

**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](http://www.bc.edu/cihe)

---

### La crisis de la internacionalización en la era de Trump y Brexit

- 2 Reacción violenta en contra de los “otros”  
Gary Rhoades
- 3 Trump y la próxima revolución en la internacionalización  
Philip G. Altbach y Hans de Wit
- 5 Movilidad académica en la era de Trump y Brexit  
Liudvika Leisyte y Anna-Lena Rose

---

### Los rankings

- 7 ¿Promueven los *rankings* un mejor rendimiento?  
Simon Marginson
- 9 Rankings en la era de la masificación  
Philip G. Altbach y Ellen Hazelkorn

---

### La profesión académica

- 11 La profesión académica en riesgo  
Martin J. Finkelstein
- 13 Tayikistán: desafíos de la Universidad y el profesorado  
Zumrad Kataeva

---

### Asuntos internacionales

- 15 Convertir el año sabático en una realidad: temas a considerar  
Doria Abdullah
- 17 Desarrollo de la capacidad investigativa y los campus filiales  
Jason E. Lane y Hans Pohl

---

### Enfoque en África

- 19 Sudán del Sur: Vivir con desafíos  
Kuyok Abol Kuyok
- 21 Desigualdad de género en los programas de ingeniería africanos  
Eric Fredua-Kwarteng y Catherine Effah

---

### Movilidad estudiantil

- 23 Mongolia: Educación superior y movilidad  
Bryce Loo
- 25 Aprendizaje en línea transfronterizo  
Rachael Merola

---

### Asuntos latinoamericanos

- 27 El dilema de la educación superior con fines de lucro de Brasil  
Marcelo Knobel y Robert Verhine
- 29 Colombia: Desafíos del cambio rápido  
Ivan F. Pacheco

---

### Departamentos

- 32 Nuevas publicaciones

# Reacción violenta en contra de los “otros”

**GARY RHOADES**

*Gary Rhoades es profesor y director del Centro para el Estudio de la Educación Superior, Universidad de Arizona, EE.UU. Correo electrónico: grhoades@email.arizona.edu.*

Con consecuencias graves para la educación superior, la política en el Occidente está marcada y empañada por un rechazo violento hacia los “otros”, hacia grupos que no pertenecen a las etnias europeas tradicionalmente dominantes. Esto se ha manifestado en movimientos populistas de derecha que se han extendido por todo el mundo. Las campañas y los candidatos nacionalistas han desafiado a los partidos políticos establecidos, las instituciones (como las universidades) y a las ortodoxias por el libre flujo de personas y bienes, como asimismo por los beneficios de fomentar la internacionalización y la diversidad. En parte, el rechazo también ha intercedido y fomentado la deconstrucción política del acuerdo social y democrático y del Estado subsidiario. Esto se evidencia en la crítica sistemática y la desinversión en las instituciones del sector público, como en la educación superior.

## ANTI-INTERNACIONALIZACIÓN

El rechazo hacia la internacionalización está presente en todo el mundo. En una región, en un país y así sucesivamente. Como el caso de Brexit y la Comunidad Europea o en las campañas y las plataformas, entre otras, de Donald Trump, Norbert Hofer del Partido de la Libertad de Austria o Marine Le Pen del Frente Nacional de Francia, existen movilizaciones en contra de inmigrantes, musulmanes y la propia idea del multiculturalismo. En su núcleo y en el peor de los casos, estas campañas expresan los elementos más desagradables y oscuros de la historia y la humanidad. En cada una de éstas, está presente el tema principal de recuperar las glorias idealizadas del pasado de la nación al despotricar la afluencia actual y futura de personas e ideas que perjudiquen la cultura histórica dominante.

## LO QUE ESTO SIGNIFICA PARA LAS UNIVERSIDADES

Por lo general, las universidades han estado ausentes o no se han relacionado con estas campañas. Sin embargo, el discurso, las políticas y las prácticas del rechazo populista de derecha son prácticas consideradas antitéticas por las universidades. Además, como las políticas públicas

neoliberales de los principales políticos que han reducido la financiación de la educación, los populistas de derecha enmarcan y apuntan a la educación terciaria como parte del problema, no como la solución para la enfermedad de la sociedad. De hecho, las supuestas ideologías multiculturales de las universidades que se consideran progresistas y políticamente correctas, así como su internacionalismo, son menospreciadas, demonizadas y presentadas como una justificación para reducir el respaldo público. La selección, la contratación, la aprobación e incluso la celebración de los “otros” y de la diferencia permiten la existencia de la educación superior pública, de forma progresista e inclusiva, un anatema para los demagogos e ideólogos de la derecha.

Como las universidades se han diversificado en los aspectos mencionados anteriormente, han recibido proporcionalmente menos fondos gubernamentales. En ningún lugar esto ha sido más evidente que en los Estados Unidos, donde el cambio demográfico ha estado acompañado por la desinversión pública. El aumento del acceso, aunque aún no equitativo, de la expansión demográfica de estudiantes (de menores ingresos, estudiantes de color e inmigrantes) en la educación postsecundaria viene acompañada de la reducción del financiamiento público, lo que refleja los avances de la educación primaria y secundaria. Dicho patrón está menos presente en Europa, donde las universidades han experimentado una infusión menor de minorías étnicas nacionales. Sin embargo, también hay pruebas de que el gran aumento de estudiantes internacionales va acompañado de algunas tensiones en las comunidades locales y la política nacional. Esto ha estado presente especialmente en Gran Bretaña. También en el continente, donde las universidades y las instituciones de educación tienen más posibilidades de expresar y apoyar lo que la Canciller alemana Angela Merkel ha nombrado la *Willkommenskultur* (cultura de bienvenida).

## EL REPOSICIONAMIENTO DE LAS DESIGUALDADES DE CLASES Y LA INCLUSIÓN DE LOS "OTROS"

A su vez, existe otra parte de las universidades, tal como lo hay en el populismo de derecha. Las universidades cuentan con una larga historia de exclusión de género, etnia y clase social. Para los populistas, las universidades forman parte del sistema: son élites en decadencia. Dicha caracterización no es completamente incorrecta.

A pesar de la expansión de las oportunidades de la educación terciaria para los hijos y las hijas de las familias de la clase trabajadora, varias universidades siguen siendo las mejores para servir a las élites, a nivel nacional y mundial.

Además, como actividad empresarial, cuando los mercados locales de los posibles consumidores (es decir, en educación superior, de estudiantes tradicionales) no aumentaron, las universidades recurrieron a los mercados mundiales de estudiantes extranjeros desproporcionadamente privilegiados. Es más probable que aquellos estudiantes que estudian en el extranjero, ya sea por el programa Erasmus en Europa o en general, tengan una vida económica y educacional más aventajada que otros estudiantes.

Entonces, ¿quiénes se ven beneficiados con la internacionalización? Es común que las instituciones que matriculan a estudiantes extranjeros que en su mayoría son privilegiados estén al mismo tiempo pasando por alto a los estudiantes locales quienes en su mayoría son menos privilegiados. La mayoría de las universidades de élite se diversificarían culturalmente por lo menos de igual forma fomentando el acceso a estudiantes de bajos ingresos y de diversos orígenes étnicos y nacionales en la ciudad como si reclutaran estudiantes internacionales (o en el caso de Estados Unidos, estudiantes de otros Estados) relativamente privilegiados.

Recientemente, la Universidad de Cambridge publicó un informe en el que daba la alarma de los efectos adversos de Brexit en Cambridge y en general en la educación superior británica. Dudo que el promedio de las familias de la clase trabajadora en la región central industrial –afectadas por décadas de cambios económicos y decadencias en la valiente "nueva economía"– canten una canción triste para los catedráticos de Cambridge u otras universidades. Tampoco los 15-20 por ciento de las personas que viven en la pobreza en Cambridge. Es comprensible. Al parecer la nueva economía es muy parecida a la antigua, en cuanto a quién cosecha los principales beneficios y quién hace el trabajo duro.

---

**En parte, el rechazo también ha intercedido y fomentado la deconstrucción política del acuerdo social y democrático y del Estado subsidiario.**

---

Las desigualdades de clase entre el trabajo y el capital van en aumento de forma mundial, lo que deteriora nuestros acuerdos e instituciones sociales y democráticas. Los académicos y los ejecutivos universitarios claramente deben esforzarse más y descubrir nuevas maneras de

trabajar con más eficacia contra la xenofobia –y el racismo, la misoginia y la homofobia– que define en gran medida al populismo de derecha. También nos haría bien aprender una lección de tal aumento de populismo, a través de comprometemos a superar la división de clases sociales que afecta a la academia y la sociedad, ya que nos divide en naciones de pocos ricos y muchos pobres. Necesitamos encontrar maneras de ser más comprometidos con nuestra responsabilidad social para democratizar nuestras sociedades. Lo que significa reequilibrar y corregir lo mundial y local, para mejorar las oportunidades y las vidas de los "otros, a nivel nacional e internacional, que aún están relativamente invisibles y desterrados al olvido educativo por nuestras políticas, prácticas y sistemas de creencias en el mundo académico.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9756> ■

---



---

## Trump y la próxima revolución en la internacionalización de la educación superior

**PHILIP G. ALTBACH Y HANS DE WIT**

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

En los últimos meses, hemos visto el comienzo de un cambio radical en los patrones de la internacionalización de la educación superior que se han consolidado y se han estado expandiendo rápidamente durante la mitad del último siglo. El mini-tsunami más reciente es la implementación de una serie de restricciones de ingreso a los Estados Unidos a ciudadanos de siete países predominantemente musulmanes, junto a todos los estragos que esto conlleva. Brexit, los gobiernos nacionalistas cerrados en Polonia y Hungría y el aumento de la derecha populista en Europa son todos partes de lo que se podría denominar

el “nuevo orden mundial” de la internacionalización de la educación superior. Si bien algunos testigos sienten que los patrones actuales continuarán, nosotros no estamos de acuerdo con eso. No argumentamos que la movilidad terminará o que la comunidad académica misma está abandonando la internacionalización como objetivo y ciertamente no sostenemos que los intereses comerciales que han penetrado el “mercado” de la internacionalización recientemente se detendrán. Pero si creemos que estamos en el comienzo de un período de cambio fundamental.

Uno debe tener en cuenta que la internacionalización de la educación superior es un conjunto de conceptos y una serie de programas operativos. Estos conceptos incluyen un reconocimiento de los aspectos positivos de la globalización y una comprensión de que ésta es un elemento permanente de la economía mundial; un compromiso con el entendimiento global; respeto por la diversidad de culturas; y una sociedad abierta que le da la bienvenida a la cooperación entre diferentes actores políticos, culturales y económicos. La internacionalización con frecuencia también se ve como parte de la influencia del “poder blando” de una nación. En los últimos años, el lado operativo de la internacionalización se ha transformado en un gran negocio —muchos miles de millones de dólares, euros y otras divisas se gastan en programas de internacionalización y se destinan a universidades, compañías privadas y una vasta variedad de proveedores, compañías de seguro, reclutadores y otros. Los estudiantes internacionales contribuyeron con más de \$32,8 miles de millones a la economía estadounidense. Y actualmente alrededor de un octavo de los ingresos de las universidades británicas viene de los aranceles que pagan los estudiantes internacionales. Estos estudiantes también aportaron a la economía alrededor de £7.000 millones de libras al año.

Aunque los aspectos más idealistas de la internacionalización han sido modificados en los últimos años por la comercialización y la búsqueda de ganancia, los objetivos básicos son y permanecerán bastante estables. En general, la comunidad académica seguirá comprometida con estas metas positivas. Es probable que el fin operativo sea seriamente frenado, con implicaciones considerables para los estudiantes internacionales de intercambio, docentes que buscan movilidad internacional o colaboración y para las universidades y gobiernos que han llegado a depender del ingreso que genera la movilidad en todos sus aspectos. El futuro de más de 200 campus internacionales, auspiciados principalmente por universidades europeas y estadounidenses y ubicados en todo el mundo —muchos en países con mayoría musulmana— quizás esté en juego.

---

**Al mismo tiempo, veremos como muchas universidades junto a sus docentes y estudiantes en Estados Unidos y Europa se resisten a estas tendencias y toman iniciativas para promover el intercambio, la cooperación y la solidaridad internacional.**

---

### REALIDADES EXTERNAS

Las realidades políticas globales están cambiando a cada hora, como se ha podido observar con las restricciones migratorias de la administración de Trump. Se puede esperar mayor implementación de “investigación extrema”. Las políticas cambiantes del gobierno británico que consideran a los estudiantes internacionales como inmigrantes también crean inestabilidad. En el siguiente período en algunos países europeos, se pueden esperar cambios en las políticas y en las opiniones en cuanto al rol del estudiante y la movilidad académica. En el año del aniversario 35 del programa emblema de Europa, ERASMUS, el futuro de este programa y otros de cooperación en investigación y desarrollo de capacidades en la educación superior podría verse amenazado o podría ver recortes de presupuesto severos, como resultado del creciente sentimiento antieuropeo entre los partidos de derecha y sus partidarios. En occidente, la tendencia hacia el “cierre de las fronteras”, o al menos el endurecimiento de las restricciones, puede bien ponerse peor. No está claro si los países afectados por las políticas discriminatorias occidentales tomarán represalias, creando un tipo de “guerra comercial” para la internacionalización de la educación superior.

También hay ejemplos opuestos. Canadá ha dejado claro que mantendrá sus puertas abiertas y expandirá los programas de movilidad internacional, dejando disponible un camino para que los graduados de otros países puedan obtener la ciudadanía. Otros, como China e India, quizás endurezcan sus políticas que apuntan a atraer funcionarios y estudiantes internacionales. La tendencia existente hacia el aumento del intercambio dentro de las regiones de Asia, América Latina y África y entre estas regiones, se acelerará.

La retórica y políticas de Trump, May y otros no tienen que ser implementadas completamente. Acontecimientos de hostilidad y prácticas discriminatorias, incidentes de

acoso en los pasos fronterizos, dificultades para obtener visas y numerosos otros problemas, reales o percibidos, afectarán la forma en cómo la gente reflexiona sobre la movilidad e internacionalización. El genio salió de la lámpara y no es fácil regresarlo.

La internacionalización se ha percibido como un concepto occidental que beneficia principalmente al mundo desarrollado. Ahora que Occidente se está alejando por sí solo, la siguiente revolución de la internacionalización de la educación superior quizás tome lugar entre las economías en desarrollo y emergentes.

### POSIBLES CONSECUENCIAS

Si bien es imposible predecir las consecuencias exactas de las tendencias descritas arriba, hay varios posibles resultados:

- Habrá cambios significativos en los patrones de la movilidad estudiantil que afectarán principalmente al mercado de valores del Reino Unido y los Estados Unidos
- La opinión internacional sobre los Estados Unidos y el Reino Unido, y de otros países europeos que siguen su ejemplo de intolerancia y xenofobia, sufrirán, debilitando la dominancia de estos países en los *rankings* académicos globales, colaboración en investigación y otros aspectos del prestigio de la educación superior.
- Las instituciones de educación superior públicas en los Estados Unidos y el Reino Unido probablemente sufrirán el impacto más grande, con un mayor recorte del financiamiento público, combinado con un número menor de estudiantes internacionales que pagan aranceles.
- Los institutos y universidades más pequeñas que ya enfrentan desafíos demográficos y que con frecuencia dependen de las matrículas de estudiantes internacionales corren el riesgo de cerrar.
- Los campus filiales y otros tipos de educación transfronteriza de los Estados Unidos y el Reino Unido se detendrán —mientras las universidades de otras regiones, incluyendo India y China, ocuparán sus lugares. Los actuales países anfitriones de los campus filiales occidentales, en el Medio Oriente y otros lugares, quizás estén menos dispuestos a apoyarlos.
- Los programas de becas como Fulbright en los Estados Unidos y ERASMUS en Europa enfrentarán recortes de presupuestos severos, lo que provocará reducciones en la movilidad estudiantil y docente.
- La internacionalización, que ya se percibe como

elitista, es probable que sólo la puedan costear las universidades más prestigiosas.

