

International Higher Education es la publicación trimestral del Centro para la Educación Superior Internacional.

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 de **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 publicada en inglés, chino, francés, portugués, ruso, vietnamita y español. Todas las ediciones se pueden encontrar en <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>.

Alianza con University World News (UWN)

Al comienzo de este año en Enero de 2017, CIHE tiene el honor de presentar su alianza con UWN, un recurso en línea ampliamente reconocido y establecido para las noticias y comentarios actuales con respecto a la educación superior internacional. Nos complace presentar a UWN en IHE y ver a IHE presentado en el sitio web y el boletín mensual de UWN. Para ver noticias y comentarios sobre educación superior internacional semanalmente visite:

www.universityworldnews.com

Asuntos internacionales

- 2 Tendencias en la movilidad estudiantil estadounidense en un contexto global
Rajika Bhandari
- 3 China y la movilidad estudiantil internacional
Hang Gao y Hans de Wit
- 5 ¿Son los estudiantes internacionales "las vacas lecheras"?
Rahul Choudaha
- 7 Campus satélites: ¿curiosidad o tendencia importante?
Richard Garrett
- 8 Movilidad en el siglo veintiuno: docentes internacionales
Philip G. Altbach y Maria Yudkevich
- 10 Replanteamiento del compromiso mundial
Marijk van der Wende
- 12 Estados Unidos, Europa y Asia: Diversidad en las asociaciones ganadoras de Premios Nobel
Elisabeth Maria Schlagberger, Lutz Bornmann y Johann Bauer
- 13 Educación superior, salud estudiantil y obesidad en países en desarrollo
Caitriona Taylor

Crisis en Europa Central y Rusia

- 15 Réquiem por un sueño: Libertad académica bajo amenaza en democracia
Daniela Crăciun y Georgina Mihut
- 16 Ucrania: Corrupción endémica en la educación superior
Elena Denisova-Schmidt y Yaroslav Prytula

Foco en África: Etiopía y Uganda

- 18 Problemas de calidad en la educación superior etíope
Ayenachew A. Woldegiyorgis
- 19 Crecimiento inusual: Educación superior privada etíope
Wondwosen Tamrat y Daniel Levy
- 20 Uganda: La necesidad de modernizar la educación superior
Mukwanason A. Hyuha

Asuntos en Latinoamérica

- 22 Crear un nuevo ranking: Desafíos colombianos
Felipe Montes, David Forero, Ricardo Salas y Roberto Zarama
- 24 Educación superior privada en Brasil: estimulando el crecimiento económico
José Janguié Bezerra, Celso Niskier y Lioudmila Batourina

Países y Regiones

- 26 Regionalización de la educación superior en Asia Oriental
Edward W. Choi
- 28 China: Un líder mundial en tasas de graduación
Julian Marioulas
- 29 Políticas y las universidades en Irán postrevolucionario
Saeid Golkar

Departamentos

- 22 Nuevas publicaciones

Tendencias en la movilidad estudiantil estadounidense en un contexto global

RAJIKA BHANDARI

Rajika Bhandari es vicepresidenta adjunta en investigación y evaluación en el Instituto de Educación Internacional (IIE, por sus siglas en inglés) en Nueva York, Estados Unidos. Correo electrónico: rbhandari@iie.org.

La demanda de educación superior estadounidense por parte de estudiantes de todo el mundo ha crecido constantemente y Estados Unidos alberga a casi un millón de estudiantes de más de 200 países. En los últimos años, gran parte del crecimiento ha sido impulsado por estudiantes chinos de pregrado, lo que ha provocado un cambio en el equilibrio entre estudiantes internacionales de pregrado y postgrado en Estados Unidos. Este considerable crecimiento también ha sido impulsado por los programas de becas a gran escala del gobierno chino que ha enviado a sus ciudadanos a Estados Unidos, principalmente para estudiar cursos de inglés intensivo o estudiar algún curso no conducente a título en las áreas CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática). En general, la demanda de estudios en CTIM sigue siendo alta y la mayoría de los estudiantes internacionales en Estados Unidos opta por estudiar una carrera en estas áreas y también aprovecha el periodo de 29 meses de Capacitación Práctica Opcional luego de finalizar sus estudios. En el contexto de estas tendencias globales, este artículo examina los desarrollos claves que en la actualidad dan forma al escenario de la movilidad en los Estados Unidos y a nivel global.

PROGRAMAS DE BECAS NACIONALES: ¿CRECIMIENTO O DECLIVE?

Los programas de becas nacionales continúan impulsando el crecimiento de la movilidad estudiantil, pero también plantean una serie de cuestionamientos a la sustentabilidad de las inversiones en el intercambio

y la educación internacional. Muchas instituciones estadounidenses dependen de los estudiantes brasileños y saudíes y los recursos que éstos traen y es probable que los altos y bajos de estos programas creen un vacío. Para el sector de educación superior estadounidense en general, la pregunta será cómo mantener los vínculos que se han forjado como resultado de estos programas y cómo ajustar las estrategias de ingreso para justificar la menor cantidad de estudiantes brasileños y saudíes. Para los países emisores que ahora tienen un número considerable de jóvenes que estudiaron en Estados Unidos, la pregunta sigue siendo cómo este talento formado internacionalmente será absorbido por la economía y cuáles serán los impactos en el largo plazo de esas grandes inversiones.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL: ALGUNAS PREOCUPACIONES SERIAS

Desigualdad de género: Si bien un número creciente de mujeres hacen intercambios internacionales, los países emisores y anfitriones necesitan esforzarse mucho para disminuir la brecha de género en educación internacional, especialmente en ciertas áreas de estudio. La brecha de género en la cantidad de estudiantes internacionales hombres y mujeres que van a Estados Unidos se había estrechado significativamente en las últimas tres décadas, pero se ha expandido nuevamente en los últimos dos años. Probablemente, esto tenga que ver con la mayor cantidad de estudiantes internacionales de sociedades dominadas por los hombres donde tradicionalmente a las mujeres no se les ha motivado a proseguir estudios en el extranjero. No obstante, esto también se le atribuye al aumento de estudiantes internacionales que eligen un área en CTIM que históricamente han estado dominadas por los hombres. Los gobiernos e instituciones en los países emisores clave tienen que motivar a más mujeres para que viajen al extranjero a través de sus becas y programas de intercambio; las instituciones estadounidenses, especialmente aquellas que atraen mayor cantidad de estudiantes internacionales en CTIM, tienen que pensar en cómo atraer más estudiantes internacionales mujeres a sus programas.

Desplazamiento forzado de docentes: Desde el 2015, el mundo ha visto un desplazamiento forzado de personas a una escala sin precedentes en más de

una generación y aquellos que han sido desplazados enfrentan desafíos para acceder o prepararse para la educación superior. Según las estimaciones del Instituto de Educación Internacional (IIE, por sus siglas en inglés), sólo en Siria, más de 100.000 estudiantes internacionales y hasta 2000 profesionales universitarios están viviendo entre la población de refugiados y sus estudios y carreras académicas se han interrumpido indefinidamente. En el 2015, 21,3 millones de refugiados se registraron con las Naciones Unidas; la mitad de ellos menores de 18 que aún tienen que ingresar a la educación terciaria y muchos más que han experimentado una interrupción en sus estudios de educación superior. Sólo un uno por ciento de los refugiados en edad universitaria está inscrito en la educación superior en comparación al 34 por ciento de los jóvenes en edad para la educación terciaria en todo el mundo. El costo de los aranceles y el viaje, la no disponibilidad de identificación y documentos académicos, la falta de convalidación de estudios anteriores, la barrera idiomática, la presión de asumir un trabajo y las responsabilidades familiares, la discriminación de la comunidad y la dificultad para obtener información son todas limitantes para acceder a la educación. Si bien se han hecho esfuerzos para ayudar en el proceso de postulación y financieramente y para usar la tecnología para llegar a los estudiantes desplazados, la demanda sigue siendo alta y se espera que continúe así por algún tiempo.

Equidad y acceso en la movilidad: La adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas ha traído un enfoque renovado a los asuntos críticos de equidad y acceso tanto en la educación superior como en la educación superior internacional y la disponibilidad de una experiencia internacional para una diversidad de estudiantes. Los programas de becas financiados por los gobiernos y las fundaciones privadas como la Fundación Ford y la Fundación MasterCard con frecuencia apuntan a otorgar becas internacionales a individuos marginados de países en desarrollo. Las investigaciones han demostrado que este tipo de iniciativas focalizadas tienen un impacto significativo en el aumento del acceso a la educación internacional y pueden tener un efecto multiplicador en las comunidades y países. Otro aspecto de la ecuación de equidad es la fuga de

cerebros y la pérdida de capital humano capacitado. Si bien muchas regiones del mundo con grandes tasas de salida de la población en edad universitaria (como Asia) han comenzado a ver un cambio hacia una “circulación de cerebros”, donde muchos de sus ciudadanos educados en el extranjero vuelven a sus países, África continúa experimentando una pérdida importante de capital humano a través de la movilidad estudiantil. Esto plantea el problema de cuáles obligaciones y responsabilidades tienen la industria y el sector de la educación superior internacional en cuanto a equilibrar las necesidades de los países en desarrollo para mantener el capital humano crítico, en oposición a las necesidades y aspiraciones de los individuos que buscan la mejor educación posible sin importar donde se ofrezca. En cierta medida, las becas abordan este desequilibrio en la forma de ayuda para el desarrollo que conceden los gobiernos de países desarrollados a los estudiantes de países en desarrollo y que se monitorea bajo el Objetivo 4 de los ODS. Sin embargo, según un análisis reciente de los datos de becas disponibles a nivel internacional hecho por el IIE, el número total de esas becas es bajo y sólo atiende a un uno por ciento de aquellos pertenecientes al mundo en desarrollo que buscan una educación internacional.

Los programas de becas nacionales continúan impulsando el crecimiento de la movilidad estudiantil, pero también plantean una serie de cuestionamientos a la sustentabilidad de las inversiones en el intercambio y la educación internacional.

CLIMA POLÍTICO ALTERADO Y EL FUTURO DE LA MOVILIDAD

Una de las tendencias más importantes en los últimos dos años ha sido el surgimiento del nacionalismo en el mundo y lo que se percibe como un cambio hacia lo local de muchos destinos anfitriones tradicionales que comúnmente han atraído una gran cantidad de

estudiantes y docentes de todo el mundo. La primera tendencia fue “Brexit” en el Reino Unido en el 2016. Ésta probablemente tendrá consecuencias de largo alcance sobre la movilidad estudiantil hacia y desde el Reino Unido y también sobre el intercambio entre el Reino Unido y Europa continental. De igual forma, los cambios políticos en los Estados Unidos y dos prohibiciones de viajar en contra de personas de siete países en enero y marzo de 2017 han planteado muchas interrogantes sobre si Estados Unidos sigue siendo un destino atractivo para los estudiantes internacionales.

Si bien existe mucha especulación sobre este asunto y la magnitud del impacto sobre la movilidad estudiantil hacia Estados Unidos, una encuesta instantánea publicada recientemente (marzo, 2017) y conducida por AACRAO (the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers) en colaboración con IIE, el College Board, NAFSA y NACAC (National Association for College Admissions Counseling, y ACAC internacional) indica que el 39 por ciento de los 250 campus estadounidenses consultados informa una baja en las postulaciones de estudiantes internacionales, especialmente del Medio Oriente. También se informaron caídas desde India y China a nivel de pregrado y postgrado. Es preciso destacar que si bien esta encuesta proporciona información muy demandada durante un periodo de incertidumbre, ésta es una instantánea basada en una muestra modesta de instituciones consultadas.

Lo que es fundamental es que las actuales tendencias en Estados Unidos han movilizad a la comunidad de educación internacional —incluyendo las instituciones de educación superior y asociaciones— para desarrollar estrategias en común y divulgar la importancia del valor de la educación internacional incluso más. Las instituciones estadounidenses han lanzado esfuerzos coordinados para señalarles a los estudiantes internacionales que ellos siguen siendo bienvenidos a través de la campaña #YouAreWelcomeHere (“Eres bienvenido acá”) y otras iniciativas similares.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9756> ■

China y la movilidad estudiantil internacional

HANG GAO Y HANS DE WIT

Hang Gao estudia un doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Normal de Beijing (BNU, por sus siglas en inglés) en China y actualmente es profesor invitado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College en Estados Unidos. Correo electrónico: gaohang@mail.bnu.edu.cn. Hans de Wit es profesor y director del CESI (Centro para la Educación Superior Internacional). Correo electrónico: dewitj@bc.edu.

La futura competencia en la economía mundial del conocimiento se basará en la disponibilidad de talentos. En todo el mundo, los países tienen una clara tendencia a mejorar de forma estratégica sus sistemas nacionales de educación superior, con el fin de ser más atractivos para los estudiantes internacionales talentosos. Como el país en vías de desarrollo más grande y uno de los actores más importantes en la economía global, China necesita reformar aspectos fundamentales en su actual sistema y brindar mejores servicios a los estudiantes internacionales, para realzar su poder blando cultural y al mismo tiempo consolidar su posición internacional. China tiene como objetivo recibir a 500.000 estudiantes internacionales a finales de esta década y ya está avanzando rápidamente en esa dirección, superando a Australia, Francia y Alemania, para convertirse en el tercer país de destino de estudiantes internacionales después de Estados Unidos y el Reino Unido. Con el actual clima político de los principales países anfitriones de estudiantes internacionales, en particular Reino Unido y Estados Unidos, las posibilidades de que China se convierta en una opción dominante son más prometedoras que hace unos años. Atraer estudiantes internacionales y prolongar su estadía después de graduarse se está convirtiendo en una estrategia política importante a nivel nacional y también para las principales ciudades y provincias y para las universidades. Sin embargo, para que este logro sea sustentable, China necesita mejorar la calidad de su oferta y sus servicios en educación superior.

¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS PARA CHINA?

El sistema de educación superior chino está arraigado en su origen nacional, histórico, político y cultural y también en el actual contexto geopolítico. Estos factores internos y externos tienen gran influencia en la forma en que el sistema de educación superior se está preparando para recibir una gran cantidad de estudiantes internacionales.

Económicamente, se puede predecir que China se beneficiará de manera considerable del aumento en el número de estudiantes internacionales, gracias a los aportes obtenidos por los aranceles y los gastos de viajes y costos de vida. Aumentar el índice de estadía de los estudiantes internacionales —junto con una política para estimular a los estudiantes chinos para que vuelvan al país una vez graduados en el extranjero— puede contribuir al desarrollo de China como una economía del conocimiento. La experiencia de países como Australia, Reino Unido y Estados Unidos revela que los estudiantes internacionales pueden realizar aportes importantes al desarrollo de la economía nacional.

Culturalmente, como un vínculo clave entre China y el resto del mundo, los estudiantes internacionales con dominio del idioma chino tendrán una mejor comprensión básica de China e introducirán los valores de su cultura tradicional y desarrollo económico al mundo. Lo anterior no sólo es una oportunidad para que el idioma, la cultura y la academia china ingresen a la escena mundial, sino que también para expandir su poder blando cultural.

Políticamente, los estudiantes internacionales contribuirán al desplazamiento de China desde la periferia global hacia el centro. El aumento de la cooperación bilateral y multilateral en la educación superior y la recepción de talentos desde países en vías de desarrollo consolidarán la cooperación sur-sur entre China y los países en vías de desarrollo.

Pedagógicamente, aumentar la cantidad de estudiantes internacionales, optimizar las condiciones para su estadía y facilitar la comunicación entre estos estudiantes y los estudiantes nacionales son pasos importantes para mejorar la internacionalización y la calidad del sistema de educación superior y brindar una experiencia de “internacionalización en casa” a los estudiantes chinos.

¿QUÉ ES LO QUE SE DEBIERE HACER?

Desde el comienzo del nuevo milenio, China ha hecho gran hincapié en la importancia de reclutar estudiantes internacionales. Como se mencionó anteriormente, China se ha convertido en el tercer destino para estudiar más grande del mundo. Alrededor de 398.000 estudiantes internacionales de 208 países estudiaron en China el 2015 y más de 400.000 el 2016. ¿Qué se debería hacer para que esta política sea más eficaz y sustentable?

China necesita fortalecer sus políticas de intercambio y cooperación intergubernamentales. Ya se han formulado varias políticas esenciales en los últimos años, como el “Plan Nacional de Mediano y Largo Plazo para el Desarrollo y Reforma de la Educación (2010-2020)” del año 2010 y otras dos como “Sugerencias para Mejorar la Apertura y la Reforma de la Educación en el Nuevo Período” e “Impulsar la Medida Educativa Belt and Road” en el 2016. También se pueden mencionar proyectos de cooperación intergubernamental como la “Asociación Universitaria de la Ruta de la Seda”, la que promueve la cooperación en educación superior con países en vías de desarrollo y desarrollados por medio de acuerdos bilaterales.

Es importante darles apoyo a los estudiantes internacionales a través de becas. Con el fin de aumentar el apoyo económico, en especial para los estudiantes de países en vías de desarrollo, China ha creado grandes y atractivos proyectos de becas en diferentes niveles, como el gobierno central, los gobiernos locales, los institutos Confucio, las iniciativas multilaterales de desarrollo y las universidades. Al menos 37.000 estudiantes internacionales se beneficiaron de estas becas en el 2014.

Otra herramienta es desarrollar el dominio del idioma chino. El dominio de un idioma extranjero es uno de los mayores retos para los estudiantes internacionales. Tiene un impacto directo en la calidad de su experiencia educativa en China y priva a los estudiantes chinos de la oportunidad de beneficiarse de sus contribuciones. El gobierno chino ya ha tomado medidas para mejorar el dominio del idioma chino en los estudiantes internacionales. Se ha introducido una prueba de dominio del idioma chino llamada HSK con el fin de ayudar de mejor manera a los es-

tudiantes internacionales y aumentar las matrículas internacionales en las instituciones de educación superior chinas.

Otra medida es mejorar y popularizar el aprendizaje del idioma chino en todo el mundo. Según estadísticas oficiales, se han establecido 511 institutos Confucio y 1.073 salas de clases de Confucio en 140 países y regiones. En el año 2016, los Institutos y Clases Confucio de todo el mundo reclutaron a 46.000 profesores chinos e internacionales de tiempo completo y tiempo parcial y matricularon a 2,1 millones de estudiantes, recibiendo un total de 13 millones de participantes en diversos eventos culturales. Las universidades chinas ofrecen un programa de educación previo de uno a dos años para estudiantes internacionales con un dominio bajo del idioma. El efecto de esta política en el reclutamiento de estudiantes internacionales debe ser evaluado y coordinado de mejor manera con otras políticas.

FUTUROS DESAFÍOS

Si bien ha habido un rápido crecimiento en la cantidad de estudiantes internacionales en China en los últimos años, aún se puede crecer más, dado el bajo porcentaje de estudiantes internacionales en el total de matrículas. La política de China para atraer estudiantes internacionales está recién comenzando. Las medidas de apoyo a nivel nacional, local e institucional aún son insuficientes. Se deben abordar varios desafíos.

El currículum actual es demasiado limitado para satisfacer las necesidades de los estudiantes internacionales. Dado que más de la mitad de los actuales estudiantes internacionales son estudiantes sin título que se quedan sólo por un breve período, es esencial establecer cursos en otros idiomas, en particular en inglés.

