress.org.

Gariepy, Kenneth D. *Poder, Discurso, Ética: Estudio de Política de la Libertad Académica*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 164 pp. \$32 (pb). ISBN 9789463003681. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Garrizmannm Julian L. *La Economía Política del Financiamiento de la Educación Superior: Las Políticas de Tasas Académicas en países de la OCDE, 1945-2015*. Suiza: Springer, 2016. 318 pp. \$99.99 (hb). ISBN 978-3-319-29912-9. Sitio web: <http://www.springer.com>.

Geo-Jaja, Macleans A., Suzanne Majhanovich, eds. *Efectos de la Globalización en los Sistemas de Educación y Desempeño: Debates y Problemas*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 148 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463007276. Sitio web: <https://www.sensepublishers.com>.

Green, Wendy y Craig Whitsed, eds. *Perspectivas Críticas sobre la Internacionalización del Currículo en las Disciplinas: Relatos Reflexivos provenientes del Comercio, Educación y Salud*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2015. 304 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463000833. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Hamdan, Amani K., ed. *Enseñanza y Aprendizaje en Arabia Saudita: Perspectivas de la Educación Superior*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2015. 224 pp. \$54 (pb). ISBN 978-94-6300-205-9. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Hawawini, Gabriel. *La Internacionalización de la Educación Superior y de las Escuelas de Negocios: Un Análisis Crítico*. Singapur Springer, 2016. 88 pp. \$54.99 (pb). ISBN 978-981-10-1755-1. Sitio web: <http://www.springer.com>.

Hayhoe, Ruth, Julia Pan y Qiang Zha, eds. *Universidades Canadienses en la Transformación de China*. Montreal, Canadá: McGill Queen's University Press, 2016. 384 pp. \$37.95 (pb). ISBN 9780773547308. Sitio web: <http://www.mqup.ca>.

Hazelkorn, Ellen, ed. *Clasificaciones Mundiales y Geopolítica de la Educación Superior: Comprensión de la Influencia y el Impacto de las Clasificaciones en la Educación Superior, Política y Sociedad*. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 347 pp. \$155 (hb). ISBN 9781138828117. Sitio web: www.routledge.com.

Jacobs, W. James, Stewart E. Sutin, John C. Weidman y John L. Yeager, eds. *Participación*

de la Comunidad en la Educación Superior: Reformas Políticas y Práctica. Rotterdam, Países Bajos: Sense, 2015. 334 pp. \$43 (pb). ISBN 9789463000055. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Kinchin, Ian M. *Visualización del Conocimiento Avanzado para el Desarrollo de Estudiantes Expertos: Perspectiva de Estructuras de Conocimiento sobre el Aprendizaje y la Enseñanza en la Universidad*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 134 pp. \$43 (pb). ISBN 9789463006255. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Larsen, Marianne. *Internacionalización de la Educación Superior: Un análisis a través de Teorías de Espacio, de Redes y de Movilidad Nueva*. York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 196 pp. \$99 (hb). ISBN 978-1-137-53344-9. Sitio web: <http://www.palgrave.com>.

Latiner Raby, Rosalind y Edward J. Va-leau, eds. *Educación Internacional en Centros de Formación Profesional: Temas, Prácticas y Estudios de Caso*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 351 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-53336-4. Sitio web: <http://www.palgrave.com>.

Liu, Nian Cai, Ying Cheng y Qi Wang, eds. *Emparejamiento entre Visibilidad y Desempeño: Un Desafío Permanente para las Universidades de Clase Mundial*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 266 pp. \$54 (pb). ISBN 978-94-6300-771-9. Sitio web: <https://www.sensepublishers.com>.

Loo, Rattana. *El Estudio Crítico de las Reformas de Educación Superior en Tailandia: La Cultura del Préstamo*. Abington, UK: Routledge, 2015. 209 pp. \$163 (hb). ISBN 9781138022683. Sitio web: www.routledge.com. <http://www.routledge.com/>

Marginson, Simon. *El Sueño se Termina: La Crisis de la Idea de Educación Superior de Clark Kerr de California*, Berkeley, CA: University of California Press, 2016. 241 pp. ISBN 9780520292840. www.luminosoa.org. (Este libro se encuentra disponible gratuitamente en el sitio web de Luminosoa).

Mitchell, Dee, Jacqueline Z. Wilson y Verity Archer, eds. *Pan y Rosas: Opiniones de Académicos Australianos proveniente de la Clase Trabajadora*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2015. 186 pp. \$43 (pb). ISBN 9789463001250. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Mock, John, Hiroaki Kawamura y Naeko Naganuma, eds. *El Impacto de la Internacionalización en la Educación Superior Japonesa: ¿Está Cambiando Realmente la Educación Japonesa?* Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 239 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463001670. Sitio web: <https://www.sensepublishers.com>.

Pillay, Daisy, Inanathan Naicker y Kathleen Pithouse-Morgan, eds. *Autoetnografía Académica: El Interior de la Enseñanza en la Educación Superior*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 200 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463003971. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Pritchard, Rosalind M. O., Matthias Klumpp y Ulrich Teichler, eds. *Diversidad y Excelencia en la Educación Superior: ¿Se pueden Conciliar los Desafíos?* Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2015. 244 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463001700. Sitio web: www.sensepublishers.com.

Reale, Emanuela y Emilia Primeri, eds. *La Transformación de los Límites Institucionales y Organizacionales*. Rotterdam: Sense, 2015. 241 pp. \$54 (pb). ISBN 9789463001762. Sitio web: www.sensepublishers.com.