Al mismo tiempo, veremos como muchas universidades junto a sus docentes y estudiantes en Estados Unidos y Europa se resisten a estas tendencias y toman iniciativas para promover el intercambio, la cooperación y la solidaridad internacional. La ciudadanía global, un concepto que Trump y May niegan, se transformará en un factor clave en la lucha de las universidades por autonomía y libertad académica. Las reacciones de los líderes académicos, docentes y estudiantes en las universidades estadounidenses ante las restricciones impuestas por la administración de Trump son una clara manifestación de su oposición. Estas reacciones no son impulsadas por un miedo a perder ganancias, sino que por su apego a los valores fundamentales de la educación superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9758> ■

---



---

## ¿Movilidad académica en la era de Trump y Brexit?

**LIUDVIKA LEISYTE Y ANNA-LENA ROSE**

*Liudvika Leisyte es profesora de educación superior y Anna-Lena Rose es docente e investigadora asistente y estudiante de doctorado en el Centro para la Educación Superior, Universidad Técnica de Dortmund, Alemania. Correo electrónico: liudvika.leisyte@tu-dortmund.de; anna-lena.rose@tu-dortmund.de.*

La movilidad docente y el atractivo de los sistemas de educación superior se asocian cada vez más con la excelencia, la creación de redes de trabajo internacionales dinámicas, mejor desarrollo científico, mejor transferencia de tecnología y conocimiento y en última instancia mejor bienestar económico y social. El éxito de las instituciones de educación superior, medido en términos de la alta calidad de la docencia y los resultados de investigación y la adjudicación de subvenciones de investigación, está fuertemente influenciado por el cuerpo docente que con- tratan. En tiempos de mayor competencia internacional, la

capacidad de atraer docentes talentosos es el ingrediente clave para el éxito de las universidades y las economías mundiales. Sin embargo, el actual desarrollo político que se ha caracterizado por mayor populismo, tendencias nacionalistas y fuertes discursos anti-inmigración quizás lleve a cambios significativos en los modelos tradicionales de la movilidad académica internacional.

### **PATRONES DE MOVILIDAD TRADICIONALES**

Austria y el Reino Unido (donde el 25 por ciento del cuerpo académico es nacional extranjero), Dinamarca, Irlanda, los Países Bajos y Noruega (30 por ciento), Luxemburgo y Suiza (más del 50 por ciento) son los países europeos que han atraído más talento académico extranjero en Europa hasta ahora. Los Indicadores de Ciencia e Ingeniería del 2016 muestran que en los Estados Unidos más de la mitad de la fuerza laboral con postdoctorado es nacida en el extranjero. No obstante, los patrones existentes de movilidad académica tienden a reforzar las desigualdades entre centros académicos como los mencionados anteriormente y las periferias académicas (según los términos de Altbach) — periferias que están ubicadas en países más pequeños, remotos geográficamente y más débiles económicamente y que son destinos menos atractivos para los académicos internacionales. Los perdedores tradicionales de estas dinámicas de captación y fuga de cerebros en la movilidad académica internacional incluyen países de Europa Central y Oriental, Europa del Sur, América Latina y algunos países asiáticos, así como muchos países en desarrollo de todo el mundo.

Nuestro reciente estudio de patrones de movilidad académica en países de Europa Central y Oriental —Estonia, República Checa y Lituania (sistemas tradicionalmente cerrados que se caracterizan por economías en transición, culturas e historia propia y proteccionismo de sus lenguas nacionales) — ha revelado que estos países luchan por retener y atraer talento académico, lo que resulta predominantemente en flujos de movilidad salientes.

---

**Estonia se destaca como ejemplo de buenas prácticas por implementar políticas concretas e imponer metas claras a nivel nacional e institucional para abrir el reclutamiento y atraer talento académico extranjero.**

---

Algunas barreras claves para atraer docentes talentosos desde el extranjero incluyen sueldos comparativamente bajos, la falta de transparencia en los procedimientos de reclutamiento y ascenso, altos niveles de nepotismo y endogamia académica y la falta de conocimiento en lenguas extranjeras dentro de las generaciones mayores del cuerpo académico local. En los Estados bálticos, especialmente en Letonia, se crean otras barreras debido a los requisitos de idiomas para los docentes extranjeros. Observamos que los docentes que se trasladan a países de Europa Central y Oriental parecen estar motivados por factores que difieren de aquellos que se trasladan a otras partes del mundo. En lugar de avance profesional, acceso a conocimiento y equipamiento, autonomía y libertad académica y menor carga académica y más tiempo para investigar, los entrevistados señalaron que sus principales motivaciones incluyen vínculos personales y factores relacionados con la familia o un interés específico en la historia, idioma y cultura del país anfitrión.

Si bien el discurso político apunta a la importancia de atraer talento académico desde el extranjero, aún faltan medidas concretas y los problemas con los programas de remuneración legales y los marcos legales para la inmigración en gran medida siguen sin resolverse. Al mismo tiempo, observamos que los países de Europa Central y Oriental han mejorado su infraestructura significativamente con las inversiones de los fondos estructurales de la UE. Además, las instituciones de educación superior en estos países ofrecen cada vez más cursos y programas en idiomas extranjeros, usualmente inglés, lo que facilita la participación de docentes extranjeros en las actividades educacionales. Asimismo, un número creciente de instituciones individuales en países de Europa Central y Oriental que luchan por atraer docentes internacionales de forma regular se involucran en estrategias alternativas como asociaciones público-privadas que son más atractivas para los docentes internacionales ya que las remuneraciones son mejores y hay más tiempo para actividades de investigación.

### **BREXIT Y TRUMP: ¿CAMBIO EN LAS REGLAS DEL JUEGO?**

El populismo en aumento, las tendencias nacionalistas y los fuertes discursos públicos anti-inmigración actualmente se pueden presenciar en muchos países y el asunto de atraer y retener el talento académico para asegurar la competitividad en la ciencia y los sistemas de educación superior en Europa y los Estados Unidos sigue siendo fundamental. Especialmente a la luz de los eventos como el referéndum del 2016 a favor de lo que comúnmente se conoce como “Brexit” (la salida del Reino Unido de la

Unión Europea) y la política inmigratoria propuesta por el presidente Trump en los Estados Unidos, asumimos que el número de académicos que se trasladará a ambos países disminuirá. Además, informes recientes del Reino Unido revelan que el Ministerio del Interior les pidió a los académicos de países de la UE que hagan los arreglos para dejar el país. En la medida que las motivaciones y posibilidades para que los académicos extranjeros se muevan y queden en estos países disminuyen, ¿creará esto nuevas oportunidades para que otros países aumenten su base de talentos?

Debido a la crisis demográfica, los mayores índices de emigración, especialmente de gente joven, y una fuerza laboral académica que envejece, la captación de estudiantes y docentes extranjeros se volverá un aspecto cada vez más importante para asegurar la competitividad y en última instancia la sobrevivencia de los sistemas de educación superior en países de Europa Central y Oriental. Esperamos mayor conciencia sobre la importancia de cambiar las prácticas institucionales y nacionales y los marcos legales para atraer docentes internacionales. Dentro de los países de Europa Central y Oriental, Estonia se destaca como ejemplo de buenas prácticas por implementar políticas concretas e imponer metas claras a nivel nacional e institucional para abrir el reclutamiento y atraer talento académico extranjero. Desde su ingreso a la UE en el 2004 hasta el 2014, la participación de docentes extranjeros en Estonia ha aumentado casi ocho veces, a más del 8 por ciento. Recientemente, en Polonia también se pueden observar mayores esfuerzos por publicitar en la revista *Science* y reclutar abiertamente científicos expertos con inversiones importantes y esperamos que otros países de Europa Central y Oriental sigan este ejemplo en el futuro.

A medida que las condiciones para reclutar y retener el talento académico extranjero sigan cambiando en países como los Estados Unidos y el Reino Unido, quizás se abran nuevas oportunidades para países de Europa Central y Oriental y otras regiones que antes se encontraban en la periferia de la educación superior. Dado que estos países no siguen la tendencia de mayor aislamiento nacional y anticipando que éstos seguirán ejemplos positivos de disminución de las barreras para la movilidad entrante en sus regiones, puede que éstos sean capaces de aumentar lo atractivo de sus sistemas y así atraer docentes talentosos del extranjero. En tales casos, quizás presenciemos un cambio de dirección importante en las tendencias de movilidad académica internacional.

DO: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9761> ■

## ¿Promueven los rankings un mejor rendimiento?

**SIMON MARGINSON**

*Simon Marginson es profesor de educación superior internacional, Instituto de Educación, University College de Londres y director del Centro para la Educación Superior Mundial ESRC/HEFCE. Correo electrónico: s.marginson@ucl.ac.uk.*

El ranking mundial lleva apenas 13 años, pero ya se ha establecido como algo permanente en la educación superior internacional; ha transformado el sector en gran medida. Este tipo de *ranking* es inevitable. Las personas tanto dentro como fuera del sector quieren comprender de qué trata la educación superior y el *ranking* es la forma más sencilla de hacerlo. Representa el orden jerárquico y respalda las estrategias de asociación. Guía a los inversionistas en la capacidad de investigación. Modela las decisiones de miles de estudiantes extranjeros y del profesorado –a pesar de la calidad desigual de la mayoría de los datos y los efectos malintencionados de todos los *rankings*, buenos o malos.

El *ranking* mundial ha rediseñado la educación superior mundial como un ambiente relacional, lo que magnifica algunas posibilidades en dicho ambiente y bloquea otras. Lo ha hecho de tres formas. Primero, la competencia: el *ranking* ha introducido la idea de la educación superior como un mercado competitivo de las universidades y los países en la conciencia mundial. Dicha competencia se trata del desempeño de la investigación, el motor principal de los resultados del *ranking* y la reputación. Segundo, la jerarquía: el *ranking* es un elemento clave del sistema de evaluación, en el cual las ponderaciones desiguales son asignadas de acuerdo al conocimiento y a los títulos que los egresados llevan a los mercados laborales nacionales y mundiales. Mediante el *ranking*, las universidades se han conectado más estrechamente con la economía política, los mercados laborales y las sociedades desiguales en que se encuentran. Tercero, el rendimiento: el *ranking* ha instalado una economía de rendimiento que controla el comportamiento, lo que a menudo impulsa una cultura frenética de progreso continuo en cada institución.

### COMPETENCIA DESIGUAL

Existen elementos naturalmente competitivos en la investigación y los mercados laborales de los egresados. Sin embargo, el *ranking* otorga una forma más poderosa

y prístina a la competencia, ya que incorpora indicadores e incentivos. Convierte la competencia en la estrategia principal para varios rectores, presidentes y vicescancilleres. La solidaridad y la cooperación dentro de los sistemas están debilitados.

Seguimos cooperando a pesar del *ranking*. Los parámetros incluyen una colaboración intelectual en la publicación, aunque a menudo esto es explicado como interés propio (la publicación conjunta aumenta los índices de referencia). Pero el punto es que una gran parte de los recursos colectivos importantes en la educación superior mundial es adjudicada al conflicto mutuo.

La cooperación se ve obstaculizada por la jerarquía de la evaluación formada en el *ranking*. Si bien la investigación y el aprendizaje fluyen libremente a través de las fronteras, no son evaluados de forma equitativa. Hay un claro estado de jerarquía. Lo que define esta jerarquía no es un sistema mundial para evaluar los títulos ni el aprendizaje. No existe un sistema mundial para los títulos. No medimos el aprendizaje de acuerdo a una base comparativa. Lo que sistematiza la jerarquía mundial es el proceso de codificar, calificar y clasificar el conocimiento, resumido y propagado por todas partes por el *ranking* mundial.

El conocimiento es ordenado por los parámetros y las jerarquías publicados, la publicación de métricas, las citas de parámetros y jerarquías y coronado por los *rankings*, los que se basan en gran parte en la investigación. El rendimiento de las investigaciones es el contenido completo del *Ranking Académico de las Universidades del Mundo* (ARWU, por sus siglas en inglés) de Shanghái, el *ranking* Leiden y Scimago y más de dos tercios del *ranking Times Higher Education*. Los *rankings* traducen el estatus de la economía en la investigación en una jerarquía institucional, la cual determina el valor de cada productor de conocimientos y de lo que producen. Los parámetros y los *rankings* del conocimiento reciclan el predominio de las universidades más fuertes.

### ¿MEJOR RENDIMIENTO?

¿Qué sucede con la mejora del rendimiento? El rendimiento es el motivo principal para competir. Si el *ranking* tiene como base el rendimiento de la universidad y mide los temas importantes de ésta, entonces un mejor *ranking* conlleva a un rendimiento mejorado. Si cada universidad lucha por lograr una mayor posición, todas mejorarían el rendimiento. ¿Es lo que sucede? Sí y no.

El potencial se encuentra en un círculo virtuoso entre el *ranking*, la estrategia, los esfuerzos por mejorar, un mejor rendimiento y luego llegar a un mayor *ranking* y así sucesivamente. Sin embargo, existen problemas.

Sólo algunas actividades universitarias están incluidas en el *ranking*. No hay ningún círculo virtuoso para el aprendizaje y el conocimiento, una gran brecha en el impulsor del rendimiento. Muchos parámetros de investigación se encuentran en el círculo virtuoso, pero no en las humanidades, las ciencias sociales humanísticas ni en la mayoría de las disciplinas profesionales y se excluye toda labor académica que no sea en inglés. ¿Qué sucede con las ciencias? Algunos *rankings* impulsan el rendimiento, otros no. Los *rankings* que dependen de las métricas coherentes para publicar y citar obtienen mayores y mejores resultados de investigación, en iguales condiciones (por ejemplo, ARWU, Leiden, Scimago). Desde el año 2003, los *rankings* en base a la investigación han contribuido al aumento de la inversión en la capacidad científica universitaria y en una mayor obtención de resultados de investigación dentro de la estrategia institucional.

---

**El *ranking* mundial ha rediseñado la educación superior mundial como un ambiente relacional, lo que magnifica algunas posibilidades en dicho ambiente y bloquea otras.**

---

La imagen está más combinada con los *rankings de Times Higher Education y QS*. En la medida que éstos dependan fuertemente de las métricas de investigación, existe el potencial de un círculo virtuoso. Por sí solos, tienen el efecto de que posiblemente el indicador QS sirva para referencias de acuerdo al profesorado y los indicadores del *Times Higher Education* para citas y contenidos de investigación. "Posiblemente", ya que los incentivos son contundentes: la investigación en base a los indicadores está ubicada dentro de los indicadores múltiples combinados.

Los indicadores de internacionalización generan incentivos para aumentar la cantidad de estudiantes y el profesorado extranjero, como asimismo las publicaciones conjuntas, pero son menores en el *ranking* total –y nuevamente, el incentivo del rendimiento es enterrado dentro de otros elementos en los indicadores múltiples utilizados.

Por lo tanto, una universidad podría mejorar su referencia según el rendimiento del profesorado o mejorar los cifras de su internacionalización; sin embargo, su puesto puede bajar en el *ranking* según el resultado de las encuestas de reputación, las cuales constituyen una gran



parte de los *rankings Times Higher Education y del QS*, pero son desvinculadas del rendimiento real. Las encuestas contienen datos de opiniones sobre el rendimiento y no del rendimiento mismo. Se pierde el vínculo entre el esfuerzo, la mejora y el *ranking*, elementos esenciales para el círculo virtuoso. Lo mismo sucede cuando se obtiene otra posición en el ranking por pequeños cambios en la metodología. Nuevamente, no se encuentra un vínculo coherente entre el esfuerzo, el rendimiento y el *ranking*.

Se podría considerar que la reputación sí importa para los estudiantes. El valor de los títulos se ve afectado por el orden jerárquico. Lo que es cierto. Y una jerarquía de reputación en base a encuestas, por sí misma, no contaminada por otros factores, nos dice algo importante. En términos reales, un único *ranking* de reputación, aunque sea interesante, no puede lograr una mejora continua en el rendimiento. Sólo genera un juego de posición y marketing. A fin de cuentas, la reputación debe basarse en un desempeño real para beneficiar siempre a los accionistas y al bien público.

El punto puede realizarse por analogía. Se determina al ganador de la Copa del Mundo de fútbol quien anota más goles en el tiempo acordado en la cancha. Ahora, ¿qué pasaría si FIFA cambia las normas? En lugar de premiar al que tiene mejor rendimiento, quien marca más goles, decide dar 50 por ciento a la mayoría de los goles y 50 por ciento al equipo que creyó ser el mejor, medido por una encuesta. Todos confiaríamos menos en el resultado, ¿cierto?

Los *rankings* con indicadores múltiples otorgan una mayor cantidad de datos, pero como el vínculo entre el esfuerzo en cada área y los resultados de los *rankings* no son transparentes, no pueden impulsar el rendimiento de forma coherente. Los incentivos apuntan a direcciones diferentes y los efectos están a la vista. En ARWU, los diferentes indicadores están relacionados con claridad; van dirigidos a la misma dirección y comparten los impulsores comunes de rendimiento. Mientras que *QS y Times Higher Education* usan indicadores heterogéneos.