Los criterios actuales que regulan los niveles de los aranceles son otro obstáculo. El hecho de que la administración nacional de educación superior tenga la autoridad exclusiva para establecer estas normas genera un dilema para las instituciones. Algunas universidades realmente quieren ampliar las matrículas de los estudiantes internacionales a través de mejores servicios y calidad de la oferta educativa. Sin embargo, bajo los actuales criterios rígidos para los arance-

les, estas universidades no pueden invertir suficientes recursos para ofrecer educación y servicios de calidad a los estudiantes internacionales.

Las universidades han ignorado el desarrollo de servicios como sitios Web con información en idiomas extranjeros, servicios de biblioteca, actividades de clubes y orientación psicológica. Por motivos de seguridad y para evitar posibles conflictos, las universidades chinas por lo general suelen ofrecer mejores condiciones de alojamiento a los estudiantes internacionales que a sus homólogos nacionales. Aunque esto limita las posibilidades de tener interacciones cotidianas y comprensión mutua entre los dos grupos. Aún queda un largo camino por recorrer para cultivar una cultura madura y multicultural en el campus.

Los estudiantes internacionales, en especial los de países en vías de desarrollo, están ansiosos de aprovechar las oportunidades de empleo o de pasantías en China. Sin embargo, como resultado de las políticas desfavorables de visa, inmigración y empleo, dichas oportunidades son limitadas, a excepción de algunas iniciativas introducidas en regiones más desarrolladas como Beijing, Shanghai y Guangdong. ■

¿Son los estudiantes internacionales “vacas lecheras”?

RAHUL CHOUDAHA

Rahul Choudaha es cofundador y director general de DrEducation, LLC e interEDGE.org.

Correo electrónico: rahul@DrEducation.com.

Muchas instituciones de educación superior estadounidenses se han visto afectadas por los recortes presupuestarios y han obligado a sus líderes a buscar fuentes alternativas de ingresos para garantizar la sustentabilidad financiera de sus instituciones. En busca de soluciones, muchas vieron la oportuni-

dad de reclutar estudiantes internacionales como una nueva fuente de liquidez para financiar actividades y cubrir los déficits presupuestarios.

En Estados Unidos, entre los periodos 2007-2008 y 2015-2016, la cantidad de estudiantes internacionales aumentó en un 67 por ciento hasta llegar a 1.043.839 estudiantes. Al mismo tiempo, los beneficios económicos por la presencia de estudiantes internacionales en los campus estadounidenses aumentaron en un 111 por ciento hasta alcanzar los \$32,8 mil millones de dólares. Esto indica claramente que los aportes financieros de los estudiantes internacionales han superado el aumento de las matrículas.

El Boston Consulting Group formuló un marco de trabajo en la década de los sesenta para ayudar a las empresas a analizar la distribución de recursos. Uno de los términos que utilizaron en el marco fue "vacas lecheras". En general, se refiere a un producto o una empresa que provee flujos de caja estables y confiables para financiar su crecimiento y el crecimiento de otras unidades de negocios de una empresa.

A través de las últimas tendencias que hemos estado presenciando, ¿hay instituciones estadounidenses que traten a los estudiantes internacionales como vacas lecheras? ¿Están priorizando el aumento de la matrícula internacional sin considerar la respectiva inversión en tiempo, atención y recursos para apoyar el éxito de estos estudiantes?

AUMENTO DE LA CANTIDAD DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES

La intensidad de los recortes presupuestarios y la oportunidad de reemplazar esos recortes con los ingresos de los aranceles de los estudiantes internacionales convergieron para invitar a nuevos actores en el mercado del reclutamiento. En la última década, muchas instituciones se enfocaron en aumentar sus ganancias totales a través del aumento de la cantidad de estudiantes internacionales y cobros de tarifas adicionales a estos estudiantes.

Sin embargo, muchos se han dado cuenta de que aumentar la matrícula no es fácil, en especial si las instituciones carecen de la visibilidad global y rankings que los estudiantes valoran o si su ubicación geográfica no es atractiva. Además de las limitaciones de visibilidad, las instituciones también se dieron

cuenta de que el segmento de estudiantes que tienen los medios financieros y la preparación académica para estudiar en el extranjero tiene muchas opciones a considerar, lo que permite que este segmento sea muy competitivo.

Dado que muchas instituciones no pudieron brindar más ayuda financiera o becas al cuerpo estudiantil en general, se dieron cuenta de la importancia de ampliar el grupo de candidatos hacia estudiantes que quizás estén menos preparados académicamente, pero que tienen el respaldo financiero para invertir más tiempo en prepararse para estudiar en Estados Unidos.

La menor preparación académica puede ser en inglés u otras materias. Para ayudar a los estudiantes internacionales a prepararse para la admisión, los Programas de Inglés Intensivo (PII) se convirtieron en un importante mecanismo de apoyo. Entre los años 2007 y 2015, la cantidad de estudiantes internacionales en los PII aumentó en un 145 por ciento hasta llegar a los 133.335 estudiantes.

A medida que los PII experimentaban un crecimiento al satisfacer la preparación del idioma inglés, otros actores particulares llegaron a ofrecer apoyo de nivelación adicional para la preparación académica aparte del inglés y ofrecieron una oportunidad de obtener créditos académicos transferibles. Estos proveedores también aportaron fondos adicionales para ampliar el reclutamiento y los servicios de apoyo relacionados.

Muchas instituciones de educación superior estadounidenses se han visto afectadas por recortes presupuestarios y han obligado a sus líderes a buscar fuentes alternativas de ingresos para garantizar la sustentabilidad financiera de sus instituciones.

En respuesta a este contexto en evolución, NA-FSA: La Asociación de Educadores Internacionales me contrató como investigador principal de un es-

tudio para entender el escenario de las asociaciones de terceros en los Estados Unidos. Los encuestados identificaron que la razón principal para asociarse con terceros proveedores era acceder a su red de reclutamiento. En cambio, el motivo principal para no asociarse era el miedo a la pérdida de estándares académicos.

A pesar de las preocupaciones por la pérdida de tales estándares, uno no puede ignorar la amenaza de la sustentabilidad financiera que enfrentan muchas instituciones. Un ecosistema de terceros proveedores, que se asocian con instituciones que tienen como objetivo aumentar las matrículas, ha ido ganando más aceptación. En este caso, cabe preguntarse si las inversiones en el reclutamiento y los aumentos de los aranceles coinciden con las iniciativas de éxito de los estudiantes. ¿Están las instituciones preparadas para ayudar a los estudiantes que vienen con distintos niveles de preparación y expectativas?

REINVERSIÓN EN EL ÉXITO ESTUDIANTIL Y PREPARACIÓN DEL CAMPUS

En el informe *Integrating International Students* (Integrando a los estudiantes internacionales), el Consejo Estadounidense sobre Educación señaló lo siguiente: “si bien las gestiones para reclutar estudiantes internacionales van en aumento, los datos no muestran un crecimiento acorde a los servicios de apoyo para estos estudiantes”. En la última década, la matrícula de estudiantes en Estados Unidos ha expuesto la falta de preparación que existe en muchos campus para comprometerse y apoyar a los estudiantes internacionales.

En varios campus, los servicios de apoyo para los estudiantes internacionales se reducen principalmente al cumplimiento de los procesos de visa e inmigración. Por ejemplo, si bien el desarrollo profesional es un factor clave para muchos estudiantes internacionales, para las instituciones éste es su última prioridad. Con el continuo aumento de las matrículas y los aranceles de los estudiantes internacionales sin una reinversión proporcional en su éxito, algunas instituciones están en el peligroso camino de tratar a los estudiantes internacionales como vacas lecheras.

La educación superior estadounidense tiene una reputación sólida de excelencia y calidad entre los estudiantes internacionales. Las instituciones que sólo consideran el lado financiero de la ecuación sin una inversión proporcional en la preparación del campus y la experiencia del estudiante no sólo amenazan el atractivo que tiene Estados Unidos como destino, sino que también buscan una forma insostenible de aumentar las matrículas internacionales.

Para formar un modelo sustentable e inclusivo de admisión e integración de los estudiantes internacionales con los estudiantes locales y las comunidades en los campus, las instituciones de educación superior deben invertir en la capacitación de los funcionarios del campus para trabajar de forma eficaz con los estudiantes de diversas culturas. Deben comprender la diversidad de las necesidades de los estudiantes e invertir continuamente en mejorar las experiencias y los resultados de éstos.

Es poco realista pedir recursos adicionales en tiempos de restricciones fiscales. Lo que se necesita es un enfoque innovador para reestructurar y repensar las estrategias que reinviertan en el apoyo al éxito estudiantil. En mi artículo “Las tres olas de la movilidad estudiantil internacional entre 1999-2020”, argumento que las instituciones se dirigen hacia una hiper-competición por estudiantes internacionales no sólo con los destinos tradicionales, sino que también con nuevos destinos como China. Será necesario que las instituciones sean innovadoras en la asignación de recursos y en el apoyo al éxito estudiantil.

En resumen, si bien los desafíos del flujo de caja son una realidad para muchas instituciones, tratar a los estudiantes internacionales como vacas lecheras es poco ético y perjudicial para la merecida reputación de la educación superior estadounidense. Las instituciones deben innovar para mantener en equilibrio el reclutamiento y la reinversión en las experiencias y los resultados de los estudiantes. ■

Campus satélites: ¿curiosidad o tendencia importante?

RICHARD GARRETT

Richard Garrett es director del Observatorio de Educación Superior sin Fronteras. Correo electrónico: richard.garrett@i-graduate.org. El Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OESF) se ha unido con el Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT en The State University of New York en Albany y Penn State University) para elaborar un nuevo informe sobre los campus internacionales. La 1era Parte ya está disponible para los miembros del Observatorio y puede ser comprada por los que no son miembros.

Los campus satélites (IBC, por sus siglas en inglés) han surgido como un aspecto particular de las estrategias de internacionalización de los gobiernos y de las instituciones de educación superior. Estas entidades llamaron mucho la atención durante la década del 2000 cuando las instituciones se lanzaron a establecer operaciones —en particular en algunos países del Medio Oriente y Asia— anticipando una mezcla entre reclutamiento, ingresos, investigaciones y ganancias por consolidación de la marca. Algunas de estas aventuras terminaron en fracasos bien difundidos y otras se han vuelto muy exitosas. Hoy, calculamos 249 satélites activos en todo el mundo, en comparación con los 66 en el 2011. Se cree que hay alrededor de 20 que están en desarrollo.

Por ejemplo, tenemos los campus en Malasia y China de la Universidad de Nottingham, el campus en Francia del Instituto de Tecnología de Georgia, el campus en Vietnam del Instituto Real de Tecnología de Melbourne y el campus en Baréin de la Universidad Internacional AMA de Filipinas.

Los auténticos campus satélites siguen siendo bastante excepcionales, pero continúan apareciendo nuevos con cierta frecuencia. Si incluimos los campus satélites que han cambiado de estado o han cerrado en el último tiempo, de los cuales hay al menos 42 casos documentados, se han creado 291 campus satélites en total.

¿QUÉ ES UN CAMPUS SATELITE?

El nuevo informe, publicado en noviembre de 2016, define un campus satélite (IBC) como “una entidad

que es propiedad, al menos en parte, de un proveedor de educación extranjero; dirigido en nombre del proveedor de educación extranjero; y que ofrece un programa académico completo, básicamente presencial, que conduce a un título otorgado por el proveedor de educación extranjero”.

Es difícil recopilar información sobre los IBC, ya que no existe ninguna entidad gubernamental o no gubernamental que supervise oficialmente esta actividad. Pocos países recopilan información de manera sistemática sobre las actividades extranjeras de sus instituciones de educación superior. Se hicieron intentos por recopilar datos de todos los IBC existentes, a través de los sitios web institucionales, artículos de noticias en línea y comunicados de prensa o vía correo electrónico con líderes institucionales. No todas las instituciones contaban con datos de fácil acceso o estaban dispuestas a compartirlos y otras ofrecían datos incompletos. Contar con información más completa y disponible públicamente sería de gran ayuda para todos los interesados en empresas relacionadas a los IBC. De momento, nuestro conjunto de datos ofrece la descripción más completa del estado de los campus satélites.

En el informe completo de la 1era Parte, hay disponible una lista completa de los campus satélites conocidos que están vigentes y en desarrollo, además de los datos sobre el año de establecimiento, los títulos y los programas ofrecidos y la cantidad de estudiantes. También se ofrecen análisis de tipologías, razones y motivaciones de los gobiernos para la apertura de campus satélites y los diferentes modelos de control de calidad en marcha.

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES ESTÁN MATRICULADOS?

¿DÓNDE ESTÁN UBICADOS LOS IBC?

Los equipos de OESF y C-BERT estiman que, a finales del 2015, alrededor de 180.000 estudiantes de todo el mundo se matricularon en campus satélites, de acuerdo a lo indicado en este informe. Dicha cantidad es un número importante en cifras absolutas, pero es equivalente a menos del 4 por ciento de los cinco millones de estudiantes extranjeros en el mundo —estudiantes que estudian en otro país— y una pequeña fracción de los más de 150 millones de estudiantes de educación superior a nivel mundial. En

algunos países, como en los Emiratos Árabes Unidos (EAU), los IBS constituyen una proporción significativa de la matrícula total de educación superior; sin embargo, en la mayoría, son sectores especializados.

Los campus satélites (IBC, por sus siglas en inglés) han surgido como un aspecto particular de las estrategias de internacionalización de los gobiernos y de las instituciones de educación superior

En general, ahora hay 33 países “de origen” —o de procedencia— para los IBC, en comparación a los 28 de principios del año 2011. Los cinco países de origen principales son Estados Unidos, el Reino Unido, Rusia, Francia y Australia. En conjunto, estos países representan 181 campus satélites o 73 por ciento de los IBC del mundo. Actualmente, hay 76 países anfitriones, en comparación a los 69 a principios del 2011. Los cinco países anfitriones principales son China, los Emiratos Árabes Unidos, Singapur, Malasia y Catar, que en conjunto acogen a 98 IBC o 39 por ciento del total de los IBC del mundo.

¿SON IMPORTANTES LOS IBC?

Las razones de estos IBC abarcan las ganancias, la internacionalización institucional y la movilidad bilateral, el prestigio y la garantía de contar con una base para hacer investigación. Hay poca evidencia de que los IBC generen excedentes atípicos y gran parte (si no todos) de los ingresos netos son reinvertidos en sus operaciones. Son pocos los beneficios a corto plazo e inevitablemente se necesitan muchos años para establecer un IBC y evaluar su impacto.

Los IBC son requeridos tanto por instituciones de élite que consideran el campus satélite como un diferenciador de alto estatus como por instituciones menos conocidas que pueden ser menos tradicionales y ven una presencia internacional como una forma de crear una percepción fresca de la marca mercados nuevos.

Las instituciones que invierten en IBC están apostando a largo plazo, ya que esperan un futuro más globalizado en el que la fuerte presencia internacional definirá a una universidad. Hoy, la mayoría de los IBC siguen reformando el modelo, están preocupados en gran parte por los estudiantes dentro del país y presencian poca movilidad bilateral o refuerzo de la marca. Así como ha ocurrido en el pasado, algunos IBC pueden independizarse gradualmente de la institución matriz y transformarse en una universidad nacional. El valor agregado de una red internacional de campus, donde la suma es mayor que las partes, sigue siendo un horizonte para las instituciones comprometidas con dichos campus.

Lo cierto es que si IBC surgen como indicadores importantes de eficacia y alcance institucionales, será muy difícil que otras instituciones se pongan al día. No se puede replicar de la noche a la mañana una red global de intercampus en la que todos los estudiantes prosiguen sus estudios, o donde se cierran las relaciones gubernamentales y corporativas fomentadas por décadas. Algunas universidades están trabajando con centros internacionales más pequeños para equilibrar mejor el riesgo y la retribución. El modelo Global Gateways de la Universidad Estatal de Ohio es un buen ejemplo.

El Observatorio y C-BERT continuarán monitoreando el fenómeno de los campus satélites. De hecho, la 2da Parte del informe IBC, a publicarse en el 2017, se basará en las entrevistas realizadas a los líderes institucionales para dar ejemplos de campus satélites que llevan operando por al menos una década. Se investigarán las motivaciones y las operaciones de los IBC maduros, se abordará la pregunta sobre cómo evaluar el éxito desde diferentes perspectivas y se explorará qué combinación de condiciones traerá el éxito. ■

Movilidad en el siglo veintiuno: El rol de los docentes internacionales

PHILIP G. ALTBACH Y MARIA YUDKEVICH

*Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: altbach@bc.edu. María Yudkevich es profesora adjunta de economía y vicerrectora de la Escuela Superior de Economía, Universidad Nacional de Investigación, Moscú, Rusia. Correo electrónico: 2yudkevich@gmail.com. Este artículo proviene de la investigación hecha en el libro *International Faculty in Higher Education: Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact*, editado por M. Yudkevich, P.G. Altbach, y L.E. Rumbley. (Rotledge 2017).*

En la era de la globalización, no es sorprendente que un número creciente de académicos trabaje fuera de sus países de origen. Las universidades mismas están cada vez más globalizadas —éstas quizás sean las más globalizadas de todas las instituciones prominentes de la sociedad. Aunque el porcentaje global de académicos internacionales es pequeño, este grupo es bastante importante. A grandes rasgos, definimos los docentes internacionales como académicos que tienen puestos en países donde no nacieron y/o donde no recibieron su primer título universitario. En la mayoría de los casos, no son ciudadanos del país donde ejercen sus puestos. Son impulsores de una conciencia internacional en las universidades, a menudo son investigadores de excelencia y, en algunos países, constituyen un gran porcentaje de la fuerza laboral académica.

Los docentes internacionales parecen agruparse en cinco amplias categorías. Un grupo pequeño pero altamente visible de profesores internacionales ejerce sus cargos en las mejores universidades de investigación del mundo, especialmente de los principales países de habla inglesa —Australia, Canadá, Estados Unidos y hasta cierto punto el Reino Unido. Son superestrellas internacionales y algunos tienen un Nobel y otros premios importantes. Un segundo grupo es empleado por universidades de rango medio o nivel superior en un reducido número de países que, como parte de sus políticas en cuanto a su tamaño, ubicación geográfica o necesidades percibidas específicas, contratan a los mejores docen-

tes internacionales —como Hong Kong, Singapur y Suiza. Un tercer grupo enseña en universidades en países donde hay escases de personal local —como en Arabia Saudita y otros países del Golfo, algunos países africanos y algunos otros. En este caso, los académicos internacionales con frecuencia se contratan para enseñar cursos de niveles más bajos, a menudo vienen de Egipto, Asia del Sur u otras regiones y normalmente vienen de universidades no prestigiosas. La cuarta categoría, que se solapa con las primeras tres, consiste en la diáspora de académicos que inmigraron de un país a otro y que con frecuencia obtuvieron la ciudadanía en ese país que consideran su “hogar”. De cierto modo, éstos podrían considerarse como docentes internacionales “puros”, mientras que en otras ocasiones no lo son. El último grupo incluye docentes que obtuvieron su doctorado en el extranjero, quizás han tenido un postdoctorado en el extranjero y siguen haciendo su carrera en el extranjero también —se les podría clasificar de “académicos transitorios”. Algunos académicos internacionales pueden encontrarse virtualmente en cada país del mundo.

INTERNACIONALIZACIÓN Y DOCENTES INTERNACIONALES

Muchos países e instituciones ven la contratación de académicos no nativos como un elemento clave de las estrategias de internacionalización. De hecho, con frecuencia los académicos internacionales son vistos como el hilo conductor de la internacionalización. Además, un mayor número de docentes internacionales se ve como un indicador clave para los rankings internacionales y con frecuencia también para los ministros y otros hacedores de políticas.