NOTICIAS DEL CENTRO

El 6 de septiembre, se abrieron al público las ampliadas y renovadas oficinas de CIHE en presencia del nuevo decano de la Escuela de Educación Lynch en Stanton Wortham. Este semestre también marcó el comienzo del primer grupo de estudiantes de magíster en nuestro nuevo programa de Maestría en Educación Superior, compuesto de ocho estudiantes provenientes de China, Japón, México y los Estados Unidos.

Hans De Wit se presentó en Moscú en la Universidad de Rusia de la Amistad de los Pueblos (RUDN, por sus siglas en inglés) el 27 de septiembre, donde él también asistió a la primera reunión del Consejo Internacional de Expertos de esa universidad. Él estuvo presente en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) en Milán, Italia, el 3 de octubre, para el segundo módulo del programa de entrenamiento ruso Proyecto 5-100 coordinado por CIHE en cooperación con CHEI. Hans expuso en la conferencia de la Asociación Americana de Instituciones de Educación Superior y Universidades, “Aprendizaje Mundial y el Currículo de las Universidades” en Denver el 8 de octubre; en un seminario de internacionalización del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile en Santiago el 13 y 14 de octubre; en un seminario CINDA sobre calidad e internacionalización en la Universidad Campinas en Brasil el 18 de octubre; y en una reunión anual de la Asociación de Escuelas e Institutos de New England (NEASC, por sus siglas en inglés) en Boston el 6 de diciembre.

En septiembre, Laura E. Rumbley expuso en la 27ª conferencia anual de la Asociación Europea para la Educación Internacional en Liverpool, Inglaterra. También fue ponente principal en un seminario de un día de duración patrocinado por el Ministerio de Educación de República Checa en Praga durante octubre sobre “Enfoques Integrales para la Internacionalización”.

Laura E. Rumbley, Georgina Mihut, doctoranda de CIHE, y Hans de Wit también estuvieron y participaron en varias mesas de trabajo en la Conferencia ASHE en Columbus, Ohio, entre el 9 y el 11 de noviembre.

El Director Fundador, Philip Altbach sigue ayudando en el comité de planificación para la Conferencia Internacional y la Exhibición de la Educación Superior, patrocinado por el Gobierno de Arabia Saudita cada año en abril. Él participó en las reuniones En el Consejo Consultivo Internacional de la Universidad de Investigación Nacional –Escuela Superior de Economía en Moscú. Dio una serie de conferencias en Singapur y Malasia durante

agosto. Su libro, *Perspectivas Mundiales sobre la Educación Superior*, será traducido y publicado en vietnamita y chino para el 2017.

El 25 de octubre, una delegación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), coordinada por el consulado mexicano en Boston, visitó Boston College. En esta ocasión, para aumentar la cooperación se firmó un memorando de entendimiento por el rector de la Universidad de Guadalajara (UdG) y el preboste de Boston College, específicamente mediante CIHE, con respecto al estudio de educación superior internacional y desarrollo profesional del personal de la UdG. El 17 de noviembre, una delegación de administradores principales de la UdG (como tercero de esos grupos en 2106) recibió un día completo de capacitación con CIHE en BC, coordinado por la becaria de investigación de CIHE, Liz Reisberg.

El Centro continúa trabajando en varios proyectos de investigación y publicaciones relacionadas. Routledge publicó a finales de 2016 *Profesorado Internacional en la Educación Superior: Perspectivas sobre la Contratación, Integración e Impacto* (Yudkevich, Altbach y Rumbley, Eds.), basado en la colaboración continua del Centro con la Universidad de Investigación Nacional, Escuela de Economía en Moscú. Una selección de artículos, publicados como “La Visión del Mundo” en *InsideHigherEd.com*, bajo la dirección de Liz Reisberg, serán publicados en la serie de informes *Perspectivas de CIHE*, en enero de 2017. Otros proyectos de investigación y libros se encuentran en progreso sobre sistemas diferenciados de la educación superior; las universidades católicas y la internacionalización; y la compilación y análisis de artículos de *Noticias del Mundo Universitario y Educación Superior Internacional*. Mientras tanto, la serie *SensePublishers*, “*Perspectivas Mundiales sobre la Educación Superior*” –Philip Altbach, Hans de Wit y Laura Rumbley desempeñan funciones como editores– acaba de publicar *Alineamiento de Visibilidad y Desempeño: Un Desafío Permanente para las Universidades de Clase Mundial* (Liu, Cheng y Wang, Eds.).

A partir de 2017, el Centro publicará sus noticias en un boletín mensual en línea, de forma separada de *International Higher Education*. Las noticias del Centro en IHE se concentrarán desde ahora sólo en información sobre proyectos de investigación y publicaciones.

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

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

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

Sitio Web del CIHE

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

cios]. El Monitor de Corrupción en Educación Superior proporciona información procedente de todo el mundo, una selección de artículos noticiosos, bibliografía y vínculos con otras agencias. La Red Internacional de Educación Superior en África (INHEA por sus siglas en inglés) es un centro de intercambio de información sobre investigación, desarrollo y actividades de promoción relativas a la educación postsecundaria en África.

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

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

Sección especial en internacionalización

Esta sección en internacionalización es posible por medio de un acuerdo cooperativo entre CIHE y el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) de la Università Cattolica del Sacro Cuore en Milán. Fiona Hunter, Directora Adjunta de CHEI, es consejera editorial para esta sección.

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

Editor

Philip G. Altbach

Editores Asociados

Laura E. Rumbley
Hans de Wit

Editores de Publicaciones

Hélène Bernot Ullerö

Asistente Editorial

Salina Kopellas
Lisa Unangst

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 (impreso)

© 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