Por otra parte, si se desintegraran los *rankings* con indicadores múltiples, el indicador individual podría efectivamente conducir al mejoramiento del desempeño. Entonces, por lo menos, la competencia del *ranking* se orientaría hacia mejores resultados, no a la reputación para su propio beneficio.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9762> ■



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

## La búsqueda de rankings en la era de la masificación: Para la mayoría, mejor olvídenlo

PHILIP G. ALTBACH Y ELLEN HAZELKORN

*Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional de la Universidad de Boston College, EE.UU. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Ellen Hazelkorn es asesora de políticas de la Autoridad para la Educación Superior (Irlanda) y profesora emérita y directora de la Unidad de Investigación en Política de la Educación Superior (HEPRU, por sus siglas en inglés), Instituto de Tecnología de Dublín, Irlanda. Correo electrónico: Ellen.hazelkorn@dit.ie. Las reflexiones de M. Yudkevich, P. Altbach y L. Rumbley, eds. El Juego de los Rankings Mundiales (Routledge 2016) y E. Hazelkorn, ed. Los Rankings Mundiales y La Geopolítica de la Educación Superior (Routledge 2016) componen este artículo.*

Tenemos un solo argumento bastante simple: las universidades, muchas más de las que alguna vez lo admitirán públicamente, están obsesionadas con tener un estatus en uno o más de los *rankings* nacionales o mundiales universitarios. Deberían parar inmediatamente.

Si bien algunas tienen éxito en contar con un puesto o mejoran sus puntajes poco a poco, casi nunca vale la pena contar con los recursos exigidos o los cambios sustanciales en la misión o los programas académicos necesarios. De hecho, la mayoría de las “ganancias” son generadas por los cambios metodológicos, introducidos por los distintos *rankings* para permanecer en los medios y los titulares y así ser comercialmente lucrativas.

Nuestro consejo es particularmente importante para las universidades e instituciones de rango medio nacionales, regionales y especializadas, como asimismo para sus accionistas y gobiernos. Hoy en día, estas instituciones constituyen la gran mayoría de las instituciones de educación superior (IES) en todo el mundo, debido a una combinación de la demanda demográfica por participar en la educación superior y los requisitos sociales y económicos para tener una ciudadanía más educada. En efecto, las predicciones mencionan que la cantidad de estudiantes matriculados en la educación superior aumentará de 99,4 millones en el 2000 a 414,2 millones para el 2030, un aumento del 316 por ciento. Para recibir a estos estudiantes adicionales, se requerirá que abran

más de cuatro grandes universidades (30.000 estudiantes) cada semana por los próximos quince años.

Estas instituciones son la principal columna vertebral de la sociedad y sus comunidades. Cumplen el rol de institución de anclaje, el pilar para el crecimiento y el desarrollo social y económico. Desarrollarán algunos enfoques de investigación, pero es poco probable que destaquen a nivel mundial.

Sin embargo, nuestro consejo sirve para aquellas universidades que adopten el cargo de "emblemáticas" —aquellas que están en los primeros puestos del listado de su país o Estado. Esto se debe a que los *rankings* pervierten uno de los principales propósitos de la educación superior: asegurar que los estudiantes y los graduados adquieran los conocimientos y las capacidades necesarias para lograr una vida exitosa, satisfactoria y activa que cada vez es más prolongada.

### LO QUE MIDEN LOS RANKINGS MUNDIALES

Se sabe bien que existen tres *rankings* mundiales principales: El Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU, el *ranking* de Shanghái), los *rankings* del *Times Higher Education* (THE) y QS, los que evalúan principalmente dos cosas: la productividad de la investigación y (a excepción de ARWU) la reputación entre pares, empleadores y estudiantes. THE dedica 90 por ciento y QS el 70 por ciento de sus actividades a medir la investigación, mientras que respectivamente asignan 33 por ciento y 50 por ciento a la reputación. THE utiliza una encuesta de reputación subjetiva para medir la calidad de la enseñanza, pero no deja en claro cómo la miden ya que no están presentes en la sala de clases. La internacionalización incentiva la cantidad más que la calidad y a menudo refleja la posición geográfica de un país. Suiza es un buen ejemplo.

U-Multirank, creado por la Unión Europea, utiliza un rango más amplio de indicadores, pero ha luchado por obtener una amplia aceptación, mientras que otros, como el Ranking Leiden, están mucho más enfocados en los objetivos y la cobertura.

Hay una gran cantidad de versiones nacionales y especialistas, desde las realizadas en publicaciones como *U.S. News & World Report* en los Estados Unidos, *Macleans* en Canadá, *Der Spiegel* en Alemania, *Asahi Shimbun* en Japón y hasta los *Rankings Mundiales de MBA del Financial Times* y *Green Metric World University Ranking* de Indonesia. Las primeras tienen acceso a un conjunto más general de datos, pero todas tienen que lidiar con problemas metodológicos.

### POR QUÉ LAS UNIVERSIDADES DEBERÍAN OLVIDARSE DE LOS RANKINGS

Existen 18.000 instituciones de educación superior (HEI) en todo el mundo, de acuerdo a la Base de Datos Mundial de Educación Superior (<http://www.whed.net/home.php>). Sin embargo, sólo una pequeña minoría aparecerá alguna vez en los *rankings*, sin importar cuánto lo intenten y cuántos recursos utilicen para lograrlo. De hecho, las 100 mejores universidades representan sólo un 0,5 por ciento de las HEI o un 0,4 por ciento de los estudiantes en el mundo. Sin duda, contar con una clasificación es un logro, pero mantener dicho puesto e incluso subir en los *rankings* no es fácil. Se cuenta con más expectativas pero el descenso es un problema constante: lo que provoca una publicidad negativa inevitable.

Esto se debe a que la competencia es feroz y los que están en la punta de los *rankings* cuentan con más recursos financieros y humanos para lograr sus objetivos. Además, los *rankings* favorecen a las universidades de ciencias, ingeniería y medicina. Las universidades más nuevas y pequeñas, especialmente en economías en desarrollo, e instituciones sin estas especializaciones, tienen oportunidades limitadas. Al mismo tiempo, las universidades que están en los primeros lugares de los *rankings* siguen progresando. De esta manera, sin grandes recursos financieros, es casi imposible que las instituciones académicas mejoren su estatus en el *ranking*.

### LECCIONES DE LOS RANKINGS

Los *rankings* han tenido un impacto muy grande en la educación superior y las políticas. Las pruebas internacionales de la última década y de más tiempo revelan cómo influyen en la toma de decisiones, la conducta académica y la asignación de recursos, las prioridades de la investigación y las prácticas disciplinarias (como las publicaciones en el idioma inglés y las revistas con rango internacional), el ingreso y los criterios publicitarios, como asimismo las estructuras organizativas y las fusiones institucionales. Hoy en día, muchas universidades cuentan con una estrategia para los *rankings* y las unidades institucionales de investigación que comparan el desempeño de los *rankings*.

---

**Sin embargo, nuestro consejo sirve para aquellas universidades que adopten el cargo de "emblemáticas" —aquellas que están en los primeros puestos del listado de su país o Estado.**

Debido al excesivo énfasis en la investigación, la experiencia internacional resalta las tensiones emergentes entre la misión y los valores de una universidad y las gestiones para entrar y/o subir en los *rankings*. Los estudiantes de pedagogía y de pregrado, así como también los de artes, humanidades y ciencias sociales, suelen pasar a segundo plano cuando se toman decisiones o se asignan recursos. Algunas universidades acusan que se da una atención preferencial y se beneficia más a las "estrellas" de la investigación que al profesorado con más años de antigüedad o local. Otros ejemplos demuestran cómo las universidades han intentado enfocarse más en los criterios de ingreso de los estudiantes y ser más selectivos y exclusivos para cumplir de mejor manera los indicadores de resultados tales como los índices de término de los estudios, los niveles de empleo o salario de los egresados, las donaciones de los alumnos, etc. Sin embargo, para realizar tales cambios, las universidades pueden alterar en gran medida sus objetivos y propósitos. Otros ejemplos recalcan los grandes costos financieros relacionados con las intenciones de realizar cambios estadísticamente insignificantes en su clasificación –lo que conlleva a una gran deuda.

### ENFOCARSE EN LOS OBJETIVOS Y NO EN LOS RANKINGS

Nuestra última experiencia recalca el hecho de que los *rankings* se han convertido en un factor importante que influyen en toda la educación superior. Incluso la Universidad de Yale acaba de anunciar que no puede dejar de ignorarlos. Aunque en medio de una zona de guerra, una universidad contactó recientemente a uno de los autores, ya que sabía de su posición en los *rankings*. Esta experiencia no es única. Cuando las universidades buscan promocionar y proteger la autonomía académica ante todo tipo de interferencia, es increíble que algunas universidades permiten de forma voluntaria que sus decisiones se vuelvan vulnerables ante una agenda programada por otros.

El prestigio y la reputación se han convertido en elementos dominantes en lugar de buscar la calidad y el logro del estudiante, lo que intensifica la estratificación social y la diferenciación de la reputación. Existe una gran suposición de que la opción de los indicadores y las ponderaciones vinculadas son mediciones importantes, pero no existen pruebas de investigaciones internacionales que lo comprueben.

El problema es particularmente grave –y preocupante– para la inmensa mayoría de las universidades e instituciones con puestos promedios y bajos que han quedado atrapadas en el torbellino de los *rankings*. Para aquellas universidades

y sus gobiernos, les recomendamos enfocarse en lo que importa: ayudar a la mayoría de los estudiantes a que obtengan sus títulos para tener una mejor vida y un buen empleo, en lugar de confirmarles que la institución cumple con los criterios establecidos por los diferentes *rankings*. Incluso si se da más importancia y se gastan más recursos, los resultados no serán favorables.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9759> ■

## La profesión académica estadounidense en riesgo

MARTIN J. FINKELSTEIN

*Martin Finkelstein es profesor del grupo de educación superior en la Universidad Seton Hall, Estados Unidos. Correo electrónico: Martin.Finkelstein@shu.edu.*

Durante el último medio siglo, Estados Unidos surgía probablemente como el sistema nacional líder de la educación superior en el mundo en cuanto a tamaño y calidad. Sin duda, China ahora supera a los Estados Unidos en el total de matrículas de estudiantes y produce más doctorados al año. También cuenta con más personal docente que Estados Unidos. India está a punto de superar a los Estados Unidos en cuanto a tamaño, por lo menos en términos del total de matrículas de estudiantes. Los estadounidenses afirman que la calidad permanece; sin embargo, estas afirmaciones corren un riesgo cada vez mayor.

### UNA NUEVA VALORACIÓN

Este es el argumento de un nuevo análisis muy detallado de la condición y las perspectivas de la profesión académica estadounidense: *The Faculty Factor* de Martin Finkelstein, Valerie Conley y Jack Schuster (Editorial Universitaria de la Universidad Johns Hopkins, octubre 2016). Al basarse en los indicadores perturbadores de deterioro informados en nuestro libro anterior en los primeros años del siglo XXI (Schuster y Finkelstein, *The American Faculty*, 2006), nuestro nuevo libro extrae creativamente las fuentes de información –y no disponibles hasta ahora– para seguir el destino de los docentes estadounidenses durante la

prolongada Gran Recesión Mundial del 2008.

Para aquellos que no experimentan el sistema estadounidense de forma diaria, brinda un correctivo mordaz, aunque matizado, de las percepciones del modelo estadounidense ideal y típico de las carreras y los trabajos académicos que surgieron en *The Academic Revolution* (1968) de Christopher Jencks y David Reisman, *American Professors* (1986) de Bowen y Schuster e incluso *Academic Life* (1987) de Burton Clark. Dicho modelo fue formado de acuerdo al concepto de dirección compartida, la administración de la misión académica de las instituciones como la autoridad suprema del profesorado en materias académicas, en especial los asuntos personales para contratar y ascender bajo la noción de tenure, la que protegía la libertad académica, servía como un imán para los estudiantes y regulaba la estructura de una carrera académica (como por ejemplo el periodo de prueba de seis a siete años, seguido por una evaluación de gran participación y luego con un contrato indefinido y una carrera relativamente estable); y el concepto de un rol académico integrado que incluía la docencia, la investigación (a menudo definida en términos generales) y el servicio en una dinámica sinérgica de reforzamiento mutuo con un rol funcional considerado como el fortalecimiento de los demás.

### SEGÚN LOS NÚMEROS: UN NUEVO MODELO

El "nuevo" modelo de las carreras y los trabajos académicos en Estados Unidos está basado en la fuerza laboral académica, estratificada y cada vez más contingente; la desvinculación del rol tradicionalmente integrado en la docencia especializada, la investigación y las funciones administrativas y la aceptación gradual de la autoridad docente en los campus, incluso en materias académicas, y en un núcleo en crecimiento de administradores profesionales de jornada completa. Cerca del 35 por ciento de la plantilla del personal docente trabaja a tiempo completo (profesorado permanente o de planta), alrededor de 50 por ciento ahora trabaja media jornada (imparten uno o dos cursos sobre una base ad hoc) y el restante 15 por ciento tiene puestos a tiempo completo y contrato definido, los cuales se enfocan sólo en la docencia, la investigación y la administración del programa (sin expectativas de servicio, como participación en la dirección). Con un crecimiento explosivo en los rangos administrativos generales (pero también académicos), las decisiones sobre programas y políticas académicas son analizadas por los administradores en lugar de los docentes y la esfera de influencia de dicho profesorado se ha reducido progresivamente hasta a nivel de departamento e incluso de programa.

Nuestros principales resultados revelan que, para la generación anterior, casi tres quintos de los nuevos empleos en puestos de docencia no han sido de planta. La mitad de los graduados de doctorado en ciencias naturales y sociales inician sus carreras en puestos temporales y postdoctorales y sólo unos pocos afortunados pasan a actividades lectivas. Quizás una cuarta parte del nuevo profesorado cambie de trabajo y condición laboral en los primeros tres años después del primer empleo. Y dos quintas partes de los docentes con jornada completa y de planta se retiran del sector de la educación superior en la primera década de la carrera. El tipo de contrato en el cual se ingresa a la academia –ya sea de jornada completa o media jornada, de planta o contrato definido–circunscribe la trayectoria de la posible carrera. Existe una mínima permeabilidad entre las trayectorias profesionales. Y hay poca emigración a una profesión académica desde la industria y el gobierno.

---

**El "nuevo" modelo de las carreras y los trabajos académicos en Estados Unidos está basado en la fuerza laboral académica, estratificada y cada vez más contingente; la desvinculación del rol tradicionalmente integrado en la docencia especializada, la investigación y las funciones administrativas.**

---

En todo el sistema, los académicos estadounidenses –como los de otras naciones– han experimentado una mayor demanda de trabajo para impartir más cursos, enseñar a más estudiantes y al mismo tiempo generar más publicaciones de investigaciones (preferentemente con fondos externos de investigación asegurados de manera competitiva), aunque están cada vez más sujetos a nuevas responsabilidades. En conjunto, una situación laboral mucho menos atractiva y posibilidades laborales mucho menos prometedoras: una situación reflejada en disminución; sin embargo, sigue siendo alta para la mayoría de los estándares y la satisfacción laboral y profesional. Después de un breve periodo de crecimiento real a mediados de los años 90, los sueldos académicos se han estabilizado y recientemente comenzaron a recuperarse de la Gran Recesión Mundial. Los sueldos para los mejores primeros empleos (asistente de cátedras con contrato indefinido) no logran alcanzar el

nivel de ingreso familiar promedio. Los nuevos docentes, incluso los empleados a jornada completa, se encuentran cada vez más marginados económicamente.

### PARÁMETROS INTERNACIONALES

Como bonificación para los lectores de IHE, este volumen incluye dos capítulos que sitúan explícitamente al profesorado estadounidense en una perspectiva internacional, de acuerdo a los resultados de la encuesta Profesión Académica en Tiempos de Cambio 2007-2008. El primero evalúa las tendencias en la internalización de la actividad de la docencia y la investigación/publicación del profesorado estadounidense. El segundo compara explícitamente el perfil de la docencia, la investigación y la dirección del personal académico en los Estados Unidos con sus pares de otros países de habla inglesa, en Europa Occidental y Este de Asia. ¿Qué aprendimos? Para empezar, el profesorado estadounidense surgió en gran medida como una búsqueda intrínseca y estrecha de miras como lo hicieron en la Fundación Carnegie para el Desarrollo de la Enseñanza en su Investigación Internacional 1991-1992. Sólo alrededor de una cuarta parte integró las perspectivas internacionales en la docencia y la investigación y sólo un tercio colaboró con los colegas extranjeros. Lo que distingue a los "internacionalistas" del profesorado estadounidense era la productividad general de la investigación y la gran experiencia en el extranjero. En comparación con el profesorado de otros países de habla inglesa en Europa y Este de Asia, el personal académico estadounidense tendía a estar menos orientado a la investigación, pasaba más tiempo en la docencia, publicaba menos, era menos influyente en la dirección institucional más allá de su propia unidad académica y en la política pública de educación y estar relativamente bien remunerado y satisfecho: en la mitad de la tabla, en lugar de estar firmes en los primeros puestos.