Se asume que los docentes internacionales traerán nuevas perspectivas a la investigación, la enseñanza y quizás al espíritu de la universidad. Pero, por supuesto, la efectividad de los aportes de los docentes internacionales depende de los arreglos organizacionales de la universidad, las expectativas de ambos lados para contribuir a la internacionalización y otros factores. Y, en muchos casos, la falta de familiaridad de los docentes internacionales con las normas y quizás las políticas de la institución y el sistema académico local pueda limitar su participación en la gobernanza y otras funciones universitarias.

Los docentes internacionales en entornos

donde no se habla inglés a menudo son un aporte clave para aumentar la cantidad de cursos de inglés y programas de estudio y en general para incentivar la orientación hacia el idioma inglés de la universidad. El uso del inglés para la enseñanza y la investigación es visto por muchos como un factor clave en la internacionalización.

POLÍTICAS NACIONALES Y UNIVERSITARIAS RELACIONADAS A LOS DOCENTES INTERNACIONALES

Algunos países y universidades dan la bienvenida a los docentes internacionales e incluso implementan iniciativas para atraerlos. Otros son mucho menos acogedores. Las universidades en Hong Kong, Singapur y Suiza tienen como meta contratar alrededor de la mitad de su plantel en el mercado internacional —y, no por casualidad, les va muy bien en los rankings. Otros como China y Rusia han otorgado fondos extras y otros incentivos para contratar a nivel internacional.

No son pocos los países, incluyendo algunos que les dan la bienvenida a los académicos internacionales oficialmente, que ponen varios obstáculos en el proceso para contratar a estos docentes. Muchos tienen procedimientos extremadamente complicados y burocráticos relacionados a la obtención de permisos de trabajo, procedimientos de seguridad (y otros asuntos) y regulaciones de visas, las que a veces se combinan con cuotas numéricas para categorías de trabajos específicos que a veces incluyen puestos de docencia e investigación. En algunos casos, las barreras burocráticas y otras de carácter legal y procesal a nivel nacional son un serio perjuicio para la designación de docentes internacionales y pueden restringir la cantidad y también los tipos de puestos disponibles.

También hay ejemplos de políticas nacionales que apuntan en contra de los nombramientos académicos internacionales. India, hasta hace muy poco, tenía regulaciones nacionales que impedían ofrecer puestos académicos permanentes a no ciudadanos e incluso ahora se puede encontrar sólo un grupo reducido de extranjeros en las universidades indias. Cada cierto tiempo, Canadá ha impuesto su política de contratación “Canada first” (Canadá primero), bajo la cual las universidades tienen que meticulosamente probar que cada nombramiento internacional no tomó el lugar de un canadiense igualmente

cualificado. Sin embargo, en general, Canadá les ha dado la bienvenida a los docentes internacionales —y es relativamente fácil obtener la ciudadanía. Si bien Estados Unidos es bastante abierto a la contratación de docentes internacionales, los obstáculos burocráticos de los permisos de trabajo e inmigración con frecuencia son problemáticos y a veces insuperables. Arabia Saudita solamente ofrece contratos a plazo a los académicos internacionales.

Se asume que los docentes internacionales traerán nuevas perspectivas a la investigación, la enseñanza y quizás al espíritu de la universidad.

A pesar del hecho de que muchos países han abierto sus fronteras a profesionales altamente calificados, incluyendo profesores, en reconocimiento de las realidades de la globalización, los desafíos prácticos de las reglas y regulaciones aún permanecen. La actual ola de nacionalismo, y en algunos casos de xenofobia, puede en el próximo periodo crear más problemas para la movilidad de docentes internacionales.

¿PARTE DE UNA COMUNIDAD O UN GUETO AISLADO?

Hay muchas compensaciones importantes para las universidades que consideran atraer docentes internacionales. ¿Debiese contratarse a estos docentes para enseñar o para investigar? ¿Sus salarios deberían ser diferentes a las remuneraciones que reciben sus colegas locales? ¿Los requerimientos para ascenso y extensión de su contrato debiesen ser diferentes a los de los docentes locales? ¿Se debiese exigirles aprender el idioma nacional/local o permitirles enseñar en inglés? ¿Se les debiese ofrecer los mismos términos contractuales que al personal local?

De entre todas estas preguntas importantes, hay una que es de primordial importancia para la vida académica: ¿Debiesen los docentes internacionales estar profundamente integrados al entorno universitario general (soportando todos los costos relacionados y disfrutando todos los beneficios asociados) o éstos debiesen ser ubicados en un tipo de

“gueto internacional”, con condiciones especiales donde los “estándares internacionales” competitivos se mantengan? En algunos países (como Australia, Canadá o Estados Unidos), esta pregunta no sea plantea. Sin embargo, en muchos otros —como China, Rusia y Arabia Saudita— esta pregunta es de gran importancia y no tiene una respuesta obvia. Una profunda integración de los docentes internacionales en la vida universitaria “ordinaria” debiese contribuir hacia una mejora de la cultura de la enseñanza y la investigación, exponiendo a la institución anfitriona y la comunidad académica local a nuevas perspectivas y en general a una mayor diversidad. Al mismo tiempo, puede haber riesgos asociados a este proceso, incluyendo la posibilidad de tensiones sociales entre los docentes internacionales y locales y los bajos niveles de satisfacción entre los investigadores internacionales debido, por ejemplo, a reglas burocráticas no transparentes que dominan en muchos sistemas académicos.

CONCLUSIÓN

Los docentes internacionales son cada vez más una importante parte del contexto académico global del siglo veintiuno. Como parte de los aspectos simbólicos y prácticos de la internacionalización, los académicos internacionales constituyen un subgrupo diverso de la fuerza laboral académica global. En la parte superior, las universidades de investigación con excelente ranking contratan a distinguidos profesores senior en todo el mundo. En otros lugares, los académicos internacionales son una parte necesaria del personal docente en países con escasos académicos locales. Las motivaciones que tienen las instituciones —y los países— para contratar docentes internacionales varían, así como varían las razones por las cuales los individuos buscan un puesto fuera de sus países de origen. Una cosa está clara: los docentes internacionales son una parte en crecimiento y cada vez más importante de la fuerza laboral académica y que lleva diversidad, nuevas perspectivas y habilidades dondequiera que vayan. ■

Replanteamiento del compromiso mundial

MARIJK VAN DER WENDE

Marijk van der Wende es profesora de educación superior en la Universidad de Utrecht, Utrecht, Países Bajos. Correo electrónico: m.c.van-derwende@uu.nl.

REVISIÓN DE LOS SUPUESTOS Y ESCENARIOS

En una época en que se están construyendo muros y se cierran fronteras, la educación superior enfrenta nuevos desafíos en su labor de llevar a cabo la realización de una sociedad abierta, democrática y equitativa. Los últimos acontecimientos geopolíticos y las intensas tendencias populistas están promoviendo un rechazo al internacionalismo. El apoyo a las fronteras abiertas, el comercio multilateral y la cooperación están debilitados, la globalización recibe críticas y el nacionalismo es inminente. Brexit, la posibilidad de una Unión Europea en desintegración y Estados Unidos dando la espalda al mundo generan olas de incertidumbre en la educación superior con respecto a la cooperación internacional y la libre movilidad de estudiantes, académicos, ideas y conocimiento científico. Al mismo tiempo, China presenta nuevas iniciativas globales como el proyecto “One Belt One Road” (“New Silk Road”) que podría potencialmente abarcar e integrar los elementos principales del mundo a lo largo de Eurasia, pero probablemente bajo condiciones nuevas y diferentes, también para la educación superior.

Estos cambios necesitan una revisión crítica de nuestros supuestos sobre la globalización y el desarrollo internacional de la educación superior. Hace una década, ¿podríamos haber imaginado la posibilidad de ver un mundo menos interconectado e integrado? Las definiciones de globalización eran intrínsecamente progresivas; se referían a la ampliación, la profundización y la aceleración de la interconexión mundial, con una creciente interdependencia y convergencia entre países y regiones. Sin embargo, se han dado advertencias importantes en el camino, en las que se señalan notablemente los riesgos de la desigualdad y de la globalización que genera no sólo ganadores, sino que también perdedores.

De hecho, hace una década, en la sección “Al servicio de las comunidades locales” de la publicación “Los cuatro futuros escenarios para la educación superior” de la OCDE, se mencionó como un factor clave para el cambio “un contragolpe a la globalización. [...] lo que provocó un creciente escepticismo en la población en general con respecto a la internacionalización por diferentes razones como los últimos atentados terroristas y guerras, las preocupaciones por el crecimiento de la inmigración, la frustración por la subcontratación y el sentimiento de que la identidad nacional se ve amenazada por la globalización y la influencia extranjera”. Además, se mencionan los nuevos y ambiciosos programas de investigación militar lanzados por los gobiernos por razones geoestratégicas y la clasificación de la seguridad por el creciente número de temas de investigación en ciencias naturales, ciencias de la vida e ingeniería (OECD, 2006, <https://www.oecd.org/edu/ceri/38073691.pdf>, p. 5). Si bien este escenario, en su momento, no era considerado como una dirección muy probable a tomar para el cambio, una década más tarde éste es exactamente el escenario que se está desarrollando, incluso se ha anunciado recientemente un fondo multimillonario de la Unión Europea que tiene como fin estimular la investigación y el desarrollo relacionados a defensa.

El aumento del escepticismo en contra de la internacionalización puede escucharse en debates públicos y políticos sobre el comercio, las fronteras abiertas, la inmigración o los refugiados y, por supuesto, dentro de la academia. Las voces importantes toman represalias contra de la internacionalización ya que la consideran como un proyecto de élite y cosmopolita, contra el uso del inglés como segundo idioma, contra los rankings mundiales y la competencia por obtener reputación mundial a través de los resultados de las tablas anuales de perdedores y ganadores, contra el reclutamiento de estudiantes internacionales para obtener ingresos institucionales y contra otras formas de “capitalismo académico”.

GLOBALIZACIÓN, DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Investigadores como Thomas Piketty en economía y Branco Milanovic en sociología, elaboraron nuestra comprensión de los resultados paradójicos de la globa-

lización. Analizaron que si bien la desigualdad económica y social ha disminuido a nivel mundial, principalmente por el crecimiento de las economías asiáticas, en particular China, ésta ha aumentado en determinados países y regiones. Hasta cierto punto, estos patrones se ven reflejados en la educación superior.

La disminución de la desigualdad mundial se debe al efecto reequilibrante del auge de China en la escena mundial de la educación superior y la investigación, como se puede observar a través de su participación en el gasto mundial en investigación y desarrollo y su porcentaje mundial de investigadores (ambos en segundo lugar después de Estados Unidos y Europa respectivamente). Sin embargo, la competencia resultante causa mayor concentración de recursos en menos centros, lo que provoca mayores desigualdades y contribuye a una mayor estratificación del escenario en la educación superior de Europa. La desigualdad mundial también disminuye a medida que la cantidad de estudiantes se dispara en todo el mundo, más de la mitad de estos sólo en China e India. No obstante, al mismo tiempo, el apoyo financiero y público para la educación superior está bajo presión en varios países occidentales. El modelo estadounidense con importantes contribuciones privadas es cada vez más imitado, mientras que en Estados Unidos es muy criticado en temas de equidad y disminución de la relación calidad-precio. La importancia de la educación superior como justificación para las diferencias de ingreso está disminuyendo y quizás sean más importantes las conexiones sociales y la situación familiar, especialmente en sociedades que ya están cerca del límite máximo de la participación educacional.

POSICIONAMIENTO MUNDIAL Y COMPROMISO LOCAL

Así, si bien las desigualdades a nivel global en la educación superior tienden a disminuir, se cuestiona su potencial para compensar las desigualdades que van en aumento en los países ricos, es decir, su rol meritocrático. La presión provocada en el sector es el doble: mayor competencia a nivel mundial y una creciente crítica sobre el compromiso local y prestación. En particular, la búsqueda del posicionamiento mundial en los rankings es criticada por poner en peligro la misión nacional y local de las universidades y por

separarlas de la sociedad como una académica de alta sociedad cosmopolita.

Hace una década, ya estaba claro que la globalización estaba creando desequilibrios económicos con efectos perjudiciales en la cohesión social y que era necesario reequilibrarla. Las universidades deberían haber ampliado su misión de internacionalización, para abordar la inmigración y la exclusión social y ser más inclusivas; para redefinir su contrato social en un contexto globalizado, es decir, mejorar el acceso local para los estudiantes de minorías y adoptar la diversidad como la clave del éxito en una sociedad global del conocimiento y convertirse en verdaderas comunidades internacionales e interculturales de aprendizaje donde los jóvenes puedan convertirse efectivamente en ciudadanos internacionales.

El apoyo a las fronteras abiertas, el comercio multilateral y la cooperación están debilitados, la globalización recibe críticas y el nacionalismo es inminente.

LAS RUTAS DE LA SEDA HACIA EL FUTURO

Algunas universidades tuvieron más éxito que otras, pero nadie anticipó los problemas que enfrentamos hoy. En Europa, estos eran inimaginables en nuestro optimismo durante el apogeo de la internacionalización tras la caída del Muro de Berlín e incluso en los años posteriores al 11 de septiembre. Al pensar en el camino a seguir, se nos presenta una serie de dudas, sobre todo en relación con el impacto de la Unión Europea, Estados Unidos y China en el actual panorama de la educación superior.

La celebración del sexagésimo aniversario del Tratado de Roma el 25 de marzo se caracterizó por tener debates intensos sobre los escenarios del futuro de Europa, algunos más prometedores para la educación superior que otros. Mientras tanto, la cooperación entre la Unión Europea y China se está estableciendo a través de centros de investigación y acuerdos de educación superior y el impacto de China en el

panorama mundial de la educación superior va en aumento. ¿Cómo los valores de China impactarán en la educación superior? ¿Realmente entendemos esos valores? ¿Cómo podemos preparar a nuestros estudiantes para que tengan un viaje seguro en estas nuevas rutas de la seda hacia el futuro? Esta pregunta es otro gran desafío para la internacionalización; para enriquecer nuestra visión y comprensión del mundo, para ampliar nuestro enfoque de ser predominantemente o incluso únicamente occidental, y para abrirnos a una nueva historia. ■

Estados Unidos, Europa y Asia: Diversidad en las asociaciones ganadoras de Premios Nobel

ELISABETH MARIA SCHLAGBERGER, LUTZ BORNMANN Y JOHANN BAUER

Elisabeth Maria Schlagberger es especialista en información en el Instituto Max Planck de Bioquímica, Martinsried, Alemania. Correo electrónico: schlagberger@biochem.mpg.de. Lutz Bornmann es científica en la oficina administrativa central de la Sociedad Max Planck, Múnich, Alemania. Correo electrónico: lutz.bornmann@gv.mpg.de. Johann Bauer es científica y especialista en información en el Instituto Max Planck de Bioquímica, Martinsried, Alemania. Correo electrónico: jbauer@biochem.mpg.de.

¿Qué factores fomentan la reputación de una universidad? Como “laboratorios de investigación”, las universidades, las instituciones de investigación o incluso algunas empresas apoyan a los futuros ganadores del Premio Nobel, otorgándoles la posibilidad de hacer investigación. A cambio, estas instituciones pueden beneficiarse posteriormente de la reputación de los galardonados. Sin embargo, en muchos casos, la institución a la que está asociado el galardonado cuando recibe el premio no es idéntica a la institución(es) donde él o ella hizo ese excelente trabajo en el pasado. Por lo tanto, se debate sobre cuál de estas instituciones apoya realmente la actividad científica. En 1976, la socióloga Harriet Zucker-

man fue la última investigadora, en la literatura, que se enfocó en las instituciones de investigación donde los (futuros) ganadores del Premio Nobel hicieron sus publicaciones científicas que los llevaron a obtener este premio. Incluyó un ranking de instituciones de acuerdo con los datos de 92 ganadores estadounidenses del Premio Nobel en su libro *Scientific Elite. Nobel laureates in the United States* que trata sobre los ganadores del Nobel entre los años 1901 y 1975.

En nuestro estudio (Schlagberger et al. *Scientometrics*, 2016, DOI: 10.1007/s11192-016-2059-2), evaluamos a los 155 ganadores del Nobel entre 1994 y 2014 en química, física y fisiología/medicina. Intentamos identificar en qué instituciones los ganadores del premio Nobel hicieron sus obras galardonadas. En nuestro estudio, analizamos a los ganadores de acuerdo a su información biográfica. Recientemente, extendimos el análisis de los ganadores del premio Nobel desde 1994 hasta 2016 (n=170).

RANKING POR PAÍS DE LAS PUBLICACIONES CONDUCENTES AL PREMIO NOBEL

En nuestro estudio sobre las obras premiadas y los países donde se realizaron dichos trabajos, descubrimos que entre 1994 y 2016 Estados Unidos logró el primer lugar (n=94,5), seguido del Reino Unido (n=20,5) y Japón (n=12,5). Francia y Alemania obtuvieron un puntaje casi similar con n=8 y n=6,5 respectivamente. Los números no son enteros ya que contamos por fracción por si los ganadores pertenecían a más de un país.

LAS OBRAS DECISIVAS DE LOS GANADORES DEL NOBEL EN LAS INSTITUCIONES DE INVESTIGACIÓN DESTACADAS

Estados Unidos también domina el ranking institucional en los primeros puestos con la Universidad de California en Berkeley y el instituto de investigación de los Laboratorios AT&T Bell en Murray Hill del Estado de Nueva Jersey (ambos con n=6), la Universidad de Harvard (n=5) y la Universidad Rockefeller (n=4). Notablemente, sólo los ganadores del premio de física realizaron su excelente trabajo en los Laboratorios AT&T Bell.

Como “laboratorios de investigación”, las universidades, las instituciones de investigación o incluso algunas empresas apoyan a los futuros ganadores del Premio Nobel, otorgándoles la posibilidad de hacer investigación.

El segundo país más importante es el Reino Unido, donde el Centro de Investigación Médica de Cambridge (n=5) y la Universidad de Cambridge (n=3) cuentan con la mayor cantidad de trabajos con premios Nobel en química y medicina/fisiología. Existe una gran variedad entre las universidades británicas con premios Nobel, como la Universidad de Birmingham, la Universidad de Edimburgo y la Universidad de Mánchester, todas con un puntaje de n=2. University College de Londres, la Universidad de Nottingham, la Universidad de Oxford, la Universidad de Sheffield y la Universidad de Sussex con n=1 cada una.

En Francia y Alemania, los institutos de investigación más conocidos acogieron a los galardonados cuando hicieron sus trabajos decisivos. En Francia, identificamos al Instituto Pasteur, la Universidad de París, la Universidad de Estrasburgo (todos con n=2) y la Escuela Normal Superior de París y el Instituto Francés del Petróleo de Rueil Malmaison con n=1 cada institución. Alemania es representada por dos universidades, la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich y la Universidad Albert-Ludwig de Friburgo (ambos con n=1) y por instituciones de investigación no universitarias como el Laboratorio Europeo de Biología Molecular en Heidelberg (n=2), la Sociedad Max Planck (n=1,5) y el Centro de Investigación Jülich, miembro de la Asociación Helmholtz de los Centros de Investigación de Alemania (n=1).

En Israel (n=4,5), el Instituto Tecnológico Technion (n=3) en Haifa es una institución importante para la investigación sobre el Premio Nobel. Otros países donde se realizaron trabajos que obtuvieron Premios Nobel fueron Australia, Canadá, los Países Bajos, Rusia y Suecia. Más abajo en la lista, con al menos un

ganador del Premio Nobel, encontramos a Bélgica, China, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suiza.

EL TRABAJO CON PATENTES CONDUCE AL PREMIO NOBEL

Otra forma de convertirse en un investigador de élite y ganador del Premio Nobel es innovar con las patentes. Identificamos al menos un ganador del Premio Nobel, el ingeniero Jack Kilby (Premio Nobel de Física en el año 2000) que siguió esta ruta. Kilby creó el circuito integrado en la empresa Texas Instruments (titular de la licencia Bell) y registró una patente estadounidense en 1959 que lo llevó a ganar el Premio Nobel.

GANADORES DE ASIA ORIENTAL

En los últimos años, varios galardonados han hecho sus investigaciones en Asia Oriental. En los últimos 16 años, doce japoneses y el único galardonado de China, Tu Youyou, realizaron sus premiados descubrimientos en sus países de origen. La Universidad de Tokio y la Universidad de Nagoya destacan con un puntaje $n=3$, así como la Universidad de Kioto ($n=2,5$). El facultativo Shinya Yamanaka realizó una investigación en la Universidad de Kioto con CREST, un programa gubernamental de la Agencia de Ciencia y Tecnología de Japón. El microbiólogo Satoshi Omura hizo su investigación en la Universidad Kitasato, pero envió su último descubrimiento —cultivó nuevas cepas de bacterias del suelo— a los laboratorios de investigación Merck Sharp & Dohme, una empresa ubicada en Kenilworth, Nueva Jersey, Estados Unidos.

UNIVERSIDADES DE ÉLITE CON FORMACIÓN DE DOCTORADO APOYAN A LOS FUTUROS “PREMIOS NOBEL”

Como es de esperar, Estados Unidos alberga a la mayoría de las universidades e instituciones de investigación que están en los primeros puestos de la lista de instituciones donde científicos, que luego se convirtieron en ganadores del Premio Nobel, hicieron su doctorado o doctorado en medicina: en los primeros puestos están la Universidad de Harvard ($n=14$), la Universidad de California en Berkeley ($n=8$) y el Instituto Tecnológico de Massachusetts ($n=6$). En el Reino Unido, la Universidad de Cambridge y el Centro de Investigación Médica de Cambridge están en los primeros puestos con $n=7,5$. Algunas universidades

de élite seleccionaron y/o formaron a cinco futuros ganadores del Premio Nobel: La Universidad de Chicago, la Universidad Cornell, la Universidad Stanford y la Universidad Yale en Estados Unidos; la Universidad de Oxford en el Reino Unido; y la Universidad de Nagoya en Japón.

GALARDONADOS SIN TÍTULO DE DOCTORADO

Varios ganadores recibieron el Premio Nobel sin tener un título de doctorado. Además de Kilby y Youyou, el ganador belga Yves Chauvin terminó su educación con sólo un título de pregrado en ingeniería química. En retrospectiva, escribió que eso era lo que más lamentaba en su vida. El físico ganador del Nobel Koichi Tanaka terminó su educación universitaria con sólo un título en ingeniería, antes de comenzar a trabajar en la Corporación Shimadzu, una empresa de instrumentos científicos e industriales en Kioto.

CONCLUSIÓN

En general, nuestros resultados demuestran que la mayoría de los ganadores del Premio Nobel pertenecen a instituciones de élite. La mayoría de ellos tienen una excelente educación universitaria, hicieron sus grandes obras en instituciones de investigación famosas y se unieron a excelentes instituciones o universidades cuando recibieron el Premio Nobel. El futuro demostrará si los ganadores del Premio Nobel se educarán y trabajarán con más frecuencia en instituciones más pequeñas y menos conocidas dentro y fuera de los Estados Unidos. ■

Educación superior, salud estudiantil y obesidad en países en desarrollo

CAITRÍONA TAYLOR

Caitríona Taylor es directora deportiva adjunta de Boston College, Estados Unidos. Correo Electrónico: caitriona.taylor@bc.edu.

El mundo está experimentando un rápido aumento en las tasas de obesidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) informa que la obesidad se ha más que duplicado desde 1980 en todo el mundo. En los países en vías de desarrollo, las tasas de obesidad se han triplicado en los últimos 20 años, lo que se debe a un mayor consumo de alimentos calóricos y a un estilo de vida sedentario. La obesidad, el peso excesivo y sus respectivas dolencias son responsables del 5 por ciento de la mortalidad a nivel mundial.

La lucha contra este rápido y alarmante crecimiento de la obesidad es en la actualidad una prioridad política para la OMS. En mayo de 2004, la Organización Mundial de la Salud publicó la “Estrategia Mundial de la OMS sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud”. En un discurso pronunciado el 8 de febrero de 2017, la Dra. Margaret Chan, directora general de la OMS, señaló que, aunque el hambre sigue siendo un problema mundial, “la mayoría del mundo engordó” durante la última década.

Este es un problema de todos, independientemente de la educación o nivel de ingresos. Sin embargo, es un tema de gran relevancia para las instituciones de educación superior en todo el mundo, ya que estas tienen la importante tarea de educar y formar a los jóvenes del mañana. Asimismo, estas instituciones poseen tanto los recursos como la infraestructura para desarrollar programas que propicien y promuevan la cultura de la salud.

En Norteamérica, existe una correlación positiva entre educación, ingresos y la disminución de la obesidad; estos datos indican que las personas que tienen estudios posteriores a la educación secundaria son menos propensas a tener problemas de peso excesivo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) informa que, entre sus Estados miembros, los adultos con mayor nivel

de alfabetización y de educación se consideran a sí mismos hasta un 33 por ciento más saludables que aquellos con menor nivel de alfabetización y logros educativos.

La lucha contra este rápido y alarmante crecimiento de la obesidad es en la actualidad una prioridad política para la OMS

Esta correlación es menos evidente en el mundo en vías de desarrollo, donde las generaciones más jóvenes que surgen de una nueva y creciente clase media están experimentando un aumento en las tasas de obesidad. En un estudio del 2014 publicado por la revista *International Journal of Environmental Research and Public Health* que abarca 15.746 estudiantes de pregrado en 22 universidades de países de ingresos bajos, medios y de economías emergentes, los investigadores descubrieron que, en promedio, el 22 por ciento de la muestra de la población tenía sobrepeso u obesidad. En los países en desarrollo, las instituciones de educación superior ofrecen mejores expectativas económicas a los estudiantes. Éstas también son responsables por abordar la tendencia del aumento de la educación superior sin coincidir con las caídas en obesidad.

EL CASO DE EGIPTO

Según un informe de la OMS, el 70 por ciento de los egipcios tiene sobrepeso u obesidad, lo que representa la tasa más alta en África. Las tasas más altas en Egipto están entre los acomodados y educados, lo que hace de Egipto un país en desarrollo apropiado para estudiar.

El propio gobierno egipcio es consciente de esta creciente epidemia para la salud pública, por lo que el Ministerio de Salud y Población llevó a cabo una “Encuesta sobre los Problemas Sanitarios de Egipto” en el 2015, con el objetivo de comprender el alcance de los problemas de salud en la población. Los resultados que se detallan a continuación son sorprendentes. Para el rango etario entre los 15 y 59, la tasa de peso excesivo u obesidad en las mujeres es

de un 76 por ciento y en los hombres de un 60,7 por ciento. Al contrario de Europa y los Estados Unidos, en Egipto, la educación superior no protege contra la obesidad. Para los hombres egipcios sin educación, la tasa de obesidad o peso excesivo es del 60,9 por ciento en comparación con el 98,2 de aquellos que han completado la educación secundaria o superior. Se observa que las mujeres egipcias sin educación tienen una tasa del 83,1 por ciento de sobrepeso u obesidad, pero la tasa del 77,3 por ciento de aquellas que terminaron la educación secundaria o superior es igualmente preocupante—nuevamente, una problemática que las instituciones de educación superior debiesen afrontar.

Por otra parte, a medida que se incrementa la riqueza en Egipto, también lo hacen las tasas de peso excesivo u obesidad. Cuando se compara el cuartil menos rico con el más alto, las tasas para los hombres se mueven desde un 51,9 por ciento a un 67,8, respectivamente, y para las mujeres desde un 70,9 por ciento a un 78,4, respectivamente. A medida que Egipto aumenta el acceso a la educación superior, con el objetivo de aumentar la matrícula de un 32 a un 40 por ciento para el 2021-2022, y como se espera que el crecimiento de la matrícula sea absorbido principalmente por universidades privadas pagadas, las instituciones de educación superior, especialmente las universidades privadas, inscribirán a aquellos que tienen mayor riesgo de padecer sobrepeso u obesidad: los educados y ricos.

INICIATIVAS ACTUALES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EGIPTO

La falta de actividad física es uno de los principales factores que contribuyen al sobrepeso y a la obesidad. Las universidades egipcias ya reconocen la importancia del ejercicio físico. Un ejemplo de ello, es la Universidad de El Cairo, la institución emblemática del país, que incluye el atletismo como parte de su misión estudiantil. Por otra parte, la Universidad Americana de El Cairo (AUC, por sus siglas en inglés) incorpora un sistema occidental de atletismo y recreación en su formación educacional. La disponibilidad—y el uso cuidadoso—de instalaciones adecuadas es parte primordial de cualquier estrategia para incrementar las oportunidades de que los estudiantes realicen actividad física.

Sin embargo, son limitadas las horas de acceso

para los recursos disponibles en comparación con las universidades occidentales. Es por eso que las universidades necesitan desarrollar estrategias para incrementar el uso de sus complejos. La utilización de las instalaciones de acondicionamiento por parte de los estudiantes de pregrado de la AUC es muy baja, con solo un 10%. Si este es el caso en la AUC, universidad privada egipcia de élite, se podría concluir que las otras instituciones públicas y privadas en Egipto están ante niveles parecidos o incluso peores de participación estudiantil. Por el contrario, en Norteamérica, el 75 por ciento de los estudiantes sí utilizan las instalaciones y los programas recreativos en el campus. Es por eso que, si las universidades egipcias pudiesen aumentar la cantidad de horas de acceso y desarrollar programas específicos de actividad física y educación sanitaria, incrementarían el ejercicio físico en los estudiantes y lograrían enfrentar uno de los principales factores que contribuyen a la obesidad.

CONCLUSIÓN

Los países desarrollados muestran correlaciones positivas entre niveles altos de educación superior e índices bajos de peso excesivo y obesidad. Esta correlación no es causalidad, ya que se puede encontrar lo opuesto en los países en desarrollo, por lo que es importante para las universidades de estos países que hagan de la salud y el bienestar parte fundamental de su misión institucional. Los países en desarrollo deben intensificar sus esfuerzos para aumentar la participación estudiantil en los programas de actividad física, elemento clave para confrontar una crisis de obesidad que solo puede ser detenida y revertida a través de educación y participación. Los países en vías de desarrollo se quedan atrás en relación con el rendimiento económico y los niveles de educación; asimismo, la salud general de sus poblaciones seguirá rezagándose si las instituciones educacionales no dan prioridad a la salud de sus estudiantes. ■

Réquiem por un sueño: Libertad académica bajo amenaza en democracia

DANIELA CRĂCIUN Y GEORGINA MIHUT

Daniela Crăciun es candidata a doctora en Central European University, Budapest, Hungría. Correo Electrónico: Craciun_Daniela@phd.ceu.edu. Georgina Mihut es candidata a doctora en educación superior en el Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College, EE.UU. Correo electrónico: mihut@bc.edu.

La libertad académica es un valor fundamental y un principio rector de las instituciones de educación superior. Está tan arraigada en la educación y la investigación —especialmente en los Estados democráticos— que se ha tomado por sentada. Últimamente, los gobiernos democráticos han impulsado varias medidas de represalia en contra de los académicos e las instituciones de educación superior.

LIBERTAD ACADÉMICA Y GOBIERNOS DEMOCRÁTICOS

En Polonia, el Presidente Andrzej Duda amenaza con quitarle un alto reconocimiento de Estado a un renombrado historiador porque su trabajo develó la participación de Polonia en el Holocausto. Más preocupante aún, el gobierno de derecha electo recientemente ha propuesto una legislación que otorga penas de hasta cinco años de cárcel a cualquiera que impute que Polonia es de alguna manera responsable por los crímenes nazistas o estalinistas. En Hungría se agilizó una enmienda legislativa para el Acta CCIV del año 2011 sobre Educación Superior Nacional que está dirigida oficialmente a regular a las 28 universidades internacionales que funcionan en el país. Sin embargo, los observadores se han dado cuenta que ésta apunta específicamente a una institución de educación superior en particular que ha sido inmune a las herramientas tradicionales de influencia: la Central European University o CEU. Tanto así que la ley se ha denominado como “Lex CEU”. La CEU tuvo un rol importante en reestablecer la democracia en Europa central y del este y en impulsar los ideales de una “sociedad abierta”.

Con frecuencia, los gobiernos tratan a las universidades como a la oposición política. Desde su creación, las universidades han fomentado el pensamiento crítico, el debate y —como consecuencia— la disidencia contra el status quo. Tradicionalmente, los gobiernos democráticos han considerado a las universidades como opositores importantes y respetables que cumplen un rol vital en la constitución de una democracia sana. Los gobiernos no democráticos las consideran como amenazas y han intentado dirigir sus actividades a través de una variedad de medios; por ejemplo, restringiendo la libertad académica, reduciendo la autonomía institucional, recortando fondos y cerrando universidades. Sin embargo, recientemente, los gobiernos de lugares generalmente reconocidos como democráticos han empezado a considerar a las universidades como una amenaza. El reciente cambio legislativo en Hungría es un ejemplo particularmente preocupante.

La libertad académica es un valor fundamental y un principio rector de las instituciones de educación superior.

RECIENTES AVANCES EN HUNGRÍA

La legislación amenaza directamente la existencia de la CEU en Hungría. Le exige que establezca un campus en Nueva York, Estados Unidos (lugar donde se registran todos los programas, pero donde no operan), le impide emitir títulos estadounidenses a sus graduados (aun cuando todos sus programas están acreditados por el Middle States Commission on Higher Education en Estados Unidos), le impone el escrutinio de los permisos de trabajo a los docentes de la CEU que no provengan de la Unión Europea (en la actualidad están exentos de estos procedimientos) y le impide que siga funcionando con el nombre que tiene actualmente.

El gobierno húngaro argumenta que la enmienda está hecha para regular los programas transfronterizos de educación superior y así asegurar la calidad. Sin embargo, considerando que la legislación apunta desproporcionalmente a la CEU —una universidad que se posiciona en el número 39 en la catego-

ría de las mejores universidades del mundo fundadas hace menos de 50 años (según el ranking Times Higher Education)— esta justificación no aplica. Estas no son medidas de aseguramiento de la calidad, sino que medidas administrativas que dan control directo al gobierno sobre la educación internacional, donde antes no podía influir a través de los métodos tradicionales como, por ejemplo, recorte de subsidios públicos.

ATAQUES CONTINUOS A LA LIBERTAD ACADÉMICA

La enmienda legislativa es la iniciativa política más reciente que se centra en la libertad académica en el país. Con anterioridad, el gobierno húngaro ha utilizado tácticas similares para disminuir la influencia de las universidades públicas en el país. El año 2014, otra enmienda a la ley de educación superior nacional otorgó al primer ministro el poder de designar rectores que tengan responsabilidades financieras y ejecutivas en las universidades públicas. Como consecuencia, el poder de los rectores ha sido relegado solamente a una esfera administrativa. Este acuerdo fue reforzado por la enmienda a la ley de educación superior del año 2015, la que delega planes estratégicos para metas a mediano y largo plazo a órganos asesores a nivel universitario, principalmente compuestos por representantes del gobierno nacional. La razón oficial detrás de estas enmiendas era mejorar la eficiencia de las universidades públicas. Sin embargo, dichas políticas han reducido la autonomía institucional y han permitido que el gobierno tenga control directo sobre las operaciones universitarias.

LIBERTAD ACADÉMICA EN ESTADOS ANTI-LIBERALES

Estos cambios eran impensados hace una década. Luego de la caída del régimen comunista en 1989, Hungría ha vivido una transición relativamente rápida y exitosa hacia la democracia, siendo uno de los primeros países del bloque oriental en obtener una membresía plena en la Unión Europea (UE). En el año 2014, diez años después del ingreso a la UE, el primer ministro Viktor Orban declaró que para proteger la soberanía nacional húngara, se debía abandonar la democracia liberal para establecer un “Estado antiliberal” basándose en las realidades de Rusia y Turquía. De acuerdo al Índice de Democracia de la Unidad de Inteligencia del the Economist, que

mide indicadores como la calidad de la participación política y cultura política, Hungría se ha convertido claramente, desde el año 2011, en una “democracia defectuosa”.

Ha habido ataques serios a la libertad académica en Rusia y Turquía. En Rusia, a la European University en St. Petersburgo (EUSP, por sus siglas en inglés) se le revocó su permiso educacional luego de que una queja del político Vitaly Milonov provocara 11 inspecciones sin previo aviso de agencias reguladoras que develaron 120 violaciones al permiso— solo una de éstas no ha sido resuelta. Adicionalmente, Vitaly Milonov es el precursor de la mal afamada ley que prohíbe la “propaganda gay” y la EUSP es donde reside el más grande centro de estudios de género en el país. En Turquía, Scholars at Risk (Docentes en riesgo) informó que las autoridades despidieron casi 6.000 empleados entre académicos y administrativos en las universidades, basándose en la suposición de que estuvieron involucrados en el fallido golpe de Estado del año 2016.

CONCLUSIÓN

Los ataques a la libertad académica en países democráticos son un indicador poderoso y una consecuencia de la caída de la democracia. La protección de la libertad académica representa una herramienta social importante para la inclusión y protege en contra del abuso de poder. Países como Hungría conocen de primera fuente los efectos devastadores de regímenes autoritarios. El enseñar e investigar libremente asegura que la historia no sea olvidada y que se mantenga el equilibrio necesario para que funcione una democracia. La libertad académica es importante no solo por el bienestar de las universidades, sino también por el bienestar de los países y regiones donde éstas operan. ■

Ucrania: Corrupción endémica en la educación superior

ELENA DENISOVA-SCHMIDT Y YAROSLAV PRYTULA

Elena Denisova-Schmidt es profesora en la Universidad de St. Gallen, Suiza y becaria de investigación en el Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: elena.denisova-schmidt@unisg.ch. Yaroslav Prytula es decano de la Facultad de Ciencias Aplicadas en la Ukrainian Catholic University, Lviv, Ucrania. Correo electrónico: ya.prytula@ucu.edu.ua.

Algunos artículos recientes en el Wall Street Journal y The Times of London han dado voz de alerta: los estudiantes extranjeros matriculados en universidades estadounidenses y británicas hacen trampa con mayor frecuencia que sus homólogos nacionales. ¿Por qué sucede esto? Usamos la educación superior ucraniana como ejemplo de un ambiente endémicamente corrupto para tratar de dar respuesta a esta pregunta explorando algunos factores determinantes de la mala conducta académica de los estudiantes y proporcionar información de grupos de estudiantes que tienen más probabilidades de participar en corrupción monetaria o de otro tipo. Nuestros hallazgos podrían ayudar a las universidades estadounidenses y europeas que tengan estudiantes extranjeros a adecuar sus políticas y procedimientos en relación con la integridad académica.