Lo que surge es una imagen de una profesión cada vez más fragmentada y debilitada que amenaza el futuro predominio de la educación superior estadounidense. En una cruel ironía, al menos para los estadounidenses, muchas naciones alrededor del mundo buscan de forma explícita imitar el modelo estadounidense como parte de la estrategia de aumentar la competitividad mundial en la economía del conocimiento, mientras que Estados Unidos observa cómo se erosiona la base de su predominio.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9763> ■

## Tayikistán: desafíos de la universidad y el profesorado

ZUMRAD KATAEVA

*Zumrad Kataeva es investigador docente con grado postdoctoral en el Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Investigación - Escuela Superior de Economía, Moscú, Rusia. Correo electrónico: zkataeva@hse.ru.*

La educación superior de Tayikistán está pasando por un periodo difícil y complicado. Tayikistán es un país pequeño, aislado y sin salida al mar con una población de 8,5 millones de personas. El país comparte fronteras con Afganistán, Uzbekistán, Kirguistán y China. Noventa y tres por ciento del territorio está cubierto por montañas. Después de la separación de la Unión Soviética, la educación secundaria y superior se vieron muy afectadas por la guerra civil y la discontinuación de los subsidios financieros de Moscú. Se inició un largo periodo de reformas educacionales después de que la estabilidad política fuera restaurada a fines de los 90 y a principios del 2000. El colapso de la antigua Unión Soviética impactó de forma negativa el estatus de la profesión académica en los Estados postsoviéticos, con sueldos y oportunidades profesionales de desarrollo a la baja. Al mismo tiempo, la liberalización de la economía y la promesa del acceso a la educación superior provocaron un aumento en la demanda por la educación superior y el clamor público para tener un mayor acceso a la universidad. Las instituciones y las universidades en Tayikistán se apresuraron en contratar docentes menos preparados, ya que los más experimentados o talentosos se fueron al sector privado o al extranjero. Los que se quedaron comenzaron a vender productos en los mercados, trabajaron en algunos negocios o se mudaron a organizaciones internacionales. Sin embargo, el sistema de educación superior en Tayikistán consiste en 38 instituciones de educación superior con casi 9.000 docentes a tiempo completo y 167.000 estudiantes.

### SUELDO Y REMUNERACIÓN

La República de Tayikistán es uno de los países más pequeños de la antigua Unión Soviética con un PIB per cápita de solo US\$926 dólares. El presupuesto de educación superior proviene del Estado, las fuentes no estatales y en gran medida de las matrículas. La remuneración mensual promedio es de aproximadamente US\$550 dólares para

los rectores de universidades y sólo US\$69 dólares para los asistentes de departamentos, el rango académico más bajo. El sueldo de los profesores con jornada completa es de alrededor de US\$270 dólares mensuales. Si bien los sueldos han aumentado gradualmente, no son suficientes para cubrir el costo de vida del profesorado y sus familias.

### **ESTRATEGIAS PARA SOBREVIVIR**

Como los sueldos de los profesores e integrantes de la facultad no están acorde al costo de vida, los académicos no tienen otra opción que buscar otros medios para ganar dinero. Los docentes más jóvenes no quieren unirse a la academia porque saben que los sueldos en las universidades son muy bajos. Las remuneraciones y las condiciones de trabajo que los docentes deben enfrentar los obliga a realizar una variedad de estrategias para sobrevivir, ni siquiera para surgir. En el mejor de los casos, participan en proyectos financiados por organizaciones internacionales y trabajan como traductores, profesores particulares o en pequeños negocios del campo de la educación. Y en el peor de los casos, trabajan como vendedores en tiendas o se van del país para tener un mejor sueldo. Los que no tienen un trabajo extra son apoyados por sus padres y cónyuges. Por tales condiciones, los miembros del profesorado no están interesados en mejorar sus conocimientos ni capacidades y por lo tanto no están preparados para ser profesores eficaces. Además, los docentes creen que la tarea más importante, aparte de enseñar, es investigar y para esto necesitan un sueldo apropiado y tiempo; la mayoría pasa el tiempo buscando un sueldo extra para sobrevivir.

### **DESAFÍOS PARA INVESTIGAR**

Los docentes por lo general enseñan unas 15-20 horas académicas a la semana, por lo que no pueden dedicarse a la investigación ni a la publicación. En consecuencia, está disminuyendo la cantidad de docentes con títulos académicos como candidato de ciencias y doctor en ciencias. Durante el colapso económico y la guerra civil, la mayoría de las bibliotecas fueron destruidas a lo largo del país. Durante el invierno, suele no haber electricidad; algunos archivos con libros y periódicos que deben mantenerse a cierta temperatura no se han mantenido. Los recursos electrónicos no son de fácil acceso y los pocos recursos disponibles están publicados principalmente en ruso; casi nada está publicado en tayiko. Los docentes tienen acceso a algunos sitios web rusos, pero incluso en esos sitios hay que pagar por descargar información. A diferencia de la mayoría de los países desarrollados, existen unas cuantas subvenciones externas para financiar la investigación. No hay comités nacionales de tesis que puedan otorgar

títulos. Hasta hace muy poco (2015), todas las tesis que necesitaban aprobación tenían que ser enviadas a la Comisión Superior Rusa de Aprobación, un proceso largo y costoso realizado por los mismos docentes.

---

## **Las remuneraciones y las condiciones de trabajo que los docentes deben enfrentar los obliga a realizar una variedad de estrategias para sobrevivir, ni siquiera para surgir.**

---

Las universidades en Tayikistán también han experimentado una falta de instalaciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. Muchos docentes trabajan en las salas sin equipos modernos, como computadores y pantallas electrónicas. Los laboratorios tampoco cuentan con tecnologías modernas para formar a los estudiantes y a los jóvenes investigadores. Con todas estas barreras profesionales y personales que enfrentan los docentes tayikos, no es sorpresa que sólo unos pocos jóvenes busquen una mayor capacitación y títulos académicos avanzados. En lugar de creer en el proceso de la educación superior y el beneficio de dichas inversiones, por lo general la mayoría decide dejar la academia. Las estadísticas del Ministerio de Educación informan que menos del 30 por ciento de los docentes que trabajan en las universidades tayikas cuentan con títulos apropiados para enseñar –mientras que las investigaciones sobre políticas gubernamentales exigen una capacidad de investigación mayor.

### **FUTUROS PASOS**

A pesar de las duras condiciones y realidades que enfrentan los docentes, aquellos que se quedan a menudo disfrutan enseñar y trabajar con estudiantes. Al parecer, éste es el motivo principal para quedarse. Sin embargo, tales sentimientos personales de satisfacción parecen ser insuficientes para motivar a la próxima generación de profesores universitarios para acceder a la profesión. Lo que necesitan es que les brinden las condiciones básicas de trabajo y sueldos con los que puedan vivir para que puedan dedicarse por completo a la docencia, la investigación, la enseñanza y la preparación de especialistas competentes para el futuro del desarrollo del país. Las universidades y el gobierno de Tayikistán deben trabajar para establecer las políticas y las oportunidades adecuadas para que los futuros candidatos obtengan el estatus de

profesionales valiosos dentro de la academia, una condición que permite que las instituciones participen en la creciente competencia educacional global para crear una sociedad del conocimiento.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9764> ■

## Convertir el año sabático en una realidad: Seis temas a considerar

**DORIA ABDULLAH**

*Doria Abdullah es una becaria de postdoctorado en Universiti Teknologi Malaysia (UTM) y asociada en el Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OBHE, por sus siglas en inglés). Correo electrónico: doria.abdullah@gmail.com.*

Un “año sabático” se refiere a un periodo experimental para viajar, trabajar o para cualquier otra oportunidad de desarrollo personal y profesional. Generalmente se toma antes de que los estudiantes comiencen sus estudios superiores y se puede llevar a cabo a nivel local o en el extranjero, siendo esta última opción la más atractiva para los interesados. El concepto es más familiar para los estudiantes de Estados Unidos o el Reino Unido, donde existe una industria lucrativa generada para apoyar los objetivos de los estudiantes.

Malasia incorporará el año sabático como parte del programa de pregrado. Así lo anunció el ministro de educación superior, Idris Jusoh, durante su discurso de año nuevo el 12 de enero de 2017. Desde este año, a los estudiantes de ocho universidades públicas se les dará la opción de tomar un año sabático en lo que dure su carrera. Pueden ser parte de la formación industrial, perseguir sus intereses en las artes o trabajar en proyectos de voluntariado. La intención es que los estudiantes ganen exposición, descubran su potencial y se desarrollen intelectualmente. Su experiencia en este año sabático también les permitiría ser más adeptos en un mercado laboral altamente competitivo.

Este artículo enlista seis temas importantes, antes de que la opción del año sabático entre en su fase de

implementación inaugural en el próximo período académico 2017/2018.

### TEMA #1: CONCIENCIA

El año sabático es un concepto nuevo y nunca se ha implementado antes. Si la declaración política del ministro se lee literalmente, la versión de año sabático de Malasia será distinta a lo que se conoce. Esto debe ser definido y comunicado con claridad a los estudiantes universitarios. A los estudiantes también se les debe convencer del valor de comprometerse a tomar un año sabático y de las diferentes formas de lograr experiencias memorables y significativas durante este periodo.

Los padres tienen un rol fundamental en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes universitarios. Ellos están acostumbrados al camino convencional de estudiar y conseguir un empleo luego de la graduación y es por esta razón que tomará tiempo antes de que ellos acepten esta noción alternativa en la que sus hijos se toman un tiempo fuera durante su educación para “ver el mundo”. Las universidades deben llegar a los padres, particularmente durante la orientación, para introducirlos y así obtener la aceptación de éstos.

### TEMA #2 MOMENTO

Ya que se espera que los estudiantes tomen un año sabático durante su periodo académico, se requiere cierta clarificación sobre en qué momento hacerlo. ¿Se debe llevar a cabo durante el segundo año de estudio, cuando los estudiantes han completado sus cursos básicos? ¿Lo pueden hacer estudiantes de tercer año, cuando ya han identificado su especialización y son más maduros en relación a su comportamiento? O como alternativa, ¿puede un estudiante dividir la duración de su año sabático en dos e intercalar los periodos libres en su segundo y tercer año de estudio?

### TEMA #3: DISEÑO

Basado en la declaración del ministro, los estudiantes pueden trabajar, ser voluntarios o profundizar sus conocimientos en campos específicos durante su año sabático. ¿Deberían los estudiantes tomar sólo una de estas tres opciones o tendrían permitido alternar entre estas opciones? El estudiante A podría escoger trabajar en una compañía durante todo el periodo de su año sabático, mientras el estudiante B podría preferir ser voluntario en un proyecto comunitario durante los primeros seis meses, antes de continuar una pasantía de seis meses en una compañía. Los docentes y consejeros académicos debiesen recibir instrucciones claras antes de que éstos

aconsejen a sus estudiantes sobre cuál es la mejor opción de año sabático.

#### **TEMA #4: INCENTIVAR LA PARTICIPACIÓN**

Tomar un año sabático puede ser algo costoso. Al someterse a los términos y condiciones establecidos por las entidades financieras, los estudiantes podrían tener que suspender sus becas o préstamos estudiantiles durante el tiempo fuera. ¿Pueden las universidades otorgar becas o aportes económicos que sustenten las necesidades financieras de los estudiantes durante su periodo sabático? Si el año sabático es una opción electiva, habrá solo unos pocos valientes que estén dispuestos a tomar el desafío. ¿Cómo podrían las universidades recompensar a los estudiantes por su esfuerzo? ¿Puede la experiencia de año sabático, por ejemplo, traducirse en créditos que ayuden a los estudiantes a cumplir con los requisitos de graduación? Las universidades deberían considerar la implementación de incentivos para animar a una mayor cantidad de estudiantes a tomar un año sabático durante sus estudios.

#### **TEMA #5 ALINEACIÓN CON PROGRAMAS EXISTENTES**

Los programas de voluntariado en el extranjero con un socio internacional de una universidad pueden complementar los planes existentes para un año sabático. Sería una buena manera de incrementar el número de estudiantes locales que participan de la movilidad estudiantil. Como tal, el año sabático debiese ser integrado a la actual estrategia de internacionalización de la universidad. Las facultades, la oficina de administración académica y la oficina internacional debiesen coordinar sus esfuerzos y trabajar juntos para que el año sabático se convierta en un servicio institucional en relación a la actividad de internacionalización.

En años recientes, los estudiantes han sido expuestos al saber cómo (know-how) básico del espíritu empresarial y se les exige que lleven a cabo proyectos de mini-emprendimiento como parte de su aprendizaje. El gobierno de Malasia ha ido incluso más lejos, al entregar exenciones de pagos a los estudiantes que deseen crear compañías durante sus estudios. ¿Pueden los estudiantes crear empresas y trabajar en sus proyectos empresariales durante el año sabático?

---

**Malasia implementará el año sabático como parte de su programa de pregrado.**

#### **TEMA #6 COMPROMISO DE LAS PARTES INTERESADAS Y SUPERVISIÓN**

Las universidades tienen que tener estrategias claras para comprometer a los actores internos y externos. Es evidente que para implementar el sistema se necesita la participación de actores claves. Los líderes comunitarios aportan su experiencia para ver qué proyectos son adecuados, transformándose en facilitadores de los intereses comunitarios de los estudiantes. La oficina de empleo de la universidad debe revisar los módulos de desarrollo de habilidades para ayudar a los estudiantes en su preparación para un año sabático. Los empleadores debiesen entender el concepto de año sabático y debiesen estar comprometidos a entregar experiencia laboral enriquecedora a los estudiantes. Adicionalmente, se deben establecer mecanismos de monitoreo y evaluación claros para asegurar la efectividad de la implementación.

Dejando de lado estos temas, se debe alabar el esfuerzo del ministerio de introducir una política de año sabático. La idea es emocionante y podría funcionar —siempre y cuando exista información adecuada, comunicación clara y buenas directrices para aquellos involucrados. A largo plazo, podría ser una buena forma de abordar la empleabilidad de los estudiantes universitarios de instituciones públicas, quienes se suponen están por debajo de sus pares de universidades privadas en términos de “habilidades blandas” que se necesitan para conseguir trabajo.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9765> ■



## ¿Hay algún beneficio por importar un campus filial? Capacidad investigativa en Abu Dabi

**JASON E. LANE AND HANS POHL**

*Jason E. Lane es director del Departamento de Política Educacional y Liderazgo en la Universidad Estatal de Nueva York en Albany, EE.UU. y es codirector del Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza. Correo electrónico: jasonLane@suny.edu. Hans Pohl es director de programa en la Fundación Sueca para la Cooperación Internacional en Investigación y Educación Superior (STINT, por sus siglas en inglés) y es investigador en el Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza. Correo electrónico: hans.pohl@stint.se.*

Muchos gobiernos locales y nacionales, impulsados por sus deseos de ser más competitivos económicamente, buscan desarrollar su capacidad investigativa local. Existe una variedad de enfoques que se realizan para avanzar hacia este objetivo. Algunos buscan desarrollar la capacidad en instituciones que ya existen, mientras que otros buscan nuevas estrategias como construir nuevas instituciones locales o importar campus filiales internacionales (IBC, por sus siglas en inglés) de instituciones que producen investigación.

Pocos gobiernos tienen recursos suficientemente expansivos para llevar a cabo múltiples enfoques y así crear capacidad investigativa. Los pocos que lo hacen brindan la oportunidad de comparar los resultados desde varios enfoques. Uno de estos lugares es Abu Dabi, el emirato con mayor población, más grande y más rico en los Emiratos Árabes Unidos (EAU). Es lugar de más de 20 instituciones (la mayoría privadas) de educación superior —algunas de ellas IBC, y la mayoría fundada en los últimos 15 años. Por lo tanto, sirve como ejemplo para entender de mejor manera la contribución de las investigaciones resultantes de las inversiones en instituciones públicas, privadas y extranjeras.

En particular, nos enfocamos en la Universidad Nueva York de Abu Dabi (NYUAD, por sus siglas en inglés), un IBC establecido el 2008 y que tenía una temprana expectativa de investigación. Antes de que se admitieran los primeros estudiantes, el instituto NYUAD se formó para apoyar la investigación de los docentes de NYU en los EAU. Hoy, el instituto promueve investigación innovadora y de vanguardia a través del apoyo de sus 12 centros y

laboratorios. Debido a su temprano enfoque investigativo y apoyo, NYUAD es un ejemplo inusual de IBC; pero, así como es atípica, es un buen caso de prueba a la hora de buscar contribuciones investigativas potenciales.