¿POR QUÉ UCRAANIA?

En Ucrania, así como en la mayoría de los países de la ex Unión Soviética, la corrupción en la educación superior no es una excepción, sino más bien una tendencia en expansión. Según el Índice de Percepción de Corrupción de Transparencia Internacional, Ucrania se posiciona muy bajo entre los 15 Estados postsoviéticos de la encuesta internacional. No existen instituciones públicas libres de corrupción en Ucrania. Educación, salud y la policía son los sectores más corruptos, de acuerdo con encuestas realizadas por la Asociación Europea de Investigación el 2007, 2008, 2009 y 2011 y por la Agencia de EE.UU. para el Desarrollo Internacional el 2015.

ESTUDIANTES TRAMPOSOS EN LVIV

En nuestro reciente estudio representativo realizado a 600 estudiantes de universidades públicas en Lviv —una de las ciudades menos corruptas del país— descubrimos muchas formas de corrupción monetaria y no monetaria que involucraban estudiantes. 47,8 por ciento de los estudiantes tiene experiencia con algún tipo de soborno; 94,5 por ciento de los estudiantes admite que hace trampa durante sus exámenes y pruebas; 92,8 por ciento escribe trabajos copiando y pegando sin reconocer las fuentes; 64,2 por ciento descarga artículos de Internet y los hacen pasar como propios; 40,4 por ciento compra trabajos de escritores fantasmas; y 37,5 por ciento les pide a los profesores tener un trato preferencial. Lo hacen con diferentes frecuencias —“rara vez”, “a veces”, “a menudo” o “sistemáticamente”— pero lo hacen de todas maneras. ¿Por qué? Las razones varían. Puede ser la necesidad de tener un trabajo a tiempo parcial, lo que no deja espacio para estudiar y/o asistir a clases (la asistencia a clases es obligatoria en las universidades ucranianas). Puede estar relacionado con las materias consideradas “innecesarias”, como los deportes. Algunos estudiantes confirman que solo buscan un título universitario como una mera credencial, independientemente de cómo lo consigan. Obtener buenas calificaciones es importante también para recibir becas del Estado: esto podría ser otra razón para sobornar a algún profesor.

¿QUIÉNES HACEN MÁS TRAMPA?

Algunos grupos de estudiantes son más susceptibles a usar diferentes técnicas para hacer trampa. Uno de estos grupos es el de los estudiantes que viven en residencias universitarias. Estos estudiantes son probablemente los que más saben sobre herramientas para hacer trampa y los docentes están dispuestos a ignorar y/o aceptar dicho comportamiento. Estos estudiantes tienen que pasar más tiempo resolviendo problemas cotidianos como comprar, cocinar y limpiar, en comparación con aquellos que viven con sus padres; por lo que tienen menos tiempo para estudiar. Además, en las residencias universitarias ucranianas, no todos los estudiantes pueden costear un espacio privado para vivir solos y estudiar. Mejorar las condiciones de vida de los estudiantes al nivel de, por ejemplo,

las residencias universitarias de EE.UU., que generalmente ofrecen comida en sus instalaciones, o crear más espacios para estudiar dentro de las universidades, pueden ser soluciones posibles. Los estudiantes que hacen trampa en general provienen de pueblos y villas pequeñas con estándares insuficientes en educación secundaria, como baja dotación de profesores que además no siempre son bien pagados o infraestructura poco desarrollada. Invertir en mejorar las escuelas en pueblos y villas pequeñas y hacer que la educación secundaria sea más atractiva también pueden ser otras herramientas posibles para mitigar la corrupción. Los últimos resultados de PISA sugieren que los estudiantes que asisten a escuelas donde los profesores los motivan y brindan su apoyo tienen la moral más alta y logran mejores resultados en ciertas materias, incluso luego de considerar las características socioeconómicas.

El segundo grupo que es más susceptible a usar varios tipos de técnicas para hacer trampa son los estudiantes que no hacen sus tareas. Algunos necesitan tener un trabajo para poder pagar sus gastos diarios porque el apoyo que reciben de su familia y/o del Estado no es suficiente. Si ellos recibieran un apoyo financiero adicional, probablemente se reduciría la corrupción. Con frecuencia, los estudiantes que no hacen un esfuerzo personal en sus estudios, haciendo sus tareas y lecturas complementarias, lo compensan engañando al sistema. Fomentar una cultura de compromiso académico también podría contribuir a mitigar la corrupción.

En Ucrania, así como en la mayoría de los países de la ex Unión Soviética, la corrupción en la educación superior no es una excepción, sino más bien una tendencia en expansión.

El tercer grupo pertenece a los estudiantes que tienen un desempeño académico bajo antes de entrar a la universidad y estudiantes que rinden por debajo de sus posibilidades durante el transcurso de sus estudios. Con frecuencia, estos estudiantes con-

sideran los estudios universitarios como un camino para obtener una credencial formal más que como una forma de educarse —una de las consecuencias lógicas de la masificación de la educación superior. Desarrollar el sistema de formación profesional y hacerlo atractivo —por ejemplo, el sistema alemán de formación profesional combina estudio y trabajo— puede ser una opción para mitigar la corrupción.

No descubrimos relaciones estadísticamente significativas entre la participación en una ONG (nuestra forma de medir el activismo social), tipos de financiamiento para la educación (subsidio del Estado o propio) o los recursos de los estudiantes (sus familias) y los tipos de deshonestidad académica. Sin embargo, nuestra investigación sobre los efectos de las intervenciones de anticorrupción entre los estudiantes mostró que esas campañas pueden tener resultados opuestos a los deseados y pueden incentivar la corrupción y deshonestidad académica ya que los jóvenes podrían aprender nuevas técnicas para hacer trampa y/o pensar que hacer trampa es un tema generalizado. Aprender sobre la divulgación de la corrupción podría aumentar su aceptación.

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

Aunque es casi imposible eliminar la corrupción en ambientes endémicamente corruptos, ésta sí se puede mitigar. No obstante, las políticas de anticorrupción deberían ser lo suficientemente ingeniosas para no empeorar las cosas. Las políticas de anticorrupción que estipulen tolerancia cero hacia la corrupción, focalizándose en las necesidades de grupos específicos, y muestren las consecuencias negativas de la deshonestidad académica desde una perspectiva a largo plazo—como el daño directo e indirecto a las vidas humanas— tienen más posibilidades de tener éxito. ■

El círculo vicioso de la calidad de la educación superior etíope

AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS

Ayenachew A. Woldegiyorgis es estudiante de doctorado y asistente de postgrado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE.UU. Correo electrónico: woldegiy@bc.edu.

CONTEXTO

El sector de la educación superior etíope se ha visto afectado por una rápida expansión en los últimos 15 años. Durante este período, la cantidad de universidades públicas ha aumentado de sólo dos a 35 (de las cuales dos son universidades de ciencia y tecnología), en comparación a las tres privadas y el número de estudiantes de pregrado se ha disparado de poco más de treinta mil a 729.028 (en el año académico 2014-2015), lo que representa una tasa bruta de matrículas de 10,2 por ciento. Actualmente, el gobierno de Etiopía está construyendo 11 universidades públicas nuevas durante la segunda fase del Plan de Crecimiento y Transformación del país (GTP II, por sus siglas en inglés). Este plan es un proyecto de gran envergadura con muchas implicancias, pero en particular es una necesidad urgente de contar con un personal docente calificado.

Para tener una cantidad suficiente de este tipo de personal en las futuras universidades, el Ministerio de Educación invitó a los estudiantes de los programas de licenciatura que están a punto de egresar a que se presentaran a un examen de calificación al final del año académico 2014-2015. Los que superaron con éxito el examen (adaptado por especialidad) podían ser contratados como profesores universitarios con el grado de asistente graduado en sus respectivos campos.

Si bien este procedimiento es una mejora en comparación a la práctica en años anteriores de contratar asistentes graduados sólo basándose en las calificaciones y el dominio del idioma inglés, los resultados no fueron los ideales: la gran mayoría de los candidatos no pasaron la prueba. Estos resultados indican la importancia del desafío que Etiopía enfrentará en el próximo período: ampliar simultánea-

mente el acceso a la educación superior y mejorar la calidad de la educación impartida.

LO QUE LOS NÚMEROS NOS DEMUESTRAN

Una mirada rápida a algunos datos de este ejercicio revela algunos resultados sorprendentes y observaciones preocupantes. Cerca de 10.000 estudiantes egresados de 32 universidades en todo el país realizaron el examen de evaluación, el que fue rendido en 14 campos de estudio. La elegibilidad se basó en el interés expresado y los requisitos mínimos de un promedio acumulado de notas (GPA, por sus siglas en inglés) de 2,75 para los hombres y 2,5 para las mujeres. Finalmente, se seleccionaron 716 candidatos y se les ofreció un puesto de trabajo, de los cuales el 30 por ciento eran mujeres —posiblemente en línea con el objetivo de aumentar la participación del personal académico femenino a un 25 por ciento para finales del Quinto Programa de Desarrollo del Sector Educativo para el año 2020.

Si bien el puntaje máximo era 100, sólo una persona obtuvo más de 80 (81 para ser exactos), seguido por 28 candidatos que obtuvieron entre 70 y 79. El puntaje promedio total fue de 57,8, sin diferencias significativas de género (59,3 para los hombres y 54,3 para las mujeres).

Una puntuación de 57,8 en una especialidad debe ser considerada en el mejor de los casos como un resultado mediocre. De manera inquietante, 127 de los candidatos seleccionados (o cerca de un quinto) obtuvieron un resultado bajo (menos del 50 por ciento de la puntuación significa que no aprueba según la política educativa del país). En este caso, encontramos una brecha de género considerable: 12,9 por ciento para los hombres en comparación al 29,7 por ciento para las mujeres. Por supuesto, también es importante señalar que esto es el resultado de una pequeña muestra de los máximos puntajes en las respectivas especialidades, lo que representa sólo el 7 por ciento de los que rindieron el examen. Uno se puede imaginar los resultados del restante 93 por ciento de los que dieron el examen, o incluso peor, imaginar los resultados de los que alcanzan el puntaje de corte para calificar para el examen.

Estos números preocupan mucho. No sólo el resultado promedio de la nueva generación de pro-

fesores universitarios es incuestionablemente mediocre, sino que parte considerable de estos no pasaron el examen de calificación de su propia especialidad. Esto tiene graves consecuencias en sus capacidades como profesores y su imagen como modelo a seguir para sus estudiantes.

LA CRISIS DE LA CALIDAD

Los profesores universitarios de bajo calibre son una contribución importante en el círculo vicioso de la débil calidad de la educación superior etíope. De igual forma, debido a la baja calidad de la educación primaria y secundaria en Etiopía, los estudiantes no están preparados para el nivel de la educación universitaria. El Quinto Programa de Desarrollo del Sector Educativo informó que “muchos estudiantes se matricularon en instituciones de educación superior con resultados por debajo del umbral del 50 por ciento en los exámenes de admisión a la educación superior”. Además, este programa observa que la combinación entre una enseñanza de baja calidad y estudiantes no preparados podría ser la causa de los bajos índices de egreso entre los estudiantes de pregrado. Para el gobierno, por una parte, realizar dicha evaluación y, por otra parte, contratar profesores universitarios con un nivel bajo de desempeño académico, parece ser absolutamente contraproducente.

El problema es incluso más grave en ciertas áreas. Por ejemplo, el puntaje promedio de los examinados en las materias de matemáticas y física fueron 48,3 y 50,5, respectivamente. Estos puntajes tan bajos en estas materias son de gran preocupación, ya que estos ramos se consideran fundamentales para las áreas académicas prioritarias del país como ingeniería, ciencia y tecnología.

También hay repercusiones en la capacidad para investigar. Desde el periodo 2011-2012, la investigación ha representado sólo el 1 por ciento del presupuesto total de todas las universidades y gran parte de ésta es realizada predominantemente por estudiantes de postgrado. Dada la calidad de los egresados y de los admitidos en los programas de postgrado, la capacidad de investigación de las universidades etíopes está en juego.

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

La mala calidad en general de la educación universitaria etíope, sus egresados y su infraestructura en investigación representan un verdadero peligro para la economía nacional y la agenda de desarrollo del país. Se necesitan respuestas inmediatas para abordar tales problemas.

Como solución rápida, hay una necesidad de crear acuerdos con los profesionales competentes de la industria para que participen en la docencia (tal vez con la ayuda de profesionales recién titulados); establecer un programa de orientación donde el personal experimentado pueda capacitar e instruir a sus nuevos colegas; crear mejores paquetes de remuneraciones y beneficios que atraigan a profesionales más calificados a la profesión docente; usar de mejor manera a los profesionales etíopes en la diáspora; y, a pesar de todos sus inconvenientes, aprovechar el profesionalismo de expatriados en ciertas áreas importantes.

Sin embargo, la solución a largo plazo es frenar la expansión y centrarse en el fortalecimiento de las instituciones actuales, con especial hincapié en la creación de distinción en todo el sistema. De manera concreta, al reducir la tasa de establecimiento de nuevas universidades, las instituciones superiores seleccionadas deben convertirse en universidades de investigación y contar con los recursos necesarios. Estas instituciones pueden participar en trabajos académicos e investigación de nivel superior, lo que provee dos beneficios claves.

En primer lugar, serán utilizadas como centros para la generación y la transferencia de conocimientos y para el avance científico y tecnológico. Esto facilitaría la entrega necesaria de conocimiento para el desarrollo de sectores claves, como la agricultura y la industria. En segundo lugar, como epicentros de desarrollo académico, tendrán la capacidad de producir estratégicamente un personal académico altamente capacitado y calificado para las nuevas universidades que se establezcan y fortalecerán las actuales.

Es hora de preocuparse más por la calidad de la educación superior etíope e idear soluciones prácticas para evitar la crisis que se avecina. De lo contrario, el gran plan de Etiopía de ampliar el acceso a la educación superior generará universidades de peor calidad que las que ya existen en el país. ■

Crecimiento y composición inusuales: Educación superior privada etíope

WONDWOSEN TAMRAT Y DANIEL LEVYPROPHE

(Programa para la Investigación en la Educación Superior Privada) tiene una columna fija en IHE. Wondwosen Tamrat es profesor asociado y presidente-fundador de la Universidad de St. Mary, Etiopía. Correo electrónico: preswond@smuc.edu.et. Daniel Levy es profesor emérito de la Universidad Estatal de Nueva York, Departamento de Política Educativa y Liderazgo, sede en Albany, EE.UU. Correo electrónico: dlevy@albany.edu.

CONTEXTO

Con más de 110.000 estudiantes (2016), la educación superior privada (ESP) de Etiopía es la más grande o la segunda en África subsahariana. Esta gran presencia privada existe a pesar de que Etiopía se demoró en instaurar la ESP y pese a una regulación rígidamente restrictiva.

Es común que los expertos y la opinión pública de un país dado, en parte por la falta de conocimiento de otros países, tengan una visión exagerada de lo atípico de sus sistemas. Sin embargo, al examinar la ESP etíope concluimos que, en términos fundamentales, ésta es en realidad muy atípica para África subsahariana. Después de reconocer varias cosas en común que no dejan de ser menores, nos centraremos en las diferencias más llamativas.

Si bien la matrícula privada absoluta es considerable, el 14-17 por ciento que representa al sector privado de Etiopía es un número típico para África subsahariana. Además, los tipos de ESP de Etiopía son los que se encuentran en toda la región. La mayor parte no proviene de la élite, la cual es una cierta mezcla de absorción de demanda y mayor orientación al mercado laboral. La semi-élite y las instituciones religiosas también son visibles. Las pocas universidades semi-élite compiten con las buenas universidades públicas, especialmente en docencia y en algunos otros campos, y se benefician del desorden de sus contrapartes públicas. Además, como se ha visto en otros

lugares de la región, la inmensa mayoría de las áreas de estudio de la ESP está orientada hacia el mercado, pero con una diversificación reciente en otras especialidades. Las mujeres representan un porcentaje mayor en el sector privado que en el público. Es evidente la infinidad de formas de participación comunitaria. Tanto en Etiopía como en la región, si bien el crecimiento total de las matrículas ha avanzado muy rápido en el sector privado, también lo ha hecho en el sector público, de modo que el porcentaje privado ha disminuido un poco.

A pesar de tales similitudes, las características atípicas son más relevantes. Un conjunto de características inusuales afecta el crecimiento y la regulación; otro grupo influye en la composición interna del sector privado.

Si bien la matrícula privada absoluta es considerable, el 14-17 por ciento que representa al sector privado de Etiopía es un número típico para África subsahariana.

CRECIMIENTO Y REGULACIÓN ATÍPICOS

Como la ESP africana emerge relativamente tarde en comparación con la ESP mundial y comenzó con una baja tasa bruta de matrículas (TBM), la ESP etíope surge tarde (1998) incluso en el contexto africano y comenzó de forma atípica con un bajo 0,8 TBM. Gran parte del motivo de la entrada tardía de Etiopía en la ESP se debió a la prohibición de todos los tipos de propiedad privada durante las décadas del gobierno represivo marxista hasta finales del largo reinado del emperador Haile Selassie en 1974. Sin embargo, hoy sólo Uganda podría igualar a Etiopía en números de matrículas privadas. Mientras tanto, Eritrea (que se separó de Etiopía en 1991) sigue siendo uno de los pocos países en África o en el mundo sin ESP.

Comparado con la mayor parte de la región, donde el surgimiento no planificado y el rápido crecimiento de la ESP tomaron por sorpresa a los gobiernos, el establecimiento con un rápido crecimiento de la ESP fue más bien planificado y promovido por el

gobierno post-marxista de Etiopía. De hecho, el marco regulador precedió a la aparición de los sectores de la educación privada, con una regulación principalmente permisiva (en lugar de restrictiva).

A pesar de que es común que los países africanos promulguen “regulaciones tardías”, cuando ven las deficiencias académicas y otras debilidades de fácil proliferación en las instituciones privadas y es común imponer algunas normas en el sector privado y no en el sector público, queda claro que Etiopía se ha ido al extremo regulador. Sin una garantía legal, el gobierno bloquea programas privados en formación de profesores y leyes. Después de que la ESP había desempeñado un rol pionero en la educación etíope a distancia, también fue prohibido temporalmente. Mientras las instituciones religiosas a menudo comienzan dentro de los sectores privados africanos y luego prosperan en ese sector, en Etiopía los títulos religiosos ofrecidos por instituciones religiosas de ESP son aceptados sólo dentro de la sociedad religiosa. No son reconocidas por el Estado, lo que demuestra ser una política restrictiva con ramificaciones en el mercado laboral; para obtener una mayor aceptación, los programas tendrían que ser laicos y obtener acreditación nacional.

COMPOSICIÓN ATÍPICA DE LOS SUBSECTORES

No es casualidad que el subsector religioso tenga una participación mucho menor en la educación superior privada en Etiopía que en la mayor parte del continente. Tampoco es casualidad que el subsector religioso de Etiopía no sea mayoritariamente de la élite. Gran parte de este sector no se creó de nuevo, sino que surgió a partir de las escuelas existentes en los niveles inferiores. En cambio, en muchos países africanos, las instituciones religiosas se encuentran entre las fuerzas académicas más sólidas. Muchas ex colonias tenían fuertes raíces católicas o protestantes sobre las cuales desarrollar la educación superior, mientras que Etiopía nunca fue colonizada.

Entonces si la educación superior privada religiosa es inusualmente pequeña dentro de la ESP etíope, ¿qué se consideraría extraordinariamente grande? La respuesta es la ESP con fines de lucro. Ésta representa la gran mayoría de la ESP. Ésta no es tan sólo una diferencia entre la ESP etíope y la mayoría

de la ESP africana. Es una diferencia impresionante. No todos los países africanos permiten la presencia del lucro y a menudo la aparición del lucro se asocia a las instituciones que son legalmente sin fines de lucro que buscan una forma de eludir las restricciones legales. Además, en esos países con entidades con fines de lucro legales, estas entidades coexisten con las organizaciones sin fines de lucro. Esto no sucede en Etiopía. Al parecer las únicas instituciones de educación superior sin fines de lucro en Etiopía, fuera del (pequeño) subsector religioso, son unas pocas instituciones de ESP que tienen las ONG. Entre las entidades con fines de lucro, la mayoría son sociedades limitadas privadas, en su mayoría empresas familiares. Las entidades con fines de lucro se permiten en todos los niveles de la educación terciaria.

LA CONTINUIDAD V/S EL CAMBIO A FUTURO

De esta manera, a pesar del gran crecimiento de la demanda por la educación superior en Etiopía, una mezcla de políticas permisivas y restrictivas ha permitido que la ESP desempeñe un papel importante, pero limitado en aspectos claves. ¿Cómo evolucionará la política si el país se enfrenta actualmente no sólo a un crecimiento continuo, sino que a una aceleración proyectada del mismo? Como se predijo, si la matrícula total se duplicara en los próximos cinco años, con un sector privado que espera recibir un porcentaje cada vez mayor de este crecimiento, las decisiones políticas sobre cómo apoyar o restringir la ESP serán de gran importancia. El sector privado, apoyado por su relativo éxito a pesar de una regulación restrictiva, confía en tener un rol más importante a futuro, contar con un mayor porcentaje de matrículas en Etiopía y que el gobierno estipule una política estable y menos antagónica. Sin embargo, no todos los legisladores comparten dicha opinión. ■

Uganda: La necesidad de modernizar la educación superior

MUKWANASON A. HYUHA

Mukwanason A. Hyuha es profesor emérito de economía y consultor en Budembe Enterprises. Correo electrónico: hyuhama@gmail.com.

En términos de calidad, el sector educativo de Uganda, basado en el sistema británico, fue uno de los mejores en África hasta comienzos de los 90. Desde ese momento, tanto las infraestructuras físicas como académicas han experimentado una fuerte caída en la calidad. Como en muchos países africanos, el subsector de la educación superior en Uganda actualmente enfrenta varios desafíos —incluyendo, entre otros, falta de financiamiento de modo generalizado, personal académico no apto en todos los niveles, gran escasez de personal superior, paquetes salariales bajos para el personal académico, instalaciones insuficientes para los cursos de postgrado, problemas de gobernanza serios, baja producción en investigación, escasez de becas para estudiantes y supervisión insuficiente del sector de parte de las autoridades. Sin embargo el principal desafío es la falta de financiamiento.

Las instituciones de educación superior comprenden 36 universidades, cuatro instituciones que otorgan grados académicos y varias instituciones que otorgan certificados y diplomas. La población de estudiantes en estas instituciones de educación superior es de poco más de 200.000, de los cuales 45 por ciento son mujeres. Estos estudiantes representan alrededor del 2 por ciento de la población completa de estudiantes de primaria, secundaria e instituciones terciarias en el país. En general, para los pobres el acceso a la educación superior es problemático. La mayoría de los estudiantes en estas instituciones vienen de contextos acomodados. Esto se contrasta con el acceso a la educación primaria y secundaria que es alcanzable para ricos y pobres en general, en vista de los programas de educación primaria y secundaria universales (EPU y ESU), implementados luego de la Declaración de la ONU de Septiembre de 2000.

Además, muchos ciudadanos de Kenia, Ruanda, Somalia, Sudán del Sur, Tanzania y otros países vecinos estudian en estas instituciones.

DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde mitad de los 80, el subsector de educación superior de Uganda ha mantenido un crecimiento considerable en términos de instituciones, principalmente debido a la alta demanda. Los institutos de estudios comerciales y negocios dominan el subsector (33 por ciento), seguido por las universidades (16 por ciento) e institutos técnicos (4 por ciento). Si bien la Universidad de Makerere fue la única institución que podía otorgar títulos hasta 1988, ahora hay 41 instituciones que otorgan títulos en el país, de las cuales 11 son universidades públicas.

En general, hay una amplia demanda de educación universitaria, al menos en la región de África del Este. Esta demanda sobrepasa por mucho a la demanda de educación secundaria y técnica. Esto es resultado de la demanda popular, la fuerte publicidad de las universidades y el mercado laboral, que prefiere profesionales que posean un título universitario en lugar de un certificado o diploma. Además, los estudiantes que estudian ciencia y tecnología tienen una mejor oportunidad de trabajar inmediatamente y más opciones de empleo que aquellos que estudian otras disciplinas. Como consecuencia, la mayoría de los estudiantes, padres y legisladores prefieren la educación universitaria en lugar de la educación secundaria y técnica. Este prejuicio ha llevado a una falta evidente de trabajadores y técnicos de nivel secundario —y que Uganda tiene que importar. Por lo tanto, para el 2016, menos del 10 por ciento de los programas de formación en ciencias de la salud e ingeniería fueron diplomas.

Desde ese momento, tanto las infraestructuras físicas como académicas han experimentado una fuerte caída en la calidad. Como en muchos países africanos, el subsector de la educación superior en Uganda actualmente enfrenta varios desafíos.

Obviamente, Uganda necesita un cambio de política inmediato en este asunto si quiere contar con la mano de obra calificada que se necesita para atraer la inversión e impulsar el crecimiento y desarrollo económicos.

Además, desde comienzo de los 90, ha habido avances para las mujeres en el acceso a la educación superior, acceso y uso del computador y matrícula en programas de ciencia y tecnología. Sin embargo, el aumento en las matrículas ha sido en disciplinas relacionadas a los negocios y computación, en lugar de ciencias básicas, matemáticas y otras ciencias técnicas. Los factores para explicar esto incluyen centros de enseñanza deficientes a nivel secundario y falta de financiamiento, además de las mejores oportunidades laborales que se articulan en las áreas preferidas. Debido en parte al cierre de los institutos técnicos en favor de las universidades en los últimos años, la producción de técnicos secundarios de instituciones técnicas desafortunadamente ha seguido a la baja.

El cierre de las instituciones de formación terciaria de bajo nivel fue una medida regresiva ya que los técnicos secundarios y artesanos son indispensables en la construcción y el mantenimiento. La mayor parte del crecimiento de las instituciones de educación superior está en las áreas de estudio del comercio y negocios, más que en los sectores de las ciencias y los institutos técnicos.

En total, el sector privado posee el 72 por ciento y el sector público el 28 por ciento de las instituciones terciarias. La gran mayoría de los estudiantes de las universidades públicas son auspiciados por fuentes privadas y no por el gobierno. De hecho, aparte de proveer el financiamiento requerido y otros recursos a las instituciones de educación terciaria privadas, el sector privado también desempeña un rol importante como fuente de financiamiento para las instituciones terciarias públicas. Así, el sector privado juega un rol vital y complementario en la provisión de educación terciaria en Uganda.

LA CALIDAD HASTA LOS AÑOS 90

Como se señaló, la calidad de la educación de Uganda en todos los niveles era la mejor de África del Este. La sólida calidad de la educación se sostenía por un equipo de instructores altamente calificado, institu-

ciones bien equipadas y bien financiadas, personal y servicios de apoyo adecuados y buena gobernanza en todas las instituciones. A pesar de los disturbios políticos que siguieron al golpe de Estado de Idi Amin en 1971, la calidad permaneció razonablemente alta por al menos dos décadas. A diferencia de hoy, también debiese destacarse que, en ese momento, había poca corrupción en el país y la moral y la disciplina de los estudiantes y profesores era muy alta. Desafortunadamente, ahora la corrupción se extendió en el país.

Como se dijo anteriormente, muchos estudiantes internacionales se desplazaron a las escuelas secundarias de Uganda en busca de educación de calidad. Tras la admisión de estudiantes no auspiciados por el gobierno entre 1992 y 1993, acompañado del establecimiento de universidades privadas desde 1988, muchos extranjeros también viajaron a Uganda para beneficiarse de la calidad de la educación universitaria. El hecho de que la educación terciaria en Uganda sea en general más barata que en los países vecinos también ayudó a aumentar la demanda y, por lo tanto, el número de ingresos de estudiantes extranjeros al país.

Después de eso, la situación empeoró —principalmente debido a la grave falta de financiamiento. En la actualidad, la mayoría de las instituciones de educación superior se conocen por su falta de financiamiento, aulas sobrepobladas, falta de instructores (y a veces con poca experiencia y no calificados), materiales de enseñanza y aprendizaje inadecuados, cantidad insuficiente de docentes titulares, producción de investigación escasa o no existente y deficiencias en la administración y otros aspectos de la gobernanza. De hecho, en la actualidad todas las universidades están más cargadas a los puestos bajos, con una seria falta de personal titular, particularmente a nivel de docentes. En cuanto a la investigación, básicamente, la Universidad de Makerere puede ostentar una producción de investigación anual razonable; las otras universidades en esencia son universidades de docencia con un mínimo de producción de investigación. La situación en la mayoría de las instituciones en términos de infraestructura física y educacional y estándares académicos deja mucho que desear, al igual que las escuelas primarias y secundarias.

EL CAMINO A SEGUIR

Uganda necesita modernizar su educación superior inmediatamente —a través de la recuperación y crecimiento frente a las necesidades cambiantes y las tecnologías. En última instancia, esto involucra remodelar la educación superior para darle una nueva vida y nueva relevancia, a través de la transformación de las instituciones para satisfacer las cambiantes necesidades sociales. Esta revitalización debiese culminar con mejoras en su calidad y cantidad, a través del fortalecimiento de las estructuras y sistemas existentes, la reducción de las brechas, el diagnóstico y manejo de las deficiencias y, por consiguiente, la mejora del desarrollo sustentable.

El sector de educación superior definitivamente necesita un ajuste. La distribución anual del presupuesto fiscal para todo el sector educacional necesita ser aumentado desde su bajo nivel actual (menos del 10 por ciento del presupuesto) hasta al menos un 15 por ciento. Por lo tanto, un mayor financiamiento, una supervisión estrecha y una atención seria para resolver los otros desafíos son esenciales para superar los problemas multifacéticos que afligen al subsector. La política debiese apuntar a estas variables. ■

Lo desafíos de crear un ranking: el caso colombiano

FELIPE MONTES, DAVID FORERO, RICARDO SALAS Y ROBERTO ZARAMA

Felipe Montes es investigador postdoctoral en el Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de los Andes, Colombia. Correo electrónico: felmont@uniandes.edu.co. David Forero es profesor en la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: davidfforerot@gmail.com. Ricardo Salas es gerente en el Departamento de Educación Superior para el Aseguramiento de la Calidad, Ministerio de Educación, Colombia. Correo electrónico: jssalas@gmail.com. Roberto Zarama es profesor titular en el Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de los Andes, Colombia. Correo electrónico: rzarama@uniandes.edu.co.

Colombia es un país con una población de 48 millones de los cuales 2,3 millones son estudiantes de educa-

ción superior (taza de acceso del 49 por ciento). Por casi una década, el gobierno colombiano usaba un sistema de acreditación voluntario para informar a la población sobre la calidad de las instituciones de educación superior. Aun cuando la acreditación ha sido reconocida como una herramienta para darle confianza al público sobre la calidad de la educación, ésta no provee suficiente información para tomar decisiones ya que el público sólo sabe si la institución de educación superior está acreditada o no. El público no sabe hasta qué punto la calidad de una institución se acerca o se aleja de los estándares de acreditación. Adicionalmente, sólo el 14 por ciento de las instituciones de educación superior están acreditadas y la mayoría del 86 por ciento restante ha optado por no participar. Por lo tanto, la comunidad tiene información limitada sobre la calidad de las instituciones no acreditadas, las que representan la mayoría. La principal fuente de información consultada por la comunidad son los rankings internacionales. Sin embargo, el ranking académico más completo en la región hasta ahora, QS Latin America, sólo incluye 50 de las 289 instituciones de educación superior colombianas (17 por ciento).

Como miembros y consejeros del Ministerio de Educación de Colombia, desarrollamos un ranking con un enfoque multidimensional: el Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación Superior (MIDE). Nuestra meta era proporcionar información que le permita a la comunidad comparar el desempeño de las instituciones de educación superior públicas y privadas del país y orientar sus decisiones sobre educación superior.

Este artículo aborda cinco desafíos principales que se encontraron durante el diseño, implementación y divulgación de MIDE que fue lanzado el 15 de julio de 2015 por el Ministerio de Educación. También presentamos la metodología que usamos para superar esos desafíos.

DESAFÍO 1: FUENTES DE INFORMACIÓN Y FIABILIDAD

La restricción más compleja para la construcción de un ranking académico recae sobre la disponibilidad y solidez de la información. Construimos MIDE basándonos sólo en los datos ya existentes que nos proporcionaron los sistemas de información públicos; no usamos indicadores derivados de encuestas ni

medidas de reputación, al considerarlas susceptibles a que sean autorreferentes y a que se perpetúen indefinidamente. Si bien las fuentes de información en Colombia son públicas y gratuitas, para la población es más bien difícil acceder a éstas e interpretarlas. Por lo tanto, MIDE se diseñó para proveer un mecanismo simple que permita leer e interpretar los datos que arrojen estas herramientas de información.

Los sistemas de información que usamos han sido desarrollados por el gobierno desde comienzos del 2000 para medir el desempeño de las instituciones de educación superior en términos de calidad y pertinencia. Estos sistemas usan principalmente información que las instituciones de educación superior reportan. Se incluyen variables demográficas y financieras de las instituciones; índices de deserción basados en indicadores socioeconómicos; empleabilidad y salarios de ex alumnos en el mercado laboral; indicadores de investigación; y los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas de educación superior.

DESAFÍO 2: DIVERSIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Un reto importante en la construcción del modelo MIDE fue comprar el desempeño de las diversas instituciones de educación superior con métricas comunes. Para dividir un sistema de educación superior complejo, adoptamos el concepto usado por la Clasificación Carnegie de las Instituciones de Educación Superior en los Estados Unidos. Agrupamos las instituciones públicas y privadas en cuatro grupos (Instituciones con enfoque doctoral, de maestría, de pregrado y especializadas), según la cantidad de graduados o programas ofrecidos por nivel educacional y la cantidad de disciplinas ofrecidas en los programas de pregrado. Esta clasificación nos permitió producir, además de un ranking general, un ranking para cada grupo.

Por casi una década, el gobierno colombiano usaba un sistema de acreditación voluntario para informar a la población sobre la calidad de las instituciones de educación superior.

DESAFÍO 3: SELECCIÓN DE LAS VARIABLES E INDICADORES

La estructura del MIDE se basa en la revisión de diferentes elementos de los rankings internacionales como los principios del Academic Rankings of World Universities (Shanghái), el sistema de ponderación del QS y el enfoque multidimensional del U-Multi-rank. MIDE se compone de 18 variables agrupadas en seis dimensiones que se ordenan en tres categorías principales: estudiantes, profesores e instituciones. Consideramos variables de entrada y salida. Las variables de entrada sirven como indicadores de recursos disponibles para las instituciones y las variables de salida sirven como indicadores de resultados de aprendizaje y éxito en el mercado laboral. Seleccionamos indicadores en los que un avance significaría una mejora para las instituciones de educación superior, tanto en los rankings internacionales como en el proceso nacional de acreditación.

MIDE es diferente a otros rankings, en el sentido que incorpora medidas objetivas de los resultados de aprendizaje, usando los resultados del examen de Estado de Colombia SABER PRO. Desde el 2003, este examen evalúa anualmente a todos los graduados de educación superior en cinco áreas básicas de competencia: razonamiento cuantitativo, lectura crítica, comunicación escrita, inglés y un módulo con preguntas específicas según la disciplina.

DESAFÍO 4: METODOLOGÍA DEL RANKING

El principal rol de los rankings es servir como una estructura organizativa sistematizada que permita resumir una serie de variables en un solo puntaje. Para clasificar las instituciones, diseñamos una metodología llamada "Ranking de Rankings", como una técnica que garantice que cada variable tenga la misma escala y distribución. La metodología consistió en usar el puesto ordinal de la institución de educación superior en cada indicador, luego se promediaron las posiciones para obtener un puntaje final usando un peso para cada variable. Esto llevó al desafío de definir los pesos para cada variable. Si bien consideramos la opción de permitirles a los usuarios la libertad de asignar los pesos para que pudiesen crear su propio ranking, para el Ministerio era crucial impulsar la mejora en ciertos indicadores claves. Por lo tanto,

fijamos pesos para cada variable según la solidez y fiabilidad de las fuentes de información y según la importancia del indicador en las metas de educación superior del Plan Nacional de Desarrollo.

DESAFÍO 5: DIVULGACIÓN

Normalmente, los modelos de ranking se desarrollan por terceros. Si bien el modelo fue creado por el Ministerio de Educación con el objetivo de aumentar la calidad y mejorar la toma de decisiones, esto presentó un desafío porque el Ministerio es responsable de proporcionar los recursos a las instituciones de educación superior y por lo tanto, en parte, es responsable de su calidad. Así, el Ministerio podría ser visto como juez y jurado en este proceso. No obstante, el resultado de obtener información disponible produjo un instrumento útil para el público y un llamado de atención para las instituciones. En ese sentido, le aseguramos a la comunidad que 1) el ranking no fue usado para otros propósitos como informar sobre la asignación de recursos o establecer estándares de calidad para el proceso de acreditación; 2) los indicadores del modelo fueron nivelados para que sean representativos de la complejidad del sistema de educación superior; 3) el ranking fue diseñado con medidas objetivas existentes y relevantes para ser transparente y replicable.

A FUTURO

Luego de enfrentar estos diferentes desafíos y publicar el MIDE en julio de 2015, el Ministerio logró establecer un lenguaje en común con respecto a la calidad de la educación superior que fue fuertemente discutida en los siguientes meses. Incluso si el modelo necesitase tiempo para lograr un cierto grado de madurez, ciertamente ha proveído información relevante y fiable tanto a las instituciones de educación superior sobre cómo mejorar en calidad como a los padres y familias para que puedan tomar decisiones informadas sobre educación superior. Durante el 2016, se desarrolló una versión actualizada del ranking (MIDE 2.0) que fue cada vez más aceptada por las instituciones de educación superior. ■

Educación superior privada en Brasil: estimulando el crecimiento económico

JOSÉ JANGUIÉ BEZERRA, CELSO NISKIER Y LIUDMILA BATOURINA

José Janguié Bezerra es presidente de la Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) y del Grupo Ser Educacional, Brasil. Correo electrónico: janguie@sereducacional.com. Celso Niskier es vicepresidente de ABMES y rector en el Centro Universitário Carioca, Brasil. Correo electrónico: cniskier@unicarioca.edu.br. Liudmila Batourina es consultora de Parcería Internacional en ABMES. Correo electrónico: liudmila@abmes.org.br.