Para empezar a entender este asunto, usamos información bibliométrica disponible en Elsevier para rastrear la calidad y la cantidad de producción de investigación en las instituciones de educación superior en Abu Dabi. Estos datos dan información sobre el total de las publicaciones por facultad en cada institución, así como la calidad relativa de dichas publicaciones, según el Índice de Cifras Ponderadas en Terreno (FWCI, por sus siglas en inglés) que puede ser una forma de comparar la calidad de la capacidad de citar de una institución, controlando por diferencias en un perfil disciplinario, año de publicación y tipo de publicación.

### PRODUCTIVIDAD INVESTIGATIVA EN ABU DABI

Cuando vemos exclusivamente la cantidad de publicaciones hechas por instituciones de los EAU entre los años 2011 y 2015, vemos que Abu Dabi es claramente el emirato líder en términos de productividad investigativa. De las mejores diez instituciones más productivas en el país, seis están ubicadas en Abu Dhabi, incluyendo las mejores tres.

En Abu Dhabi, la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos (UAEU, por sus siglas en inglés) se encuentra en el primer lugar de la lista con más de 3000 publicaciones. La UAEU es la institución más antigua y grande del país, fundada en 1976 justo después de que el país fuera fundado y ha sido considerada por mucho tiempo como la universidad de investigación pública de la nación. Las siguientes tres instituciones más productivas (Universidad Khalifa, Instituto Masar e Instituto Petroleum), cada una gobernada por privados y parcial y públicamente financiadas, tienen más del doble (o casi el doble) de publicaciones que la quinta institución, NYUAD — el único IBC en los primeros cinco lugares que comenzó su iniciativa de investigación al mismo tiempo que Khalifa y Masdar.

Cabe destacar que las sucursales de la escuela francesa de negocios INSEAD y la Sorbonne, ambas ubicadas en Abu Dabi, registran niveles mucho más bajos de productividad, menos de 20 publicaciones cada una.

### EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando observamos la calidad de una publicación (FWCI) para las diez instituciones más grandes, los resultados cambian y empezamos a ver la influencia potencial de las conexiones del IBC. La institución con el indicador de

calidad más alto en EAU es Masdar, seguida por NYUAD. UAEU cae al cuarto puesto. A pesar de que los IBC no han sido productivos en términos de cantidad de publicaciones, NYUAD parece entregar alta calidad. ¿Qué tiene un IBC que podría llevar a tener mayores indicadores de alta calidad que cualquier otra institución local?

### **APROVECHAR EL CAPITAL ACADÉMICO**

Una ventaja de importar un IBC es que se puede beneficiar del capital académico del campus de origen, con posibilidades de permitir el desarrollo de una cultura investigativa de calidad con mayor rapidez que las instituciones locales creadas recientemente. NYUAD no produce tantas publicaciones como su campus de origen y probablemente nunca lo hará. Sin embargo, el indicador de calidad de la NYUAD ha fluctuado casi al mismo nivel del campus de origen e incluso mayor que este por tres de los últimos seis años. No es posible sacar una conclusión definitiva en este caso particular, pero puede ser que haya una expectativa de calidad en términos del tipo de publicaciones y donde éstas se publican que viene del campus de origen hacia el IBC.

---

### **La institución con el indicador de calidad más alto en EAU es Masdar, seguido de NYUAD.**

---

Además, el nombre establecido del campus de origen, del cual el IBC claramente se beneficia, también podría ayudar a levantar la atención que reciben sus publicaciones, en relación a colegas de instituciones recientemente establecidas y menos reconocidas.

### **COLABORACIONES**

Para NYUAD, la colaboración internacional en publicaciones fue de un 80 por ciento el 2015, significativamente más alto que en el campus de origen. El colaborador internacional principal es por lejos, el campus de origen –lo que da más evidencia de lo beneficioso que es para el IBC la afiliación con el campus de origen. Además, parece que el profesorado de NYUA colabora con mayor frecuencia con instituciones internacionales consideradas dentro de las mejores de los rankings como Harvard, la Universidad de Oxford y la Universidad Shanghai Jiao Tong. Esto sugiere que las redes a las cuales la facultad de NYUAD tiene acceso pueden contribuir en sus indica-

tivos de alta calidad, en comparación a sus pares locales.

### **CONCLUSIÓN**

El número de publicaciones producidas por una institución académica no representa del todo el perfil investigativo de una organización; no obstante, puede dar una instantánea rápida del nivel relativo de productividad y calidad entre las instituciones y un sentido de compromiso institucional con la publicación académica que es un componente típico de la investigación.

Este caso particular indica que los IBC que se enfocan en la investigación no tendrían una ventaja heredada sobre las instituciones locales en términos de productividad investigativa cuando se mide la cantidad de producción. Sin embargo, eso no parece ser tan cierto cuando nos fijamos en un indicador de calidad investigativa. En este caso, NYUAD llegó al segundo lugar del ranking. Esto se puede deber a las expectativas académicas que se transmiten del campus de origen, la habilidad de aprovechar el nombre establecido de este campus y el acceso a redes de trabajo que las instituciones locales no tienen.

Resulta interesante, sin embargo, que el único colaborador local de publicaciones de NYUAD es la Universidad de Masdar que tiene más publicaciones y mejor indicador de calidad. Si el beneficio de importar IBC es crear capacidad investigativa local, la ausencia de colaboraciones locales es una cuestión que requiere mayor exploración. Mientras más información se necesita para desentrañar las contribuciones investigativas de los IBC, los datos bibliométricos sugieren que éstos no son necesariamente un camino rápido para crear capacidad investigativa local.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9766> ■

## Educación superior en Sudán del Sur: vivir con desafíos

**KUYOK ABOL KUYOK**

*Kuyok Abol Kuyok es profesor asociado del Instituto de Educación, Universidad de Yuba, Yuba, Sudán del Sur. Correo electrónico: kuyokabol64@hotmail.com.*

Sudán del Sur, país que consiguió su independencia de Sudán en julio del 2011, tiene uno de los sistemas de educación superior más pequeños, pero de los más problemáticos en África subsahariana. El país más nuevo del mundo cuenta con cinco universidades públicas (la Universidad de Yuba, la Universidad de Bahr el Ghazal, la Universidad *Upper Nile University*, la Universidad de Ciencias y Tecnología del Doctor John Garang y la Universidad de Rumbek) con casi 20.000 estudiantes, entre ellos 1.040 estudiantes de postgrado. También hay cuatro "proyectos" o "propuestas" de universidades públicas: la Universidad de Ecuatoria Occidental (Yambio), la Universidad Bahr el Ghazal del Norte, la Universidad de Ciencias y Tecnología de Torit y la Universidad de Bentiu.

Agravada por los conflictos y una economía aletargada, el sistema enfrenta varios desafíos, caracterizados preponderantemente por una precaria infraestructura física, bajo financiamiento falta severa de personal. Estas debilidades provocan grandes consecuencias en el funcionamiento de las universidades. El fracaso de las universidades públicas para cumplir con la gran demanda de la educación terciaria ha provocado el surgimiento de un sector no regulado de universidades privadas en el país. En Sudán del Sur hay 13 universidades privadas, pero sólo cuatro de ellas están reconocidas.

La atención debe centrarse en la experiencia de las cinco instituciones públicas terciarias. Con problemas vigentes, las instituciones tienen opciones limitadas, pero viven con desafíos. Cuatro enfoques principales enfatizan la adaptación del sector: un personal dedicado, asociaciones institucionales, una estructura gubernamental terciaria de apoyo y apoyo internacional.

### PERSONAL DEDICADO

En el año 2012, sólo había 721 docentes empleados en las universidades, lo que sugiere una proporción relativamente moderada de estudiantes/profesores de 28: 1. Sin embargo, las universidades experimentan una falta considerable

de académicos calificados. Con un 66 por ciento de los estudiantes, la Universidad de Yuba, la institución terciaria más grande del país, perdió 561 empleados (sudaneses del norte) en la independencia. De la misma manera, una gran cantidad de docentes de la Universidad *Upper Nile University* y de la Universidad de Bahr el Ghazal, las instituciones post-1991, permanecieron en Jartum cuando las universidades fueron devueltas al Sur en diciembre del 2010.

Además, el sistema está dominado por un profesorado no apto. Por ejemplo, en cuanto a los títulos académicos, sólo 86 de todos los académicos contaban con un doctorado en el 2012. Es más, los perfiles del personal, recopilados en el mismo año, revelaron que sólo 36 docentes eran profesores titulares, mientras que 62 eran profesores asociados, 76 profesores auxiliares, 242 catedráticos y 262 asistentes. Para realizar los programas académicos, las universidades reclutan profesores de media jornada. Así, 31 y 60 por ciento de los profesores de Yuba y Bahr el Ghazal, respectivamente, trabajaban a tiempo parcial a finales del 2016. La situación del personal en las otras tres universidades es igual de alarmante.

No obstante, las universidades dan empleo a algunos de los docentes más educados, experimentados y talentosos en el país. Los rigurosos procedimientos de reclutamiento universitario aíslan a las instituciones de las prácticas corruptas inherentes en el servicio civil. Lo que es más importante, el compromiso de los académicos en las instituciones enfatiza la capacidad de impartir conocimiento y otorgar otros servicios vitales. La dedicación del personal académico aminora las amenazas causadas por la falta de un profesorado calificado. Por ejemplo, un profesor de Bahr el Ghazal da clases a 12 estudiantes de doctorado.

### ASOCIACIONES INSTITUCIONALES

En general, los medios infraestructurales insuficientes representan el desafío más urgente para las universidades. Las instalaciones y los equipos de laboratorio de las tres universidades más antiguas se quedaron en Jartum cuando las instituciones fueron repatriadas al Sur o saqueadas después del conflicto de diciembre del 2013, como en el caso de las universidades *Upper Nile* y John Garang.

---

**Agravada por los conflictos y una economía aletargada, el sistema enfrenta varios desafíos, caracterizados**

## preponderantemente por una precaria infraestructura física, bajo financiamiento y falta severa de personal.

Para enfrentar este problema, los rectores establecieron asociaciones que tuvieron un impacto positivo en la capacidad de las instituciones. Por ejemplo, si bien John Garang reabrió en Bor, debido a la actual inseguridad en Malakal, *Upper Nile* ha sido reubicada en Yuba. La universidad desplazada utiliza algunas de las instalaciones de Yuba y los profesores de Yuba enseñan a sus estudiantes y trabajan media jornada en John Garang. Por otra parte, los estudiantes de ciencias de la Universidad de Rumbek realizan experimentos de laboratorio en la Universidad de Bahr el Ghazal en Wau y los estudiantes de ciencias de John Garang visitan Yuba para efectuar sus trabajos.

Además, profesores de otras universidades hacen clases a los estudiantes de postgrado de Yuba. Para garantizar el desarrollo del personal, las universidades matriculan a su personal en estudios de postgrado ofrecidos por las Universidades de Yuba y Bahr el Ghazal.

### APOYO GUBERNAMENTAL

La educación terciaria en Sudán del Sur es administrada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencias y Tecnología. El ministerio tiene el control político, técnico y administrativo. Aunque el ministro es un político electo, la presencia de académicos, como el sub-secretario, al mando del ministerio garantiza que las opiniones de los problemas que las instituciones terciarias enfrentan sean consideradas.

El ministerio apoya a las universidades, principalmente con fondos gubernamentales. También aumentó las remuneraciones de los profesores en el 2014, una medida que permitió que algunos académicos volvieran a las universidades. El número de personal fijo en Yuba aumentó de 251 en el 2011 a 574 en el 2016. Si bien esto indica un aumento de 56 por ciento en el 2011, el nivel de personal de la universidad sigue siendo bajo en unos 700. Además, mediante las gestiones del ministerio, algunos países europeos y africanos apoyan los programas universitarios de desarrollo de personal. En la actualidad, por medio de esta iniciativa, muchos académicos realizaron estudios de postgrado en la Universidad Makerere (Uganda), la Universidad de Zambia y en la Universidad de Zimbabue.

Además, la representación de las universidades en el Consejo Nacional para la Educación Superior (NCHE, por sus siglas en inglés) fortalece los vínculos entre ellas y permite que las instituciones cuenten con una plataforma nacional. Así mismo, los líderes universitarios han introducido un estilo de administración universitaria en éstas. Se tratan temas institucionales importantes con el profesorado, los estudiantes y con el personal de apoyo, lo que mejora la comunicación interna de la universidad. En este aspecto, las universidades determinan y reflejan los temas más generales dentro y fuera del campus.

Los rectores aprovechan sus conexiones y conocimiento político para obtener recursos para sus universidades. Recurren a los miembros de los consejos universitarios, que suelen ser ministros o parlamentarios, con el fin de que el gobierno los escuche. En un país donde la informalidad es más dinámica que los procedimientos burocráticos, a menudo con este modus operandi se obtienen resultados.

### APOYO INTERNACIONAL

En el país, la educación superior es uno de los sectores menos financiados por el gobierno. Las universidades siempre reciben menos del 1 por ciento de los recursos fiscales anuales. Este escaso financiamiento restringe las operaciones de la universidad. Los administradores de la Universidad utilizan los fondos con prudencia en las remuneraciones del personal, la adquisición de servicios esenciales y en equipos de enseñanza como libros. Como consecuencia de la incapacidad del gobierno para financiar una infraestructura física y los programas de desarrollo del personal, las universidades dependen del apoyo extranjero.

El apoyo internacional es el mecanismo más práctico para abordar los dos desafíos principales que debe enfrentar el sector terciario: la deficiencia en la infraestructura y la falta de personal. Con el apoyo internacional, las universidades pueden enfrentar el problema de la infraestructura. Antes de la independencia, Yuba consiguió US\$6,5 millones de dólares de los asociados internacionales (Noruega y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional) para construir las instalaciones para su facultar de derecho el 2010. Las nuevas instalaciones también alojan a otras instituciones y a un centro de investigación para postgrado.

En esa ocasión, un 87,6 por ciento del profesorado no contaban con doctorados. Por lo tanto, el desarrollo del personal es una prioridad importante en la agenda internacional de apoyo. A principios del año 2011, Yuba aceptó la capacitación de tres años para su personal, la cual fue ofrecida por el Instituto Politécnico y la Universidad Estatal de Virginia. Yuba también firmó un

memorándum de acuerdo (MoU, por sus siglas en inglés) con la Universidad Abierta de Tanzania en agosto del 2015, para promover los programas de educación a distancia entre las dos instituciones. La Universidad de Bahr el Ghazal llegó a un acuerdo similar con la Universidad Makerere de Uganda y la Universidad de Oslo de Noruega. Además, la Universidad de Texas A&M y la Universidad de Nueva York firmó un MoU con la Universidad del Doctor John Garang en junio del 2010. Sin embargo, tras el comienzo de nuevas guerras, la comunidad internacional suspendió su apoyo a las universidades, ya que centraron su atención en la crisis humanitaria.

### CONCLUSIÓN

El sector terciario de Sudán del Sur debe enfrentar varios desafíos. Si bien las universidades son incapaces de superar los problemas por completo, éstas emplean estrategias para vivir con estos. De esta experiencia podemos obtener invaluable lecciones al comparar los sistemas de educación en un contexto de (post-)conflicto.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9767> ■

---



---

## Desigualdad de género en los programas de ingeniería en las universidades africanas

**ERIC FREDUA KWARTENG Y CATHERINE EFFAH**

*Eric Fredua-Kwarteng es asesor de políticas educativas en Toronto, Canadá. Correo electrónico: efredua\_2000@yahoo.ca. Catherine Effah trabaja como asesora en la Comisión Estatal de Iniciativas, Ghana. Correo electrónico: catherine.effah@yahoo.co.uk.*

El filósofo y pedagogo africano James Aggrey (1875-1927) declaró que, si se educa a un hombre, se educa a un individuo, pero si se educa a una mujer, se educa a una familia e incluso a una nación. Dicha declaración sugiere que la educación de la mujer es importante para el desarrollo de África. Si bien los africanos contribuyen en el desarrollo, las africanas llevan la parte más pesada de la carga subdesarrollada del continente en las áreas de salud,

puericultura y agricultura, como asimismo producción, procesamiento y conservación de alimentos. Por ejemplo, las comunidades rurales africanas no tienen acceso a los sistemas de agua potable ni a los combustibles no fósiles. Muchas mujeres africanas viajan largas distancias para buscar agua y leña para el consumo doméstico.

Las estadísticas en cuanto a las matrículas indican que las africanas no se sienten representadas en los programas universitarios de ingeniería en todo el continente africano. Por ejemplo, en el Instituto Fourah Bay de la Universidad de Sierra Leona, si bien no se ha fomentado mucho la matrícula femenina en el programa de ingeniería, el porcentaje de matrículas en varones es de un 90 por ciento.

De la misma manera, en una de las universidades africanas más antiguas, la Universidad Makerere de Uganda, se matricularon 2160 estudiantes en los programas de ingeniería en el año académico 2009-2010. Entre estos, sólo 22 por ciento eran mujeres. En la Universidad de Ruanda, el porcentaje de mujeres matriculadas en los programas de ingeniería en los años académicos 2013-2014 y 2014-2015 era de 20 y 19 por ciento respectivamente. En la Universidad de Minería y Tecnología de Ghana se matricularon 503 estudiantes de pregrado en el año académico 2014-2015. La proporción de mujeres era de sólo 16 por ciento. En el año anterior, era de casi 20 por ciento. En promedio, el porcentaje de estudiantes matriculados del sexo femenino en esa universidad ronda el 15-20 por ciento.

La poca representación de las mujeres en los programas universitarios de ingeniería en África no puede atribuirse solamente a la falta de interés, habilidad o capacidad intelectual. Al contrario, la presentación tradicional de las ciencias y las matemáticas como dominio masculino (prácticas sociales y culturales que priorizan la educación del hombre por sobre la de la mujer) y el ambiente educativo poco solidario de las ciencias y las matemáticas en la secundaria contribuyen en la escasez de africanas que deseen estudiar ingeniería en las universidades africanas. De esta manera, es evidente que es un problema de injusticia social que implica una distribución injusta de las oportunidades educativas de ingeniería.

---

**Las estadísticas en cuanto a las matrículas indican que las africanas no se sienten representadas en los programas universitarios de ingeniería en todo el continente africano.**

## ¿IGUALDAD O EQUIDAD DE GÉNEROS?

La mayoría de las universidades africanas publican estadísticas de las matrículas que revelan el porcentaje de mujeres y hombres. La Universidad de Costa del Cabo, Ghana, es un caso obvio. Publica sus estadísticas de matrículas que muestran el año y la distribución correspondiente de género. Por ejemplo, en el año académico de 1962-1963, se registró un total de 155 estudiantes con sólo un 8 por ciento de mujeres. Por el contrario, en el año académico de 2011-2012, la proporción de matrículas femeninas era de 33 por ciento. La Universidad Jomo Kenyatta de Agricultura y Tecnología (Kenia) también ha mejorado sus matrículas femeninas de 14 por ciento en 2012-2013 a 29 por ciento en 2013-2014. También lo hizo la Universidad de Yaundé (Camerún) que aumentó dichas matrículas en 2015-2016 a un 38 por ciento en comparación con el 27 por ciento del año anterior.

Otras universidades africanas han publicado mejoras similares de matrículas femeninas. Aunque estas estadísticas son una herramienta útil para controlar el acceso de las mujeres a la universidad, no revelan en qué programas se matricularon las estudiantes, en particular en la carrera de ingeniería. Esto es importante para las universidades sudafricanas que han logrado un promedio de 53 por ciento de matrículas femeninas. Al parecer la mayoría de las universidades africanas se ha enfocado más en la igualdad de género, con el descuido de la equidad de género que considera el acceso y la distribución de género por programas académicos, en particular ingeniería.

## ESTRATEGIAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL: ¿QUÉ SE PUEDE HACER?

Algunas universidades africanas han implementado cuatro estrategias de acción positiva para promover las matrículas de las mujeres en los programas de ingeniería:

- **Cuotas de admisión:** un porcentaje de los lugares de estudio en los programas de ingeniería se asigna específicamente a las mujeres. Una variante común de esta estrategia es ofrecer admisión a las futuras estudiantes que pueden cumplir con los requisitos de ingreso. Si bien las pruebas empíricas de la Universidad de Ghana y la Universidad de Dar es-Salam (Tanzania) apoyan la factibilidad de esta estrategia, han sido criticadas por reducir los estándares académicos y por otorgar un trato preferente a las candidatas. Por desgracia, en la mayoría de los casos, las estudiantes admitidas bajo esta estrategia de política no reciben el apoyo académico que necesitan para tener éxito en los programas de ingeniería.

- **Consideración prioritaria:** las candidatas calificadas tienen prioridad por sobre los estudiantes varones. Es una estrategia sencilla de aplicar, ya que no se necesita ninguna planificación elaborada. Muchas universidades africanas, en especial la Universidad de Minería y Tecnología de Ghana y otras, han establecido esta estrategia de política con gran éxito. Sin embargo, el problema es que tal estrategia no revela cómo las candidatas cumplieron con los requisitos necesarios para la admisión.

- **Mejora académica:** una variante de esta política es la posibilidad de admitir a las candidatas con créditos que cumplan con los estándares de admisión necesarios. Dicha admisión se basa en que participen y terminen un programa de mejora académica. A pesar de sus ventajas, se enfoca exclusivamente en la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades, no en la generación de confianza.

- **Admisión Condicional:** se ofrece admisión a las candidatas que hayan obtenido notas que sean consideradas destacadas y que hayan logrado en sus primeros años de estudio. Por ejemplo, se les puede ofrecer el ingreso a los programas de ingeniería a las candidatas que hayan obtenido un 75 por ciento en sus notas de matemáticas con el requisito de que logren un 70 por ciento o mayor en los cursos de matemáticas en los primeros años. Dicha estrategia tiende a ejercer demasiada presión en las candidatas para cumplir con el requisito.

## CAMINO A SEGUIR

Las estrategias de acción positiva de las cuotas de admisión, la consideración prioritaria, la mejora académica y la admisión condicional son todas importantes para abordar la poca representación de las mujeres en los programas de ingeniería en las universidades africanas. Sin embargo, no realizan ningún cambio en los motivos fundamentales de la disparidad de géneros en las matrículas de ingeniería. Se deben considerar dos grandes factores: las matrículas en especial las de las candidatas en la escuela secundaria superior y las dificultades de las estudiantes para estudiar ciencias y matemáticas a ese nivel. Las universidades africanas no deberían alejarse mientras empeora la disparidad de género. Deben comprometerse en una enérgica defensa para la educación de las estudiantes y dejar que sus voces sean escuchadas como socias para el desarrollo.

La escuela secundaria superior es la mayor fuente de estudiantes para los programas de pregrado de ingeniería. Sólo a unas cuantas candidatas les va bien en los cursos y

les permiten postular a estos programas, debido a la falta de apoyo del ambiente escolar, el uso de los profesores como referentes fuera de las vivencias diarias de los estudiantes, la preferencia marcada en los estudiantes varones y la imagen patriarcal de las ciencias y las matemáticas en la sociedad.

Si las universidades africanas diseñaran e impartieran programas de ciencias, matemáticas y tecnología en especial para las estudiantes como parte de los programas de extensión comunitaria, podrían influenciar en la cantidad de estudiantes de secundaria que opta por los programas de ingeniería. Esas intervenciones tienen como objetivo ayudar a las estudiantes a desarrollar el interés, habilidad y confianza en esas áreas.

DOI:<http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9752> ■

---



---

## Mongolia: Educación superior y movilidad

**BRYCE LOO**

*Bryce Loo es investigador asociado para World Education Services, Nueva York, Estados Unidos. Correo electrónico: [bloo@wes.org](mailto:bloo@wes.org).*

El número de estudiantes mongoles ha aumentado tremendamente desde la transición de un Estado alineado bajo el régimen comunista soviético a una economía de mercado. Los desafíos que subsisten en la educación superior del país han suscitado una mayor movilidad hacia el extranjero. Si bien los niveles de matrícula en la enseñanza universitaria se han disparado en años recientes, todavía falta calidad en la educación superior, a pesar de los continuos intentos de reformarla. Temas como el acceso equitativo siguen persistiendo, particularmente para los estudiantes de escasos recursos o de zonas rurales. La mayoría de estos problemas provienen de gobiernos con déficit crónico de financiamiento. A raíz de esto, Mongolia ha contado en gran medida con organizaciones internacionales donantes para abordar estos continuos desafíos a través de financiamiento y asistencia técnica.

Si es manejada de forma efectiva, la movilidad es-

tudiantil puede beneficiar a Mongolia. Los estudiantes y académicos que hayan regresado pueden contribuir con las habilidades y experiencia adquiridas en el extranjero y ayudar a internacionalizar las instituciones a las que pertenecían. De varias maneras, Mongolia facilita la comprensión de los desafíos y oportunidades en las naciones menos pobladas que manejan la movilidad estudiantil para su beneficio.

### LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MONGOLIA

Los indicadores de la educación en Mongolia están a la par con los de sus vecinos desarrollados y, especialmente desde la transición, la enseñanza universitaria se ha expandido drásticamente. En 2015, había 162.626 estudiantes matriculados en instituciones mongoles, con una tasa bruta de matrícula (GER, por sus siglas en inglés) de 68 por ciento. A principio de los años noventa, la GER era tan sólo de 14 por ciento. La mayoría eran mujeres, lo que muestra una diferencia inversa entre géneros en el país.

Ha habido un crecimiento sólido parecido en las instituciones. Las instituciones públicas se mantienen sobresaliente y se han fusionado o consolidado recientemente de 42 a 16 instituciones, de modo que ahora son menos universidades pero más robustas y grandes. Las instituciones privadas, por su parte, han crecido exponencialmente, ascendiendo a 78 en 2015, aunque la mayoría tiene una baja matrícula.

### TENDENCIA EN LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL HACIA EL EXTRANJERO

Durante el periodo de la Guerra Fría, la mayoría de los mongoles que estudiaban en el extranjero, lo hacían en la Unión Soviética o en países alineados bajo el régimen soviético. Los principales países de estudio en 2014 eran más diversos: China, Corea del Sur, Estados Unidos, Rusia y Japón. Actualmente, más de 15.000 mongoles se encuentran estudiando en el extranjero y si bien es una cantidad pequeña comparada con los países más importantes que envían estudiantes, este número es bastante alto para una nación de alrededor de 3 millones de habitantes.

Sólo algunas familias de clase alta, principalmente en la capital, Ulán Bator, posiblemente pueden financiar tal educación en países de altos ingresos en general. El gobierno mongol envía anualmente una pequeña cantidad de estudiantes becados y una mayor cantidad con créditos universitarios. Asimismo, un buen número de estudiantes va a países específicos, en especial China y Rusia, en gran parte o en su totalidad financiados a través de programas de becas bilaterales. Una pequeña cantidad de mongoles son capaces de ganar becas proporcionadas

por ONG mongoles y por gobiernos extranjeros e instituciones anfitrionas.

### **FUGA DE CEREBROS Y CIRCULACIÓN**

Uno de los mayores desafíos es la gran posibilidad de una fuga de cerebros. Para comenzar, se sabe poco sobre la cantidad de estudiantes y académicos mongoles que hay en el extranjero. La última estimación dada a conocer por el gobierno en el 2010 estableció que más de 107.000 mongoles vivían en el extranjero. La migración de estudiantes, en particular, ha facilitado la migración para otros, a menudo con familias que se unen. Alrededor del 2011, la economía de Mongolia floreció, con uno de los índices de crecimiento más rápidos en el mundo, centrado en el sector repentinamente emergente de la minería. Se creía que este increíble crecimiento atraería a los expatriados; no obstante, la economía de Mongolia se ha estancado. Esto probablemente ha evitado que algunos mongoles regresen del extranjero y ha incentivado a muchos a migrar.

---

**El gobierno mongol envía anualmente una pequeña cantidad de estudiantes becados y una mayor cantidad con créditos universitarios.**

---

Más allá de entender la magnitud del problema, Mongolia debería buscar opciones para contrarrestar la fuga de cerebros. Algunas opciones incluyen incentivar a que los estudiantes vuelvan una vez graduados. Es crucial el financiamiento del sector por parte del gobierno para prevenir la pérdida de estudiantes y académicos talentosos. Presupuestos más grandes en investigación y desarrollo pueden incentivar el regreso de los estudiantes de doctorado y académicos. Incentivos más allá de salarios altos, como proporcionar servicios laborales a los estudiantes que regresan podría dar resultado, como ha sucedido exitosamente en algunos países como China. Si los estudiantes y académicos no regresan, la educación superior mongol aún puede hallar formas de beneficiarse de estos expatriados a través de la “circulación de cerebros” o la colaboración en investigación y el intercambio de conocimientos.

### **ACCESO PARA LOS ESTUDIANTES DE ZONAS RURALES**

De igual modo, preocupa la desventaja en el acceso a las

oportunidades internacionales para los estudiantes de zonas rurales. La vasta mayoría de las instituciones de educación superior se encuentran en Ulán Bator y la mayoría de los recursos sociales y financieros de la nación también se concentran aquí. Asimismo, Mongolia ha experimentado una alta migración rural-urbana, ya que muchas personas y familias migran del campo a Ulán Bator y a otros centros urbanos. Casi la mitad de la población de Mongolia vive actualmente en la capital.

No está claro cuántos estudiantes de zonas rurales son capaces de acceder a oportunidades de estudios internacionales, aunque sí están bastante claras las barreras para tales estudiantes. A menudo, la mayoría de los que estudian en escuelas secundarias o en instituciones de educación superior rurales carecen del mismo acceso a información que los que están en Ulán Bator, donde se encuentra la mayoría de los centros de asesoramiento. Estos estudiantes con frecuencia no tienen familiares o amigos que hayan ido al extranjero, en especial por motivos educacionales. La introducción del idioma inglés, así como de otras lenguas, es significativamente menor en el campo que en la capital y en otras grandes ciudades, incluso ahora que el inglés es un ramo requerido en el currículo en todos los niveles. La capacidad de pagar la educación internacional también es un tema.

### **BECAS**

Un área en que el gobierno y los subsectores pueden abordar mucho de estos desafíos es a través de las becas. Actualmente, el gobierno otorga una pequeña cantidad de becas para estudios en el extranjero a los estudiantes de pregrado y posgrado pertenecientes a las 100 mejores instituciones listadas en las clasificaciones de Times Higher Education. Relativamente pocos alumnos se benefician de dicho programa y se presume que la mayoría son de Ulán Bator o de otras ciudades grandes.

El gobierno mongol podría ser capaz de enviar al extranjero a más estudiantes si proporcionara más oportunidades a corto plazo. De forma similar al programa brasileño Ciencia sin Fronteras, el gobierno pudo financiar a los estudiantes por un año de estudios académicos y cualquier entrenamiento intensivo de idiomas y práctica profesional necesaria. Los programas de pregrado y posgrado podían utilizar las asociaciones existentes que mantienen las instituciones mongoles con las universidades extranjeras.

Dichos programas pueden facilitar aún más el acceso a oportunidades de estudios en el extranjero, incluyendo a estudiantes calificados en instituciones rurales. Al asociarse con ciertas organizaciones en países anfitriones que



pueden ayudar a ubicar a los estudiantes, éstos pueden asistir a una variedad más amplia de instituciones y no sólo a las más selectivas. Quizás lo primordial es que, al vincular la oportunidad de estudios en el extranjero con un programa nacional de licenciatura, Mongolia puede retener a más estudiantes con estudios en el extranjero.

## PROGRESO

Claramente, existe la necesidad de una mayor recopilación de información e investigación sobre la movilidad estudiantil y los contextos sociales y educacionales en que dicha movilidad ocurre en Mongolia. Tal información ayudará a que Mongolia maneje de mejor manera la movilidad estudiantil para el beneficio del sistema de educación superior y del país de forma amplia. Es importante que Mongolia elabore políticas informadas en este ámbito para beneficiarse al máximo de sus ciudadanos con estudios internacionales.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9753> ■

# ¿Qué nos dicen los datos sobre el aprendizaje en línea transfronterizo?

**RACHAEL MEROLA**

*Rachael Merola es investigadora senior en el Observatorio de Enseñanza Superior sin Fronteras (OBHE, por sus siglas en inglés). Este artículo originalmente apareció en el sitio web de OBHE: [www.obhe.ac.uk](http://www.obhe.ac.uk). Correo electrónico: [rachael.merola@obhe.org](mailto:rachael.merola@obhe.org).*

El aprendizaje a distancia, los MOOC y las modalidades en línea y semipresencial ofrecen nuevas formas de acceso a la educación transfronteriza sin necesidad de estar físicamente presentes en el aula y han sido anunciados como puntos de inflexión en la educación transnacional (TNE, por sus siglas en inglés). Dada la atención que recibe, ¿qué indican los datos sobre el tamaño y la escala del mercado, particularmente en países que son receptores y de origen para muchos estudiantes internacionales? ¿Qué evidencia existe de que los estudiantes están cada

vez más eligiendo la educación en línea transfronteriza?