El sector de educación privada brasileño es uno de los más grandes del mundo. La demanda de educación en el país es tan alta que incluso con el apoyo considerable del gobierno, las universidades privadas siguen expandiéndose. En la comunidad tradicional de educación superior, la mayoría piensa en la educación privada en términos de negocios más que en un plan nacional, con un enfoque crítico sobre su calidad. Como las instituciones sin fines de lucro también participan en la generación de ganancias a través de cursos y proyectos, no tiene sentido discutir sobre educación con fines de lucro y sin fines de lucro. En Brasil, mientras tanto, el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) revela amplia variación de la calidad en los sectores público y privado, donde la gran motivación de los estudiantes de las con fines de lucro refleja resultados sólidos. Las universidades privadas, como parte del Programa Nacional, con frecuencia se someten a controles de calidad estrictos. En la mayoría de los casos, los docentes de estas universidades son contratados en instituciones federales y estatales, mientras que los estudiantes, principalmente de estratos sociales bajos, tienen una alta motivación por estudiar.

UNA FUERZA QUE HAY QUE CONSIDERAR

Desde 1996, el sector de educación superior privado en Brasil se ha ido consolidando cada año, como se puede observar en los últimos datos censales: de

las 2.364 instituciones de educación superior (IES) en Brasil, 87,5 por ciento son privadas. Esto incluye 2.069 universidades, centros universitarios e institutos distribuidos en todo Brasil, lo que les da a los brasileños la posibilidad de obtener un título (pregrado, maestría o doctorado) y cambiar sus propias realidades y las de sus familias.

La fuerza del segmento privado está demostrado por las estadísticas nacionales: hoy, hay más de 6 millones de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior privadas, lo que representa más del 75 por ciento de todos los estudiantes universitarios. Hay un cierto giro social en el sistema educacional de Brasil; en síntesis, las y los jóvenes que estudian en colegios privados costosos, luego de su examen final ganan la competencia por el muy limitado número de cupos gratuitos en las universidades federales y estatales. Por otro lado, los estudiantes de colegios públicos con puntajes buenos pero más bajos tienen que postular a becas para pagar su educación en el sector privado. Básicamente, esto significa que el sector privado tiene la responsabilidad —por lo que recibe mucha crítica— de llevar a estos estudiantes al nivel necesario de conocimiento y educación para servir al país.

El sector privado en Brasil abarca muchas IES pequeñas y medianas, al igual que instituciones grandes. Cerca del 36 por ciento de los estudiantes están matriculados en los 12 grupos educacionales más grandes. Independientemente de su tamaño, todas las IES enfrentan múltiples desafíos: mantener los estándares de calidad, atraer a los mejores docentes, mantenerse flexibles, pasar las estrictas auditorías para la acreditación, adaptarse constantemente a los numerosos cambios en las regulaciones y muchos otros, incluyendo el financiamiento.

Tradicionalmente, las IES privadas de Brasil son más conocidas por cursos en áreas menos tecnológicas, aunque con el tiempo la diferencia se está borrando, dejando las ciencias básicas y las especialidades que demandan más tecnología a las universidades públicas. Dentro de la amplia oferta de cursos que ofrecen las IES privadas, derecho es tradicionalmente la más popular entre los estudiantes, con la matrícula más alta (14 por ciento), seguido por administración (9 por ciento), ingeniería civil (6 por ciento) y final-

mente medicina, pedagogía y administración de Recursos Humanos. Las universidades privadas abastecen el país con trabajadores de clase media calificados que tanto necesita el mercado laboral brasileño y que impulsan el crecimiento económico.

CURVA DE CRECIMIENTO

La educación superior brasileña comenzó a expandirse en 1996. Antes de eso, la matrícula era limitada y no podía satisfacer las demandas de la sociedad. El punto de inflexión fue la introducción de un fondo que les permitía a los jóvenes pedir créditos universitarios. Así, el crecimiento del sector de educación privado en Brasil no debiese confundirse con un resultado del desarrollo del sector privado en general, ya que éste es un resultado natural del Plan Nacional de Educación (PNE). De hecho, esta es la principal característica que diferencia a la educación privada en Brasil con, por ejemplo, la educación de los países europeos. Las universidades privadas brasileñas son un proveedor, una herramienta y una parte inseparable del PNE. Éstas sirven como una solución innovadora conjunta a los líderes del país y a los empresarios altamente educados, para abordar el problema de la poca cantidad de instituciones de educación superior y de la inclusión social en el país.

El segundo salto notable sucedió el 2002, cuando se introdujeron los primeros cursos tecnológicos de pregrado. Estos cursos tenían una duración más corta y facilitaban la entrada a la educación superior de estudiantes de clases sociales de bajos ingresos o clases “C” y “D”, que representaban más de la mitad de la población de estudiantes brasileños. Los cursos fueron aceptados en el mercado como educación superior y eran abiertos a estudiantes adultos que llegaban a las universidades no inmediatamente después de la secundaria, sino que después de algunos años de trabajo.

El siguiente período de crecimiento fue en el 2005, cuando se creó el fondo ProUni. Éste ofrecía becas en las IES privadas para estudiantes de familias menos privilegiadas. Las becas se les otorgaban a los estudiantes de familias que recibían un máximo de 1,5 veces el salario mínimo.

La reformulación de los créditos del Fondo de Financiamiento para los Estudiantes de Educación

Superior (FIES) en el 2010, con una reducción en las tasas de interés y un aumento en el período de amortización, causó un aumento exponencial de nuevas matrículas de 76.000 en el 2010 a 732.000 en el 2014.

La demanda de educación en el país es tan alta que incluso con el apoyo considerable del gobierno, las universidades privadas siguen expandiéndose.

La crisis política y económica del 2015 obligó al gobierno brasileño a reducir los créditos FIES drásticamente y la mayoría de los estudiantes de clases “C” y “D” fueron nuevamente excluidos de la educación superior. Actualmente, la tasa neta de matriculación en la educación superior para la categoría de edad 18-24 es poco más del 17 por ciento, mientras que, según el PNE, el 33 por ciento de los jóvenes debiese estar matriculado para el 2024. Desde 1996 al 2014, FIES alcanzó casi el 40 por ciento de su meta, pero luego de la brusca reducción del 2015, contaba con menos del 15 por ciento de los estudiantes el 2016.

Tal desviación del Plan Nacional de Educación provocó fuertes reacciones de la asociación de universidades privadas (ABMES —Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior) que representa los intereses legítimos de las IES privadas y sus estudiantes y el plan de educación en su conjunto. El argumento de que las becas han significado una fuerte carga para la sociedad resultó ser no más que un polémico cliché: el costo para el país de los estudiantes en las instituciones privadas (87,5 por ciento del sector de educación superior) es menor al de los estudiantes en instituciones públicas, mientras que su impacto inmediato en la economía nacional es masivo. Por lo tanto, en apoyo al desafío de alcanzar las metas del PNE para el 2024, ABMES se concentra estratégicamente en presionar al gobierno para mantener la inversión en becas. Al mismo tiempo, a la luz de la actual crisis económica, la asociación está trabajando con las autoridades para encontrar mecanismos alternativos de financiamiento; por ejemplo, nuevas regulaciones que permitan que los bancos

privados se unan al mercado del financiamiento de futuros estudiantes.

El sector de educación privado, que sufre el impacto directo de la crisis económica, es el mejor y más activo colaborador del gobierno en la búsqueda de formas para darle a la sociedad las oportunidades de acceso a la educación superior y para mantener el crecimiento económico. ■

Regionalización de la educación superior en Asia Oriental

EDWARD W. CHOI

Edward W. Choi es estudiante de doctorado en el Centro para la Educación Superior Internacional en Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: edward.choi.2@bc.edu.

Tres destacadas organizaciones han surgido como impulsoras de cooperación regional para la educación superior (ES) en Asia Oriental: la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN, por sus siglas en inglés), la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO, por sus siglas en inglés) y el grupo trilateral recientemente formado entre los gobiernos de China, Japón y Corea del Sur (referido como Corea de aquí en adelante). Si bien estos agentes regionales comparten una historia de colaboración similar, en parte impulsada por un anhelo de crear un espacio común de ES en Asia Oriental, éstos implementan modelos de regionalización basados principalmente en diferentes necesidades, metas, agendas y costumbres. Este fenómeno ha dado como resultado un escenario fragmentado de regionalización de la ES en Asia Oriental. Al considerar esta situación, surgen varias interrogantes: ¿Por qué existen múltiples modelos de regionalización en Asia Oriental? Para las naciones con varias asociaciones regionales, ¿es posible que algunos sistemas de

regionalización tengan más prioridad que otros? Si la respuesta es positiva, ¿existen implicaciones adversas para dichos modelos en Asia Oriental tanto de iniciativas independientes como, a modo general, de sistemas que buscan generar un espacio común en la ES de Asia Oriental?

ASEAN Y LA RED UNIVERSITARIA DE ASEAN

Inicialmente (alrededor del periodo 1967-1989), la ASEAN instó a la cooperación en dos premisas conjuntas de estabilidad política y seguridad. De esta forma, sus miembros fundadores—Indonesia, Malasia, Filipinas, Singapur y Tailandia—compartieron una misión centrada en la contención del comunismo en Indochina y en la construcción conjunta de las naciones, particularmente en los años posteriores a los exitosos movimientos independentistas nacionales en la región. No obstante, los eventos de la década de los 90, especialmente la crisis financiera asiática de 1997, provocaron un cambio de razonamiento cuando se expandió por la región una ola de discurso político sobre integración económica. La crisis financiera puso de manifiesto la necesidad de cooperar no sólo entre países miembros de la ASEAN, sino que también en otras naciones afectadas—concretamente China, Japón y Corea— para encontrar soluciones económicas que evitaran futuras recesiones devastadoras en la región. A esta agrupación de países se le conoció como ASEAN Plus Three.

A lo largo de la evolución de la ASEAN—de ser una agrupación exclusiva de países del Sudeste Asiático a configurarse como la inclusiva ASEAN Plus Three, para posteriormente convertirse en la ASEAN Plus Six (con la adición de Australia, India y Nueva Zelanda)— el diálogo político en torno a la cooperación para la ES regional se materializó lentamente. Las conversaciones comenzaron con las dos primeras reuniones del Comité de Educación de la ASEAN en la década de los 70; en conjunto, estas reuniones promovieron la educación superior, particularmente el potencial de trabajo de los graduados de ES, como principal motor impulsor de la prosperidad económica. De igual modo, propusieron un argumento convincente a favor de un conducto internacional para proteger a los estudiantes calificados y altamente motivados. El resultado de esto fue la conformación

de una agrupación subregional llamada Red de Universidades de la ASEAN (AUN), que al ser apoyada por el marco de Aseguramiento de Calidad de la Red Universitaria ASEAN (AUN-QA) y por el Sistema de Transferencia de Crédito de la ASEAN (ACTS), facilita el intercambio de profesores, personal y estudiantes de 30 instituciones miembros.

SEAMEO Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUDESTE ASIÁTICO

Mientras que la AUN de la ASEAN opera en una plataforma subregional, el Instituto Regional de Educación Superior y Desarrollo (RIHED) de la SEAMEO busca alcanzar un objetivo de orden superior para establecer un Área de Educación Superior en el Sudeste Asiático (SEA-HEA). Hasta la fecha, tres procesos de regionalización primaria han avanzado en esta labor: el proyecto piloto de movilidad de Malasia, Indonesia y Tailandia (M-I-T) y dos mecanismos regionales de armonización, la Red de Aseguramiento de la Calidad de la ASEAN (AQAN) y el Sistema de Transferencia de Créditos del Sudeste Asiático (SEA-UCT). El Sistema de Transferencia de Créditos (UCTS) del Programa de Movilidad Universitaria de Asia Pacífico apoyó a 23 universidades bajo M-I-T que facilitaron el intercambio de 1.130 estudiantes de pregrado durante el despliegue de la iniciativa de cuatro años (2010-2014). M-I-T ahora se encuentra avanzando bajo un sello más inclusivo, el programa de Movilidad Internacional para Estudiantes de la ASEAN (AIMS) y planea expandir su alcance a cuatro países adicionales: Brunéi, Japón, Filipinas y Vietnam. A diferencia del M-I-T, la actividad de AQAN y SEA-CTS ha sido difícil de medir; sin embargo, es probable que estos dos mecanismos regionales obtengan mayor notoriedad bajo AIMS.

CAMPUS ASIA

La más reciente llegada a la escena de la cooperación regional en Asia Oriental es un modelo de movilidad estudiantil trilateral llamado Programa de Acción Colectiva para la Movilidad de Estudiantes Universitarios en Asia (CAMPUS Asia). Puesto en marcha en el 2012 como proyecto piloto bajo la dirección de China, Japón y Corea, CAMPUS Asia facilita la movilidad tanto de estudiantes de pregrado como de

posgrado a través del intercambio de créditos, la doble titulación y los programas de titulación conjunta y apunta a conformar un grupo de talentosos “expertos asiáticos” por medio de una plataforma compartida de recursos y conocimiento. Se espera que este grupo de expertos se vuelvan embajadores de una región del Noreste Asiático internacionalmente competitiva y basada en el conocimiento. Posiblemente como objetivo secundario, el modelo de movilidad puede ser considerado como un medio para aliviar el problema de fuga de cerebros de China y Corea (la pérdida de capital intelectual hacia destinos populares de estudio y trabajo como Estados Unidos y Europa), al mismo tiempo que crea demanda internacional para los sectores de ES ante la posibilidad de disminuir las tasas de matrícula (Japón y Corea).

LA INTERROGANTE DE LA REGIONALIZACIÓN EN ASIA ORIENTAL

Considerados de modo individual, todos los modelos de regionalización anteriormente descritos tienen el potencial de producir considerables beneficios dentro de sus respectivos alcances geográficos: una profundización de la comprensión intercultural; el intercambio de conocimientos; el conducto internacional para la mano de obra calificada; y la estabilidad y paz regional. No obstante, en su conjunto, representan un escenario fragmentado de la regionalización de la ES, compuesto de interdependencias económicas y políticas inter e intrarregionales que son incompatibles y que, en algunos casos, coinciden entre sí. Estas dinámicas descoordinadas están ligadas a tensión geopolítica, ya que es probable que las redes regionales se involucren en maniobras políticas y otros comportamientos de postura, especialmente a medida que los programas se expanden hacia territorios vecinos y se esmeran por reclutar naciones miembros que ya se han comprometido con otras iniciativas.

Por ejemplo, la agrupación trilateral tiene planes de incluir a algunos países miembros de la ASEAN y/o la SEAMEO en CAMPUS Asia, mientras que ASEAN y SEAMEO han tenido la posibilidad de expandir AUN y AIMS, respectivamente, hacia países del noreste, específicamente China, Japón y Corea. A medida que se abre la perspectiva de nuevas asociaciones regionales, los países con diversas afi-

liaciones pueden elegir dar o dedicar más recursos a los acuerdos de cooperación que puedan darles más beneficios (por ejemplo, en términos de prestigio, apoyo político o recursos), que sean más factibles o ambos. Este punto puede ilustrarse con la maduración derivada de los acuerdos de la ASEAN Plus One (por ejemplo, ASEAN-Japón), quizás a expensas del desarrollo en la agrupación más grande ASEAN Plus Three. En otros casos, las redes regionales podrían encontrarse en una lucha por recursos que se han “dispersado demasiado” a medida que las naciones miembros destinan fondos, mano de obra y tiempo a varias iniciativas de regionalización. En síntesis, las actividades de priorización podrían frustrar el cultivo de vínculos cooperativos regionales duraderos e impedir el progreso de modelos de regionalización que comparten diversas naciones miembros. Quizás también esté en juego la creación de una comunidad integral y única de ES en Asia Oriental.

Este fenómeno ha dado como resultado un escenario fragmentado de regionalización de la ES en Asia Oriental.

Otro desafío que enfrentan las organizaciones regionales en Asia Oriental es la dificultad inherente de intentar armonizar un área geográfica extremadamente polarizada de culturas, idiomas, estándares en torno a la calidad de la ES y las normas y regulaciones nacionales, específicamente sobre los protocolos de visado y las agendas académicas. Algunas herramientas de referencia tales como AQAN, UCTS y ACTS han mitigado las diferencias más notorias y facilitado con éxito intercambios de estudiantes para agrupaciones regionales de élite como AUN y proyectos pilotos de movilidad internacional. Sin embargo, surge la necesidad de desarrollar mecanismos de armonización más amplios con el fin de nivelar los beneficios educacionales en toda Asia Oriental. En reconocimiento de esta limitación, la SEAMEO RIHED y el Banco Asiático de Desarrollo (BAsD) han comenzado a desarrollar lo que pretende ser una herramienta de referencia integral de países de Asia Oriental conocida como Marco de transferencia Académica de Créditos (ACTFA). No

obstante, se plantea la interrogante de si las numerosas redes regionales que coexisten en Asia Oriental adoptarán este marco, especialmente ante su tendencia por promover modelos de movilidad local y mecanismos de armonización propios de sus respectivas subregiones. Actualmente, CAMPUS Asia parece estar explorando su propio CTS y el marco QA y AUN, como ya se mencionó, usan AUN-QA y ACTS.

Dada esta situación, es probable que ahora sea un buen momento para enfatizar un nivel mayor de cooperación interregional entre las redes regionales de Asia Oriental. El objetivo aquí sería calmar la tensión geopolítica que tal vez hoy es característico de la regionalización de Asia Oriental, y desarrollar métodos eficientes para compartir el conocimiento y los recursos en todas las redes regionales para igualar los beneficios en la región. Quizás de esta forma, la regionalización de Asia Oriental pueda comenzar a avanzar hacia una agenda más inclusiva de una única comunidad de ES en los países asiáticos. ■

China: Líder mundial en tasas de graduación

JULIAN MARIOULAS

Julian Marioulas es candidata a doctorado en el Departamento de Estudios de Asia Oriental en la Universidad de Viena en Austria y dicta clases de alemán en la Escuela de Idiomas Extranjeros en la Universidad de Asia Oriental de Ciencia y Tecnología, China. Correo Electrónico: julian@marioulas.de.

En su edición del año 2013, el periódico *The Economic Observer* planteó una simple pregunta: ¿Son demasiado fáciles las universidades chinas? Aunque este cuestionamiento pueda surgir en muchos sistemas educacionales, la respuesta que da *The Economic Observer* de China es un claro y rotundo sí. China tiene uno de las tasas de deserción más bajas en el mundo, con fuentes del Ministerio de Educación que declaran que menos del 1 por ciento de los estudiantes no completa sus carreras. Casos excepcionales de acción disciplinaria en contra de los estudiantes

provocan indignación en los individuos afectados y sus familias. A pesar de que la educación superior de Asia Oriental se caracteriza por los altos requisitos de ingreso y las bajas tasas de deserción que rondan la marca del 10 por ciento en Corea del Sur y Japón, muy lejos de la situación en China, donde el fracaso universitario sigue siendo casi impensable.

LOS NÚMEROS

Como parte de mi recopilación de datos para este artículo, utilicé los “Informes de Calidad de la Educación de Pregrado” publicado por las instituciones de educación superior del continente para catalogar 187 universidades y sus tasas de graduación de cuatro años, así como también la tasa de expedición de licenciaturas al graduarse. La variedad de universidades en la lista es diversa, abarcando doce provincias, tanto comunidades rurales como urbanas e instituciones de toda clase de tamaños y de calidad. Su tasa promedio de graduación de cuatro años en 2013 se mantuvo en un 97,3 por ciento. Cinco instituciones permitieron que el 100 por ciento de los estudiantes se graduara, mientras que el porcentaje más bajo se mantuvo en 84 por ciento. La tasa de licenciaturas conferidas durante el mismo año se mantuvo en un 96 por ciento, menos que el porcentaje total de graduación. En general, el Certificado de Graduación requiere de una nota de aprobación en todos los cursos obligatorios más un número reglamentario de puntos de créditos totales, además podría requerirse un cierto promedio de notas para las licenciaturas.

La calidad y clasificación de una institución de educación superior no parece marcar la diferencia, ya que los porcentajes de graduación para las universidades nacionales claves del “proyecto 211”, que tienen requerimientos de ingreso más altos comparados con los provinciales, caen poco menos de la mitad de una desviación estándar por debajo del promedio. Lo que sí hace una pequeña diferencia parece ser la ubicación geográfica. Hebei —donde una proporción sustancial de instituciones de educación superior pasaron a tener estatus de universidad en los últimos años— alcanza una tasa de graduación de un 98,8 por ciento, mientras que para Shanghai cae a un 95,9 por ciento. Varias universidades tienen departamentos

que están dirigidos conjuntamente por instituciones asociadas y éstas tienden a ser más difíciles para graduarse, con un promedio levemente superior al 90 por ciento.

ASEGURAR LA GRADUACIÓN

Dos profesores que escribieron para la revista china *Time Education* pertenecientes a la Universidad de Tecnología de Jiangsu, una institución provincial de educación superior con requerimientos de ingreso comparativamente menores, abordaron varias medidas para facilitar la graduación oportuna: bajar la dificultad de los exámenes de recuperación, junto con la posibilidad de volver a tomar los exámenes en semestres posteriores o incluso poco antes de la fecha de graduación proyectada. Otro factor contribuyente es la falta general de competencia dentro de las filas del profesorado, junto con su renuencia por aceptar una mayor carga laboral si los estudiantes no aprueban. El efecto en los estudiantes matriculados en instituciones menos competitivas puede ser perjudicial. En clases, muchos de ellos juegan con sus dispositivos móviles, leen novelas o simplemente duermen. Si bien estudiar fuera de clase se concentra en las semanas de exámenes y en materiales relevantes para aprobar los exámenes del curso, incluso esto es descuidado si los estudiantes son conscientes de que fallar múltiples exámenes no conlleva a sanciones.

Los autores del único estudio sobre el tema de las tasas de graduación hicieron eco de algunos problemas similares en los últimos años. Li Zifeng y algunos colegas de la Universidad de Yanshan en la provincia de Hebei observaron que la mayoría de las universidades tienen tasas de graduación cercanas al 100 por ciento, con estudiantes que no son amonestados por hacer trampa y profesores que evitan problemas dejando pasar a todos. Los estudiantes no están siendo "cultivados" para desempeñar las funciones que en teoría se les demanda. Los autores contrastan estos hechos con las universidades occidentales, donde los requerimientos son más flexibles, pero también más exigentes, con la hipótesis de que estos contribuyen a una mayor calidad de graduados.

Un artículo del año 2013 en el diario *Workers' Daily* informó el caso de una universidad en Hainan, donde el profesorado recibió instrucciones de graduar

a todos los estudiantes de licenciatura, independientemente de si habían reprobado alguna asignatura. Esto también se aplicó a los estudiantes de magíster, a los que se les permitió graduarse siempre y cuando sus tesis pasaran por un programa de detección de plagio. Los administradores académicos habían optado por mantener altas las tasas de graduación de forma generalizada con el objetivo de preservar una imagen positiva y asegurar la futura financiación, así como para evitar que los departamentos que tuvieran un bajo rendimiento fueran eliminados gradualmente. En tal caso, parece probable que un acuerdo para aprobar a todos sería bien recibido por el profesorado.

ALGUNAS REFLEXIONES

La expansión de la educación superior en China ha permitido una cifra récord de matriculados en instituciones de educación superior y ha traído beneficios a la sociedad en su conjunto. Las inversiones emprendidas por el gobierno central han aumentado la calidad y el reconocimiento internacional de las instituciones educacionales en China continental. No obstante, diría que la graduación casi garantizada está actuando como impedimento para su ulterior desarrollo.

En su estado actual, las universidades de élite matriculan a la mayoría de los estudiantes a través del *gaokao* (el examen de ingreso a las universidades) y el Reclutamiento Independiente. Sin embargo, este último permite un criterio más flexible para el ingreso de estudiantes que no depende de un único puntaje determinante, por lo que es propenso a la corrupción. El caso más notable en los últimos años es el de Cai Rongsheng. Durante su mandato de ocho años como jefe de la oficina de admisión en la universidad Renmin de China, recibió más de 23 millones de RMB (34 millones de dólares) en sobornos por inscribir a determinados estudiantes. Según el *Beijing Morning Post*, los puestos en las universidades de renombre pueden tener un precio tan alto como 1 millón de RMB (US\$ 150.000). El Reclutamiento Independiente se ha convertido en un canal para graduados no calificados de la educación secundaria con fuertes conexiones oficiales para ingresar a buenas universidades, donde se graduarán independientemente de sus esfuerzos. En tales circunstancias, es improbable que se apliquen sistemas de evaluación diseñados

para eliminar estudiantes durante el curso de sus carreras de cuatro años.

Por lo menos en el caso de la Universidad Renmin, El Reclutamiento independiente se ha reducido considerablemente desde los días de Cai Rongsheng. Según las cifras de la oficina de admisión, 192 estudiantes fueron admitidos por medio de este proceso en 2016 (de un total de 2,797 estudiantes de primer año), lo que es considerablemente menor que en 2012, cuando esa cifra fue de 550, alrededor de un 20% de estudiantes recién matriculados en ese momento.

Dada la gran cantidad de candidatos calificados, parece bastante viable que estas universidades puedan alcanzar las tasas de graduación en el nivel actual sin la necesidad de ningún tipo de arreglo particular para ese fin. Esto supondría un proceso de admisión transparente, basado en el mérito y libre de corrupción.

En lo que respecta a las universidades e instituciones de educación superior provinciales, estoy de acuerdo en que se beneficiarían en mayor medida de los estrictos requisitos de graduación. A partir de ahora, el impulso hacia el crecimiento numérico en las matrículas y las carreras coincide también con un mandato para mantener las tasas de graduación altas, independientemente del rendimiento real de los estudiantes. Un cambio de paradigma instituido en varias universidades provinciales, en que se atribuya un valor estricto a la calidad de los graduados en vez de su cantidad, ayudaría a elevar el valor de sus títulos y mitigaría la naturaleza jerárquica que caracteriza a la educación superior china.

Vale la pena señalar que existe de hecho un puñado de universidades recién establecidas que rompen con los patrones instaurados en relación con el reclutamiento estudiantil y los requisitos curriculares, entre ellas la Universidad Austral de Ciencia y Tecnología ShanghaiTech. Queda por ver si su praxis en torno a la graduación diferirá o seguirá la línea de la gran mayoría. ■

La política y las universidades en el Irán posrevolucionario

SAEID GOLKAR

Saeid Golkar es profesor en el Programa del Medio Oriente y África del Norte en la Universidad Northwestern, Evanston, Estados Unidos. Correo electrónico: saeid.golkar@northwestern.edu.

La trayectoria de la educación superior iraní después de la revolución de 1979 puede ser dividida en tres fases. En primer lugar, bajo la era revolucionaria (1979-1987), la educación superior iraní sufrió una primera ola de islamización con el inicio de la Revolución Cultural y la guerra de Irán-Irak (1980-1988). A continuación, siguió un periodo de reconstrucción y desarrollo político entre 1998 y 2004. Durante ese periodo, el régimen liberó a las universidades de presiones ideológicas, permitiéndoles crecer más independientes del Estado. El tercer periodo, la “era de la mano dura” (2005-2012), vio otra ronda de islamización y recentralización de las universidades.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA REVOLUCIÓN Y LA GUERRA

Las universidades iraníes disfrutaron de un breve momento de autonomía cuando la monarquía Pahlavi llegó a su fin, pero su participación en las situaciones críticas durante la revolución llevó al gobierno a ejercer el control. Inmediatamente después de la revolución iraní de 1979, los funcionarios gubernamentales implementaron políticas destinadas a regular y “purificar” las universidades para limpiarlas de cualquier rastro del régimen Pahlavi.

La autonomía universitaria se erosionó bajo el Plan de Revolución Cultural. Todas las universidades cerraron durante tres años hasta 1982, con el objetivo de ser “limpiadas” tanto de la oposición política como religiosa. Durante ese tiempo, la sede de la Revolución Cultural era el organismo principal que administraba y dirigía el proyecto de Islamización. El consejo priorizó dos etapas para islamizar a las universidades. En la primera etapa, instaló un currículo a favor del islám para purgar a las instituciones de

cualquier influencia occidental u oriental. Durante la segunda etapa, gestionó las obras de construcción para las universidades recientemente islamizadas: todos los aspectos de las instituciones debían modificarse para reflejar los principios y criterios islámicos. Se creó una variedad de organizaciones como el Consejo Supremo de la Revolución Cultural (SCCR, por sus siglas en inglés) para supervisar y gobernar el proyecto de Islamización de las universidades y expandirlo a toda la cultura iraní.

LA ERA DE LA CONSTRUCCIÓN Y LA REFORMA (1989–2004)

El gobierno tecnocrático bajo el mandato de Hashemi Rafsanjani, que asumió el poder luego de la guerra de Irán-Irak, consideró a las universidades como el principal recurso para capacitar funcionarios para la burocracia estatal. La administración de Rafsanjani hizo hincapié en los takhasoos (conocimientos técnicos) sobre el taahhod (compromiso ideológico), que había dominado después de la primera Revolución Cultural. El pragmatismo de Rafsanjani dio lugar a una expansión espectacular de la educación superior. Durante esa época, se establecieron muchas universidades privadas por todo el país y las matrículas en las universidades estatales aumentaron de 407.693 en 1988 a 1.192.329 en 1996.

Esta tendencia continuó bajo la administración reformista de Khatami (1997-2004), que vio un incremento en la autonomía universitaria y relajación en la atmósfera política. El gobierno de Khatami intentó reestructurar el sistema de educación superior y aumentar su independencia del gobierno. En el 2000, el Ministerio de Cultura y Educación Superior fue cambiado a “Ministerio de Ciencia, Investigación y Tecnología” (MSRT), destacando su alcance tanto en la investigación como en la educación. Al año siguiente, se les dio más independencia en la preparación de planes curriculares y programas. Además, en 2002, se les permitió contratar profesores en lugar de aceptar nombramientos estatales. Por último, se les permitió elegir a sus administradores, incluyendo decanos de facultades y presidentes, a través de un proceso electoral.

Al igual que en la era Rafsanjani bajo el mandato de Khatami, la matrícula de estudiantes se expan-

dió rápidamente, de 1.404.880 en 2000 a 2.117.471 en 2004. También aumentó constantemente la cifra de estudiantes mujeres en las universidades. Apoyados por los propios estudiantes, los reformistas se abrieron a los debates políticos en las universidades e incentivaron la participación política de los estudiantes, una medida que fue atacada por los conservadores. Esta expansión de la libertad política entre los estudiantes llevó a su fuerte deseo democrático por desafiar a los organismos no electos del régimen político, como se evidencia en los levantamientos estudiantiles en 1999 y 2003 que fueron reprimidos por la milicia y otros grupos paramilitares.

Aunque la burocracia estatal luchó por implementar políticas reformistas, se encontró con una oposición implacable encabezada por el líder supremo de Irán y el ala conservadora, quienes intentaron bloquear los programas reformistas, frustraron los movimientos estudiantiles y siguieron islamizando las universidades. En 1997, el SCCR —dominado por los conservadores y nombrado por el líder supremo— apoyó el establecimiento de un nuevo Consejo para los Institutos Educativos Islámicos (CIEI, por sus siglas en inglés). El CIEI ratificó muchas normas, incluyendo una doctrina titulada “Principios de las Universidades Islámicas”, en diciembre de 1998. Según este documento, la Islamización de las universidades sería alcanzada a través de seis diferentes canales: profesores, estudiantes, planes curriculares, programas de estudio, planificación cultural, educativa y gestión escolar. Las políticas, que fueron rechazadas por los reformistas, fueron implementadas bajo la siguiente administración de mano dura.

ÉPOCA DE MANO DURA (2005–2012)

Ahmadinejad, un populista autoritario, expandió simultáneamente la educación superior y el control político sobre las universidades. La cifra de estudiantes alcanzó los 4 millones para el 2013. Al mismo tiempo, su gobierno revocó la relativa autonomía de las universidades, volvió a centralizar el sistema de educación superior y sometió a las universidades bajo control político. Durante ese periodo, se intensificaron drásticamente los esfuerzos del gobierno por controlar las universidades. El MSRT, dominado con mano dura por ciertos académicos, implementó to-

das las normas del CIEI que se habían propuesto para promover la Islamización de las universidades.

La recentralización del sistema de educación superior se produjo en varios niveles. A nivel administrativo, el MSRT, no el profesorado, seleccionó presidentes universitarios. El gobierno de Ahmadijad reemplazó muchos académicos considerados fundamentalistas, quienes creían profundamente en la Islamización universitaria. El MSRT también reemplazó las normas de administración universitaria, que habían estado instaladas durante 18 años, con el mandato que especificaba que los presidentes universitarios seleccionarían a los suplentes y jefes de las facultades que implementaban la Islamización universitaria. Se efectuó una política de segregación de género de manera agresiva; las universidades también debían expandir la implementación del mantenimiento del orden moral y conformar mezquitas y seminarios islámicos. En el 2007, para matricular leales a favor del régimen, el gobierno eliminó la autonomía de las universidades en el proceso de contratación y reclutó a profesores motivados ideológicamente. Durante la administración de Ahmadinejad, la admisión de estudiantes se centralizó de forma similar y la admisión de estudiantes de doctorado estuvo bajo el control del MSRT. Este control ayudó al gobierno a impedir que los estudiantes políticamente activos continuaran su educación y facilitó el acceso de estudiantes a favor del régimen a estudios de posgrado. Las universidades también perdieron autonomía para diseñar y preparar sus planes curriculares. El Comité de Promoción de Libros de Textos de las Ciencias Humanas se estableció con el objetivo de “purificar” los manuales universitarios. Muchos observadores interpretaron estos esfuerzos como una segunda revolución cultural, que ha erosionado la calidad de la educación superior en Irán.

CONCLUSIÓN

El control y la Islamización de las universidades han sido algunas de las principales preocupaciones de la república islámica desde su creación. Esto ha culminado en dos Revoluciones Culturales que ocurrieron en la década de los 80 y 2000 respectivamente. Estas políticas allanaron el camino para una fuga de cerebros masiva y socavaron la calidad de la educación,

especialmente en las humanidades y las ciencias sociales. A pesar de estos esfuerzos, el Estado no tuvo éxito en la creación de una universidad islámica. La expansión de las universidades y el número de estudiantes, el crecimiento de las tecnologías de la información y la fragmentación y desideologización de parte de las élites políticas son algunas de las razones por las que el proyecto de Islamización de las universidades iraníes ha sido un fracaso relativo. ■

NUEVAS PUBLICACIONES

(Nota del editor: IHE ya no está publicando resúmenes cortos de libros, sino que está entregando un listado más completo de los nuevos libros que serán de interés para la audiencia de 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).

Arar, Khalid y Kussai Haj- Yehian. *Educación Superior y la Minoría Árabe Palestina en Israel*. Basingstoke, Nueva York: Palgrave Macmillan, 2016. 213 pp. \$100 (hb). Sitio web: www.palgrave.com.

Bader, John. *La Lista de Dean: 10 Estrategias para el Éxito en la Universidad*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2017. 216 pp. \$24.95 (pb). Sitio web: www.press.jhu.edu.

Barrett, Beverly. *Globalización y Cambio en la Educación Superior—La Economía Política de la Reforma Política en Europa*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2017. 314 pp. \$99.99 (hb). Sitio web: <http://www.palgrave.com>.

Cramer, Sharon F. *Gobernabilidad Compartida en la Educación Superior: Demandas, Transiciones, Transformaciones, Volumen 1*. Albany, NY: SUNY Press, 2017. 273 pp. \$85 (hb). Sitio web: www.sunypress.edu.

Cochrane, Sharlene Voogd, Meenakshi Chhabra, Marjorie A. Jones y Deborah Spragg, Eds. *Enseñanza Culturalmente Receptiva y Reflexión en la Educación Superior: Prácticas Prometedoras del Instituto Curricular de Alfabetización Cultural*. Abington, Reino Unido: Routledge, 2017. 126 pp. £44.00 (hb). Sitio web: www.routledge.com.

Cottom, Tressie McMillan. *Lower Ed: La inquietante Alza de las Instituciones de Educación Superior con Fines de lucro en la Nueva Economía*. The New Press, 2017. 240 pp. \$26.95 (hc). Sitio web: <http://thenewpress.com>.

Diner, Steven J. *Universidades y sus Ciudades: La Educación Superior Urbana en Norteamérica*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2017. 192 pp. \$44.95 (hb). Sitio web: www.press.jhu.edu.

Farrugia, Christine A. *Open Doors 2015: Informe sobre el Intercambio Educativo Internacional*. Nueva York, NY: Institute Of International Education, 2016. \$79.95. Sitio web: <http://www.iiebooks.org/opdoreopened.html>.

Kim, Eunyoung y Katherine C. Aquino, Eds. *La Discapacidad como Diversidad en la Educación Superior: Políticas y Prácticas para Mejorar el Éxito Estudiantil*. Abington, Reino Unido: Routledge, 2017. 244 pp. £29.59 (pb). Website: www.routledge.com.

Knight, Jane y Emnet Tadesse Woldegiorgis, Eds. *Regionalización de la Educación Superior Africana: Progresos y Perspectivas*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2017. 269 pp. \$54.00 (pb). Sitio web: <https://www.sensepublishers.com>.

Larsen, Marianne A. *Internacionalización de la Educación Superior: un Análisis a través de las Teorías Espaciales, de Redes y de Desplazamiento*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 196 pp. £100.00 (hb). Sitio web: <http://www.palgrave.com>.

Marber, Peter y Daniel Araya, Eds. *La Evolución de las Artes Liberales en la Era Global*. Abington, Reino Unido: Routledge, 2017. 242 pp. £25.59 (pb). Website: www.routledge.com.

Musselin, Christine. *La Gran Carrera de las Universidades*. París, FR: Presses de Sciences Po, 2017. 304 pp. 19 (pb). Sitio web: <http://www.pressesdescienc-espo.fr>.

Shek, Daniel T. L. y Robert Hollister, Eds. *Responsabilidad Social Universitaria y Calidad de Vida*. Singapore: Springer, 2017. 283 pp. \$119 (hb). Sitio web: www.springer.com.

PRESORTED FIRST-CLASS MAIL

U.S. POSTAGE PAID

N. READING MA

Center for International Higher Education Boston College
Campion Hall

Chestnut Hill, MA 02467-3813 USA

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 víncu-

los 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/lsoe/academics/departments/eahe/graduate.html/>.

SECCIÓN ESPECIAL EN INTERNACIONALIZACIÓN

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

LAS OPINIONES EXPRESADAS AQUÍ NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LAS VISIONES DEL CENTRO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL.

EDITOR

Philip G. Altbach

EDITORES ASOCIADOS

Laura E. Rumbley

Hans de Wit

EDITOR 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 - Estados Unidos

Tel: (617) 552-4236

Fax: (617) 552-8422

Correo electrónico: highered@bc.edu

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

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

ISSN: 1084-0613 (impreso)

©Center for International Higher Education