## DATOS DE LOS PAÍSES ANFITRIONES MÁS DESTACADOS

En los Estados Unidos, país anfitrión con el mayor número de estudiantes de intercambio, gran parte de las universidades ofrece por lo menos algún tipo de aprendizaje en línea: algunos datos provenientes del Informe de Matrícula de Educación a Distancia de WCET que utiliza información de IPEDS del otoño del 2014 muestran que uno de cada siete estudiantes de educación superior (14 por ciento) realizó todos sus cursos exclusivamente a distancia. Más de uno de cada cuatro estudiantes (28 por ciento) se matriculó en al menos uno de sus cursos a la distancia.

Asimismo, entre el otoño del 2014 y del 2015 –desde que los datos federales han sido recopilados– las matrículas en programas de educación exclusivamente a distancia establecidos fuera de Estados Unidos creció un 8,6 por ciento, trazando un incremento por sobre los 35.000 estudiantes en este periodo. Esto superó la matrícula nacional de estudiantes en línea, la que aumentó un 7 por ciento con aproximadamente 185.000 estudiantes durante ese tiempo. Simultáneamente, las inscripciones totales en la educación superior bajaron un 2 por ciento.

Este crecimiento en las matrículas en línea, contrastado con la baja en las inscripciones en la educación superior, demuestra que la educación en línea se está volviendo una elección más popular para los alumnos, aunque los estudiantes internacionales componen una pequeña porción del total de las matrículas a distancia. De 2.858.792 inscripciones realizadas exclusivamente a distancia en 2014, sólo un 1,3 por ciento (37.788 estudiantes) se encontraban en el exterior de Estados Unidos. Los del grupo restante eran ya sea alumnos locales (2.730.769) o matriculados desde una localidad sin especificar (90.235).

La educación en línea transfronteriza es entendida dentro del contexto del mercado internacional de estudiantes en Estados Unidos. La matrícula de estudiantes internacionales en este país creció un 16 por ciento en un periodo de dos años desde 2012/13 a 2014/15, superando los 854.639 estudiantes en 2014/15 –un ritmo más acelerado que el mercado del aprendizaje en línea transfronterizo. Si bien el crecimiento es evidente, no parece que esta forma de aprendizaje esté recibiendo un impulso impresionando cuando se considera como parte del enorme mercado de la educación superior para estudiantes internacionales en los Estados Unidos.

En lo que respecta al Reino Unido, segunda nación con más estudiantes internacionales, se revela un panorama variado del mercado de aprendizaje a distancia. Los datos de la Agencia de Estadísticas de Educación Superior del

Reino Unido (HESA, por sus siglas en inglés) muestran que la cantidad de alumnos en los programas de aprendizaje a distancia basados en el Reino Unido disminuyeron de 210.005 en 2013/14 a 189.865 en 2014/15 – una caída de un 10 por ciento. Como The Observatory informó en el 2016, esta disminución puede estar vinculada al declive de los estudios a tiempo parcial, derivado de los cambios en el financiamiento estudiantil: en Inglaterra, la matrícula de tiempo parcial en la educación superior ha disminuido en un 41 por ciento en los últimos cinco años, representando a más de 200.000 estudiantes que ya no están inscritos. The Open University, la mayor proveedora de educación a distancia, acepta principalmente a estudiantes de tiempo parcial y ha perdido un tercio de su cuerpo estudiantil desde 2009/10.

---

### **El gobierno chino está activamente promoviendo un mayor acceso a la educación en línea por todo el país.**

---

Según la definición de HESA, la cantidad de estudiantes en programas de aprendizaje a distancia basado enteramente en el extranjero, inscritos en programas del Reino Unido, aumentó levemente de 119.700 en 2013/14 a 120.475 en 2014/15. Esto excluye, la gran cantidad de estudiantes, a veces denominada “distancia”, inscritos en licenciatura en contabilidad impartida por Oxford Brookes University. Este título es impartido en colaboración con la Asociación de Contadores Públicos (Association of Chartered Certified Accountants, ACCA) que automáticamente registra la mayoría de sus miembros en la carrera. Esto se percibe como una inflación artificial en las cifras de la TNE en el Reino Unido.

El reciente informe HE Global sobre TNE reveló que el 70 por ciento de los programas TNE de aprendizaje a distancia/en línea del Reino Unido fueron impartidos por primera vez antes del 2000 y sólo un 4 por ciento de las matrículas a distancia se encuentran en programas desarrollados después del 2010. Esto indica que el aprendizaje a distancia no se ha expandido mucho en los años recientes.

#### **LOS PRINCIPALES PAÍSES DE ORIGEN**

¿Existe evidencia de que el aprendizaje en línea y a distancia se está volviendo una opción de estudio cada vez más atractiva en países que tienen más movilidad

estudiantil hacia el exterior? En los dos principales países de origen para estudiantes internacionales, India y China, había más de 26,5 millones de inscripciones en la educación superior en 2014/15, de acuerdo con la Comisión de Becas Universitarias (UGC, por sus siglas en inglés). Aunque la UGC no publica datos sobre el aprendizaje a distancia, otras estimaciones y proyecciones son optimistas. La entidad investigadora TechNavio estima que existen 5,42 millones de inscripciones en los programas de aprendizaje a distancia en todos los niveles de educación de India, con matrículas que se proyectan crezcan un 10 por ciento para el 2019. El mercado de la educación en línea en India fue avaluado en US\$20 mil millones de dólares en 2014, con ingresos que crecerán un 25 por ciento para el 2019 y 100 de 140 compañías e-learning en el país fueron fundadas en los tres últimos años, demostrando un crecimiento en la industria.

El crecimiento en la prestación proviene de todos los sectores, incluyendo las universidades nacionales públicas como la Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi (IGNOU, por sus siglas en inglés), institución de aprendizaje a distancia fundada en 1985 que informa más de 700.000 estudiantes. Las universidades extranjeras como MIT y Harvard imparten cursos por medio de plataformas como EdX –de hecho, sucediendo a Estados Unidos, India es el segundo país con mayor número de inscripciones en los cursos EdX. Si bien esto indica un crecimiento en el aprendizaje en línea, no necesariamente significa que los estudiantes están eligiendo estos programas de educación a distancia en vez de opciones presenciales, ya sea de proveedores locales o extranjeros.

Actualmente, China tiene el sistema de educación más grande del mundo, con matrículas que aumentaron seis veces en la última década con más de 33 millones de estudiantes. De acuerdo con la entidad investigadora Ambient Insight Group, se habían inscrito en línea para el final del 2014, 5,28 millones de estudiantes o 16 por ciento del total de alumnos de enseñanza superior.

Otra estimación señala que los ingresos de los programas e-learning alcanzaron los US\$5,8 miles de millones de dólares en 2015 en China, representando un 22 por ciento de todos los gastos de educación en el país. Estos datos pertenecen a los programas e-learning en todos los niveles de educación; aunque específicamente no se han compilado datos sobre la educación superior en línea. En enero del 2014, el Ministerio de Educación chino suspendió la norma referente a que se deben aprobar todos los programas de licenciatura en línea. Si bien sigue siendo ilegal para las universidades extranjeras ofrecer carreras en línea en China, hubo 68 universidades

nacionales con institutos de aprendizaje en línea el 2014.

El gobierno chino está activamente promoviendo un mayor acceso a la educación en línea por todo el país. En mayo del 2015, el presidente Xi Jinping exigió “reformas e innovación en la educación en línea con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación para permitir que todas las personas puedan acceder a la educación en cualquier momento y lugar”. A pesar de estas peticiones para el crecimiento, el informe de China de abril del 2016 sobre la calidad de la educación superior –el primero en su tipo emitido por el Ministerio de Educación– no hace mención alguna a los estudiantes a distancia o en línea.

### LA NECESIDAD POR DATOS MÁS COMPLETOS

En los Estados Unidos y el Reino Unido, existe evidencia del crecimiento en las matrículas en la educación superior transfronteriza (CBHE, por sus siglas en inglés), aunque algunos datos más completos profundizarían el entendimiento de dónde proviene este crecimiento. En India y China, el mercado de la educación superior en línea está floreciendo y, aunque hay falta de información relacionada específicamente con las matrículas de la CBHE, el crecimiento en el sector nacional sugiere una demanda real.

No obstante, es prematuro concluir que los programas en línea son un obstáculo en la movilidad tradicional estudiantil internacional. El no reconocimiento de los títulos en línea extranjeros en China e India sin duda limita el atractivo. Puede ser que por medio de la educación semipresencial que los programas en línea comienzan a desempeñar un rol más importante en la educación superior transfronteriza.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9768> ■

## El dilema de la educación superior con fines de lucro de Brasil

MARCELO KNOBEL Y ROBERT VERHINE

*Marcelo Knobel es director del Laboratorio Nacional de Nanotecnología de Brasil y profesor en el Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidad de Campinas (UNICAMP), Campinas, Sao Paulo, Brasil. Correo electrónico: knobel@ifi.unicamp.br. Robert Verhine es profesor en la Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía y profesor emérito en el Centro Lemann para la Innovación y Emprendimiento Educativo en Brasil, Universidad de Stanford, Estados Unidos. Correo electrónico: rverhine@gmail.com.*

Brasil tiene el noveno Producto Interno Bruto (PIB) más grande del mundo y una población de alrededor de 195 millones de habitantes, distribuidos en más de cinco mil ciudades en 26 Estados y un distrito federal. El país tiene un sistema de educación superior peculiar, caracterizado por un número relativamente pequeño de universidades de investigación públicas y un gran número de instituciones privadas. Aunque el sistema ha crecido rápidamente en los últimos 15 años, el número de jóvenes que asiste a la universidad aún representa menos del 20 por ciento del grupo de edad entre 18 y 24 años. Alrededor de 7,5 millones de estudiantes asisten a alguna institución de educación superior en Brasil. Setenta y cinco por ciento de esos estudiantes están matriculados en instituciones privadas y, quizás aún más significativo, aproximadamente la mitad de todos los matriculados en el sector privado estudia en una institución con fines de lucro.

Hace cincuenta años, la educación superior en Brasil, como en la mayoría de las regiones del mundo, era principalmente pública. Las universidades públicas de Brasil son orientadas a la investigación y siguen siendo gratuitas, pero la expansión del sector público ha sido severamente limitada por una combinación de altos costos y recursos públicos limitados. Desde los años 70, los actores políticos han contado con el sector privado para satisfacer la creciente demanda por educación privada y lo han hecho a través de la facilitación de autorizaciones institucionales y la oferta de incentivos fiscales atractivos. El gobierno federal fortaleció esta política a finales de los años 90, cuando las leyes se cambiaron para permitir la creación de las instituciones con fines de lucro. Los inversionistas y emprendedores en educación rápidamente crearon nuevos establecimientos con fines de lucros y cambiaron el estatus de sin fines de

lucro a con fines de lucro de muchas instituciones más antiguas. La Universidad de Phoenix entró al mercado brasileño en el 2001 y, aunque se retiró de Brasil el 2006, su presencia pavimentó el camino de entrada para otras grandes entidades multinacionales. Este cambio hacia más instituciones con fines de lucro después del 2005 fue provocado por varios otros factores como la expansión de los programas federales de crédito universitario, el uso del mercado de valores brasileño para aumentar los fondos de inversión y la introducción de un programa federal que permite exenciones de impuesto a las instituciones privadas que proporcionen becas a estudiantes pobres. El reciente endurecimiento a la regulación del sector privado en los Estados Unidos bajo la administración de Obama también parece haber contribuido al crecimiento del lucro en Brasil, ya que algunas entidades educacionales norteamericanas han trasladado sus actividades a países que ofrezcan un marco jurídico favorable.

#### **TENDENCIAS ACTUALES DEL SECTOR PRIVADO**

Muchos países no permiten instituciones de educación superior con fines de lucro. La expansión del lucro en los Estados Unidos se ha documentado extensivamente (y críticamente), pero el sector sólo representa alrededor del 10 por ciento del total de matrículas en la educación superior en ese país. La educación con fines de lucro también es prevalente en China, pero se enfoca principalmente en la educación profesional no conducente a título. Universalmente, donde estas instituciones existen, los establecimientos de educación superior con fines de lucro tienden a ser instituciones de bajo estatus que típicamente matriculan estudiantes “no tradicionales” que han sido excluidos de la mayoría de los establecimientos públicos y sin fines de lucro. Los datos del censo educacional de Brasil revelan que al compararlos con el alumnado de educación superior como un todo, los estudiantes de instituciones con fines de lucro tienden a ser mayores, tienen más probabilidades de conseguir un trabajo y de manera desproporcionada vienen de familias de bajos ingresos que no poseen estudios superiores.

En estos momentos, Brasil está pasando por un periodo de profunda crisis económica. Una de las consecuencias ha sido la substancial reducción en la disponibilidad de préstamos estudiantiles subsidiados federalmente desde el 2015. Como resultado, muchas instituciones con fines de lucro han sufrido un duro golpe financiero, provocando una disposición, de parte de sus administradores, para fusionarse con uno o más de sus competidores. Estas fusiones están reestructurando el sector de la educación superior privada en Brasil, contribuyendo a la formación

de enormes organizaciones que se ha demostrado son muy lucrativas. En el 2015, el sector de educación superior con fines de lucro de Brasil registró un ingreso neto de alrededor de US\$14 mil millones de dólares. Cerca de 36% por ciento de este ingreso vino de 12 mega grupos educacionales que constituyen cerca del 30% por ciento del mercado total, con tasas de ganancias anuales que están por sobre el 21 por ciento. El sector educacional privado de este país es ahora el décimo componente más grande de la economía brasileña. Una fusión que se anunció recientemente entre Kroton y Estácio de Sá conducirá a la formación de la institución de educación superior más grande del mundo y potencialmente matriculará a más de dos millones de estudiantes.

---

**Setenta y cinco por ciento de esos estudiantes están matriculados en instituciones privadas y, quizás aún más significativo, aproximadamente la mitad de todos los matriculados en el sector privado estudia en alguna institución con fines de lucro.**

---

#### **LOS NUEVOS GIGANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Los nuevos gigantes de la educación desestabilizarán el sector con la creación de empresas significativamente más grandes que muchas de sus competidores y concentrarán una gran mayoría de los créditos estudiantiles estatales en sólo algunas instituciones. A pesar del argumento de que las metas financieras nunca serán más importantes que los compromisos sociales, las experiencias en otros sectores y en otras partes del mundo han demostrado que, en la mayoría de los casos, el hambre por ganancias económicas a corto plazo subsume los objetivos educacionales a largo plazo. Esto significa que probablemente la noción de educación como bien público sea perjudicada en el nombre del beneficio económico rápido.

De momento, la calidad de la educación superior con fines de lucro en Brasil es bastante cuestionable. Estas instituciones tienden a obtener menores resultados que otras instituciones de educación superior en los indicadores oficiales de aprendizaje del estudiante y también sufren de problemas relacionados con la infraestructura, experiencia profesional del profesorado y sustentabilidad

económica. Cabe enfatizar que la mayoría de los estudiantes en instituciones con fines de lucro se matriculan en programas de bajo costo en las áreas de pedagogía, derecho, administración y humanidades. Estos programas de grado favorecen salas de clases más grandes, menores sueldos para docentes, menores expectativas académicas y la ausencia de políticas diseñadas para minimizar las tasas de deserción. La calidad de estos programas además se pone en peligro por el crecimiento excesivamente rápido que supera los esfuerzos del gobierno por mantener estándares de evaluación de programas e instituciones a través de un sistema nacional complejo. El sistema nacional de evaluación no aborda el fenómeno del lucro de manera específica, sino que se aplica de la misma forma a toda la oferta de educación superior. Además, el proceso de evaluación del gobierno se concentra más en el desempeño de los estudiantes que terminaron en lugar del alumnado como un todo. Debido a que muchos estudiantes en instituciones con fines lucro nunca se gradúan, su omisión del proceso de evaluación dificulta la detección de deficiencias. Si bien los que están a favor del lucro argumentan que el sector ha introducido mejor gestión, ha proporcionado fondos para mayor infraestructura física y ha expandido las oportunidades de educación superior, estas afirmaciones deben ser examinadas rigurosamente.

La tendencia hacia un crecimiento del lucro en el sector de educación superior es claramente una razón para preocuparse. El impacto global de los gigantes de la educación superior creados recientemente aún es incierto. ¿Podrán las universidades e institutos pequeños, privados y sin fines de lucro competir y sobrevivir? ¿Cómo se ajustarán las necesidades locales dentro de este escenario? ¿Están los establecimientos con fines de lucro planeando expandirse al resto de América Latina o más allá? ¿Cómo lidiará el gobierno con la evaluación y regulación de tan grandes actores en el escenario de la educación superior? ¿Cuál será el efecto del lobby y las actividades políticas emprendidas por estos grupos educacionales tan poderosos? Estos son algunos de los muchos asuntos que ahora confronta Brasil. El mundo debería estar atento a lo que está sucediendo porque el auge del sector de educación superior con fines de lucro en Brasil es ciertamente un presagio de una tendencia mundial.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9769> ■

## Colombia: Desafíos del cambio rápido

**IVAN F. PACHECO**

*Ivan F. Pacheco es investigador en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior, Boston College y consultor del Banco Mundial y el Ministerio de Educación de Colombia. Correo electrónico: ivanfpacheco@gmail.com*

“Lo que es aquí, como ves, hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte hay que correr por lo menos dos veces más rápido”

Estas palabras de la Reina de Corazones a Alicia en A través del espejo ilustran lo que muchos países alrededor del mundo están enfrentando en términos de políticas de educación superior. Los cambios vienen rápido y los gobiernos y universidades en general no están adecuadas para adaptarse a esta velocidad. Este desafío es particularmente difícil para los países en desarrollo y Colombia no es la excepción. Las propuestas recientes del gobierno son ambiciosas. Las experiencias de otros países demuestran que las reformas pueden tomar décadas; sin embargo, el mandato de la mayoría de los presidentes es breve.

### EL PAÍS MÁS EDUCADO

Colombia ha sido un líder en política educacional progresiva e innovadora. ICETEX, la agencia de créditos estudiantiles del gobierno, fue la primera de su clase en el mundo y Colombia estuvo dentro de los primeros en establecer una agencia de acreditación en América Latina. No obstante, ahora Colombia está luchando por introducir políticas para mantener el ritmo de los cambios en educación superior.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) del presidente Juan Manuel Santos para el período 2014-2018 presta más atención a la educación que cualquier otro PND anterior. En el capítulo seis, titulado “Colombia, la más educada”, el gobierno expone su estrategia para educación. La educación superior y la investigación desempeñan un rol importante en el PND, dando como prioridad una interacción más fluida entre educación, investigación y el sector productivo. Esta no es una nueva idea: una relación fructífera entre la academia y el sector productivo ha sido elusiva por décadas.

### UN SISTEMA INTEGRADO Y COHERENTE

El PND de Santos propone nuevas iniciativas hacia el

desarrollo de un sistema de educación terciaria más coherente, muchas de las cuales han sido implementadas exitosamente en otros países. Estas incluyen la creación de un sistema de acumulación y transferencia de créditos [académicos]; y la creación de un sistema nacional para la calidad.

Si bien la reforma al sistema de aseguramiento de la calidad, que apunta hacia la reorganización de procesos y estructuras preexistentes, puede que no requiera de mucho tiempo para ser implementado, algunos de los otros componentes tomarán muchos años o quizás más de una década para materializarse.

Los marcos nacionales de cualificaciones proveen una estructura para organizar los niveles educacionales en términos de sus cualificaciones correspondientes, incluyendo los resultados de aprendizaje. Estos marcos han sido exitosos en la regulación de las cualificaciones en educación y capacitación en países como Australia e Irlanda. En América Latina, Chile y Ecuador se han embarcado en proyectos similares con resultados mixtos. La experiencia indica que esta es una iniciativa a largo plazo. En otros países, el proceso completo ha tomado un par de décadas para alcanzar una implementación exitosa.

El marco de cualificaciones propuesto por Colombia incluye todos los niveles y tipos de educación (similar al modelo australiano). En la actualidad, las distinciones entre los diferentes niveles del sistema de educación superior son poco claras. Por ejemplo, la diferencia entre el programa académico conducente al grado de “técnico profesional” y el conducente al grado de “tecnólogo” no está claro para el público y a veces ni siquiera para los expertos. Algo similar sucede con algunas especializaciones (programas a nivel de postgrado) y programas de magister. Si el marco de cualificaciones ayuda a definir distinciones claras entre cada tipo de programa mientras contribuye a la movilidad entre ellos, será una importante contribución.

---

### **El PND de Santos propone nuevas iniciativas hacia el desarrollo de un sistema de educación terciaria más coherente.**

---

El sistema de acumulación y transferencia de créditos académicos es otra estrategia que presenta desafíos para su inmediata implementación. México y Chile recientemente

desarrollaron herramientas para la transferencia de créditos académicos. En México, una iniciativa de ANUIES (la asociación nacional de universidades) proporcionó un marco para la movilidad académica entre los miembros de sus universidades. De igual forma, en Chile, el CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) creó el Sistema de Créditos Transferibles. No sólo tomó años para que estas iniciativas se desarrollaran, sino que éstas sólo incluían a aquellas instituciones que participaban voluntariamente y no incluían a las instituciones que no fueran universidades. La propuesta de Colombia es más ambiciosa y agrega complejidad: el sistema apunta a facilitar la movilidad entre sectores diferentes, incluyendo educación y formación informal y vocacional así como universidades. También se pretende que la participación sea obligatoria, aunque esto aún no se ha establecido.

El anuncio en el PND sobre la “creación” de un sistema de educación terciaria ha causado confusión, debido particularmente a que hay un amplio consenso de que un sistema de educación superior ya existe en Colombia. Las diferencias entre el actual “sistema de educación superior” y el propuesto “sistema de educación terciaria” no están claras. El Ministerio de Educación afirma que el propósito de este cambio es fortalecer el estatus de la educación técnica en el país a través de la creación de dos caminos (llamados pilares) de enseñanza interrelacionados: el pilar de educación universitaria y el pilar de educación técnica. Las diferencias y similitudes entre los pilares quizás sea simple de expresar en teoría, pero las implicancias prácticas de integración han demostrado ser más complejas.

### **LAS POLÍTICAS DE CAMBIO**

La relevancia de la mayoría de las estrategias y sistemas que el PND de Colombia propone es innegable. Sin embargo, la implementación es otro asunto. Algunas de las ideas e iniciativas tomarán tiempo —en madurar y desarrollarse y en ganar la aceptación de las diversas partes interesadas. Este nivel de reforma no es compatible con un gobierno que le queda un tiempo limitado en el poder y ciertamente no es compatible con el ritmo con que la academia acepta el cambio. El gobierno de Santos está bajo presión para poner en movimiento esta ambiciosa reforma antes del 2018 (Santos no puede ser reelecto nuevamente). No obstante, el gobierno enfrenta otro desafío: la ministra de educación y el viceministro de educación superior quienes diseñaron la propuesta renunciaron recientemente. La nueva ministra ha jurado continuar con estos esfuerzos, pero la curva de aprendizaje es empinada y el tiempo se está acabando. Resulta interesante que el liderazgo del proyecto parece estar cambiando desde el Ministerio de

Educación al Ministerio del Trabajo y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), una institución del gobierno que proporciona formación y educación profesional y educación superior.

El gobierno no podrá ejecutar muchos de los componentes de la reforma sin involucrar a muchos otros actores interesados, incluyendo, por supuesto, a las universidades. Sin embargo, el gobierno de Santos no ha tenido éxito comunicando las reformas propuestas, aun cuando algunas instituciones apoyan ciertos elementos del plan; el alcance total y el impacto potencial aún no se entienden completamente.

Al gobierno de Santos le quedan menos de dos años. El Ministerio de Educación ha lanzado un intento por alcanzar las metas del plan de desarrollo, pero es extremadamente ambicioso para el tiempo que queda. Es hora de evaluar lo que se puede alcanzar en este corto período y enfocarse en esto. Un enfoque más ambicioso puede causar que la reforma fracase. “La prisa es mala consejera”, dijo Dumas o en las palabras del Conejo Blanco, “contra más rápido voy, más atrás me quedo”.

\*Descargo de responsabilidad: Las opiniones vertidas en este artículo son de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente representan el pensamiento del Banco Mundial y el Ministerio de Educación.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9770> ■

## NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

*Philip Altbach, Liz Reisberg y Hans de Wit (Eds.). Responding to Massification, Differentiation in Postsecondary Education Worldwide, publicado por la Fundación Körber en Alemania en cooperación con la Conferencia de Rectores Alemanes (HRK, por sus siglas en alemán) [http://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf](http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf)*

*Hans de Wit, Jocelyne Gacel-Ávila, Elspeth Jones y Nico Jooste (Eds.) The Globalization of Internationalization, Emerging Voices and Perspectives, publicado en enero del 2017 por Routledge. Este libro incluye dos capítulos coescritos por el Director Hans de Wit de CIHE, quien también fue editor principal del libro. <https://www.routledge.com/The-Globalization-of-Internationalization-Emerging-Voices-and-Perspectives/de-Wit-Gacel-Avila-Jones-Jooste/p/book/9781138100664>*

*Maria Yudkevich, Philip G. Altbach y Laura E. Rumbley (Eds.) International Faculty in Higher Education: Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact, diciembre del 2016. Este es el más reciente libro de una serie de colaboraciones académicas entre CIHE y la Escuela Superior de Economía de la Universidad Nacional de Investigación de Moscú. <https://www.routledge.com/International-Faculty-in-Higher-Education-Comparative-Perspectives-on/Yudkevich-Altbach-Rumbley/p/book/9781138685178>.*

*Georgiana Mihut, Lisa Unangst, Liz Reisberg y Hans de Wit (Eds.). The World View: Selected Blogs Published by Inside Higher Education, 2010-2016. CIHE Perspective 4 reúne una colección de 30 blogs, seleccionados entre más de 300 publicaciones desde el 2010, cuando The World View pasó a ser una columna fija en Inside Higher Education, editado por Liz Reisberg, becaria de investigación en CIHE.*



## NUEVAS PUBLICACIONES

(Nota del editor: IHE ya no está publican- do resúmenes cortos de libros, sino que está entregando un listado más completo de los nuevos libros que serán de interés para la audiencia en educación superior. Son bienvenidas las sugerencias por parte de los lectores de libros relacionados con la educación superior publicados especialmente fuera de Estados Unidos y el Reino Unido. Esta lista fue compilada por Edward Choi, asistente graduado en el Centro).

Atherton, Graeme, ed. *Access to Higher Education: Understanding Global Inequalities*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 272 pp. £29.99 (pb). ISBN 9781137411891. Sitio web: <http://www.palgrave.com>.

Aune, Kristin y Jacqueline Stevenson, eds. *Religion and Higher Education in Europe and North America*. Nueva York, NY: Routledge, 2016. 226 pp. £28.99 (pb). ISBN 9781138652958. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

Burke, Penny Jane, Gill Crozier y Lauren Ila Miasiaszek. *Changing Pedagogical Spaces in Higher Education*. Nueva York, NY: Routledge, 2016. 180 pp. £26.99 (pb). ISBN 9781138917224. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

Cross, Michael y Amasa Ndofirepi, eds. *Knowledge and Change in African Universities: Volume 1 – Current Debates*. Singapur: Springer, 2016. 220 pp. \$39.99 (ebook). ISBN 978-94-6300-842-6. Sitio web: [www.springer.com](http://www.springer.com).

Cross, Michael y Amasa Ndofirepi, eds. *Knowledge and Change in African Universities: Volume 2 – Re-imagining the Terrain*. Singapur: Springer, 2016. 198 pp. \$39.99 (ebook). ISBN 978-94-6300-842-6. Sitio web: [www.springer.com](http://www.springer.com).

De Wit, Hans, Jocelyne Garcel-Ávila, Elspeth Jones y Nico Jooste, eds. *The Globalization of Internationalization Emerging Voices and Perspectives*. Abington, Reino Unido: Routledge, 2017.

268 pp. £29.99 (pb). ISBN 9781138100664. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

Douglass, John Aubrey, ed. *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 217 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-50049-6. Sitio web: <http://www.palgrave.com>.

Goddard, John, Ellen Hazelkorn, Louise Kempton y Paul Vallance, eds. *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar, 2016. 352 pp. \$130.50 (hb). ISBN 9781784717711. Sitio web: [www.e-elgar.com](http://www.e-elgar.com).

Goldrick-Rab, Sara. *Paying the Price: College Costs, Financial Aid, and the Betrayal of the American Dream*. Chicago y Londres: University of Chicago Press, 2016. 368 pp. \$27.50. (cloth). ISBN 978-0-2264-0434-9. Website: [press.uchicago.edu/](http://press.uchicago.edu/).

Killick, David. *Internationalization and Diversity in Higher Education: Implications for Teaching, Learning, and Assessment*. Nueva York: Palgrave, 2017. 226 pp. £32.99 (pb). ISBN 9781137526168. Sitio web: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com).

Kobularek, Aleksander. *The Polish Humboldtian University in the Face of Paradigmatic Change*. Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, 2017. 255 pp. £61.99 (hb). ISBN 1-4438-4703-8. Sitio web: [www.cambridge-scholars.com](http://www.cambridge-scholars.com).

Liu, Nian Cai, Ying Cheng y Qi Wang, eds. *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 251 pp. \$54.00 (pb). ISBN 9789463007719. Sitio web: [www.sensepublishers.com](http://www.sensepublishers.com).

Marginson, Simon. *Higher Education and the Common Good*. Carlton, Australia: Melbourne University Press, 2016. \$59.99 (pb). ISBN 9780522871098. Sitio web: [www.mup.com.au](http://www.mup.com.au).

Martin, James, James E. Samels & Associates.

*Consolidating Colleges and Merging Universities: New Strategies for Higher Education Leaders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 272 pp. \$39.95 (hb). ISBN 9781421421674. Sitio web: [jhupbooks.press.jhu.edu](http://jhupbooks.press.jhu.edu).

Menand, Louis, Pal Reitter y Chad Wellmon, eds. *The Rise of the Research University: A Sourcebook*. Chicago: University of Chicago Press, 2017. 400 pp. \$32.50 (pb). ISBN 9780226414713. Sitio web: [press.uchicago.edu](http://press.uchicago.edu).

Mountford-Zimdards, Anna y Neil Harrison, eds. *Access to Higher Education: Theoretical Perspectives and Contemporary Challenges*. Nueva York, NY: Routledge, 2016. £29.99 (pb). ISBN 9781138924116. Sitio web: [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

Natow, Rebecca S. *Higher Education Rulemaking: The Politics of Creating Regulatory Policy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 216 pp. \$55 (hb). ISBN 9781421421469. Sitio web: [jhupbooks.press.jhu.edu](http://jhupbooks.press.jhu.edu).

Roberts, Dennis C. y Susan R. Komives, eds. *Enhancing Student Learning and Development in Cross-Border Higher Education*. Hoboken, NJ: Wiley, 2016. 120 pp. \$29.00 (pb). ISBN 9781-119-31129-4. Sitio web: [www.wiley.com](http://www.wiley.com).

Samuel, Michael A., Rubby Dhunpath y Nyna Amin, eds. *Disrupting Higher Education Curriculum: Undoing Cognitive Damage*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2016. 328 pp. \$54.00 (pb). ISBN 9789463008945. Sitio web: [www.sensepublishers.com](http://www.sensepublishers.com).

Sica, Alan. *The Changing Nature of Literacy*. New Brunswick, NJ: Transaction, 2016. 274. \$69.95 (hb). ISBN 978-1-4128-6432-9. Sitio web: [www.transactionpub.com](http://www.transactionpub.com).

Teixeira, Pedro N., Sunwoong Kim, Pablo Landoni y Zulfigar Gilani. *Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education: Global Trends and National Policy Challenges*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2017. 200 pp. (hb). ISBN 9463009108. Sitio web: [www.sensepublishers.com](http://www.sensepublishers.com).

## **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 entregan información detallada sobre el trabajo del Centro, con vínculos hacia nuevos y relevantes recursos en el campo de interés de académicos, profesionales y estudiantes de educación superior. Todos los números de Educación Superior Internacional están disponibles en línea, con un archivo que permite búsquedas. Además, el sitio web proporciona un fácil acceso a detalles relacionados con proyectos, iniciativas y recursos anteriores y actuales; información sobre nuestros asociados principales; y vínculos a muchas de nuestras publicaciones. Los futuros estudiantes de doctorado y los académicos visitantes también pueden encontrar amplia información sobre cómo buscar conexiones con nosotros a favor de sus estudiantes e investigaciones.

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

El centro está estrechamente relacionado con el programa de graduados de educación superior de Boston College. El programa ofrece cursos de magíster y doctorado que presentan un enfoque 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/lsoc/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](mailto: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](mailto: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](mailto:smolina86@gmail.com)

**Periodista**

Francisco Zabaleta

**Diseño gráfico y diagramación**

Natalia Herrera  
Email: [nataherrera@gmail.com](mailto: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](mailto:ihe@uc.cl)

<http://www.ceppe.cl/ihe/>

© Pontificia Universidad Católica de Chile