

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

<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>.

Alianza con University World News (UWN):

Los artículos de **IHE** aparecen regularmente en el sitio web de **UWN** y en el boletín mensual. **UWN** es un recurso en línea ampliamente reconocido para las noticias sobre educación superior internacional.

Para noticias mensuales sobre educación superior global y comentarios visite a nuestro asociado:



La ventana global a la educación superior

www.universityworldnews.com

Asuntos internacionales

- 2 El bien público y la educación superior
Ellen Hazelkorn
- 3 "Libertad de expresión" y "expresión ofensiva" en el campus
Peter Scott
- 5 Diferenciación y sistemas: Responsabilidades de las universidades de investigación
Philip G. Altbach

Perspectivas sobre internacionalización

- 6 Armenia: Educación superior transfronteriza
Tatevik Gharibyan
- 8 Mauricio: Desafíos de la internacionalización
Shaheen Motala Timol y Kevin Kinser
- 10 Internacionalización en Ucrania
Irina Sikorskaya

¿Educación gratuita?

- 12 Educación superior gratuita: Malentendido entre equidad e igualdad
Ariane de Gayardon
- 13 El surgimiento y los riesgos de la gratuidad en función del ingreso
Alex Usher

Problemas financieros

- 15 Universidades públicas y recortes de presupuesto en Malasia
Doria Abdullah
- 17 Falta de financiamiento en la educación superior australiana
Anthony Welch

Foco en África

- 18 Ahogarse en un vaso de agua: Una perspectiva africana
Damtew Teferra
- 20 Investigación: La "misión perdida" de las universidades africanas
Harris Andoh

Foco en Asia del Sur

- 22 India: ¿Universidades de clase mundial?
Philip G. Altbach y Jamil Salmi
- 24 La calidad de los investigadores en Pakistán
Muhammad Z. Ahmed
- 25 Diversidad estudiantil e inclusión en India
Nidhi S. Sabharwal y C. M. Malish
- 27 India: Las contradicciones de la expansión privada
Eldho Mathews

Departamentos

- 29 La misión cultural de las universidades líderes en Asia Oriental
Rui Yang
- 30 El lento camino a la educación general en China
Bie Dunrong
- 32 Nuevos "emprendimientos" en el rígido sistema de educación superior de China
Hantian Wu

¿Está el rol del bien público de la educación superior bajo ataque?

ELLEN HAZELKORN

Ellen Hazelkorn es profesora emérita y ex directora de la Unidad de Investigación de Políticas en la Educación Superior (HEPRU, por sus siglas en inglés) en Irlanda y coinvestigadora internacional en el Centro para la Educación Superior Global fundado por ESRC/HEFCE, Londres, Reino Unido. Correo electrónico: ellen.hazelkorn@dit.ie.

En general, la educación superior se ve como un servicio para el bien público, especialmente cuando el Estado la financia directamente y porque sus beneficios se extienden hasta el individuo y la sociedad. Es la fuente del capital humano, la innovación y el emprendimiento que alimenta y mantiene las ambiciones personales, sociales y económicas y el desarrollo que la sociedad y los ciudadanos requieren mientras sostiene a la sociedad civil. Como tal, hay un contrato social implícito que equilibra el apoyo público, a través de los impuestos y las políticas públicas, a cambio de autonomía institucional.

Las universidades cívicas y establecidas bajo el esquema “land grant” (“tierras concedidas”) —en el Reino Unido, Estados Unidos y en otras regiones y países— son un buen ejemplo de este equilibrio. Las universidades fueron establecidas para entregar “objetivos articulados públicamente”, mientras la academia mantenía un papel importante en la determinación y reivindicación de los valores y la calidad. Ha existido un supuesto subyacente de que si se representa y promueve el bien público a través de la docencia, la investigación y el servicio/compromiso, las acciones y los resultados de las universidades (públicas) serían ipso facto en el interés público.

Hoy, muchos supuestos que han sustentado el apoyo público a la inversión en la educación superior no han resultado ser ciertos. En una época cuando la demanda por educación superior sigue en aumento, más gente se siente excluida —luchando por cumplir con las expectativas personales y sociales. La distribución desigual de los bienes sociales ha sido acompa-

ñada por la percepción de que al resto del mundo le está yendo mejor. El beneficio económico, la investigación, el desarrollo y la innovación tienen un impacto insuficiente fuera de las metrópolis. Además, estamos compitiendo con ciudades y países que la mayoría de nosotros nunca conoció o consideró previamente.

Las encuestas en el Reino Unido y los Estados Unidos sugieren que las universidades y los docentes son considerados están demasiado interesados en sus propios objetivos y no lo suficientemente interesados en el aprendizaje o los resultados de los estudiantes. Si bien la comunidad universitaria se fascina por la posición en los rankings internacionales, menos del uno por ciento de los estudiantes estadounidenses asiste a las universidades más selectivas como Harvard y Yale y sólo un nueve por ciento de los estudiantes del Reino Unido asiste a Oxbridge o las universidades del Grupo Russell.

Estas visiones globales opuestas se evidencian en los recientes resultados de las elecciones en el Reino Unido, los Estados Unidos y Francia y en las mayores tensiones sociales en otros lugares. Éstas muestran una brecha creciente entre las universidades y la gente que vive en pueblos y ciudades opuestas a la globalización y comunidades y regiones con un enfoque local.

TENSIONES ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA SOCIEDAD

En Europa y en otras partes del mundo, la educación superior está bajo presión.

- En los Estados Unidos, la acreditación ha sido tradicionalmente una responsabilidad compartida por una “triada” entre el gobierno federal, las agencias de acreditación regionales y los gobiernos estatales, junto al apoyo fundamental de la academia. El rol del gobierno federal ha sido relativamente menor. Sin embargo, a lo largo de los años, ha aumentado la preocupación por la tasa de graduación y empleabilidad de los estudiantes, especialmente cuando esto se observa en un contexto donde los precios de la universidad y la deuda estudiantil van en aumento. La administración de Obama creó el College Scorecard “para que las universidades rindan cuentas por el costo, el valor y la calidad” y sincerar el desempe-

ño de la educación superior al escrutinio público. Adicionalmente, hay varias acciones a nivel del congreso que apuntan a reforzar las prácticas de acreditación y las prácticas de los acreditadores.

- En el Reino Unido, se publicó la primera versión del Marco para la Excelencia Académica (TEF, por sus siglas en inglés). Su propósito es darles a los estudiantes mejor información sobre la calidad de los programas de estudio y elevar el perfil de la docencia. En cierta medida, el TEF suplanta la práctica anterior de aseguramiento de la calidad (QA, por sus siglas en inglés) que producía informes extensos para las instituciones y, por lo tanto, era inadecuado para medir y comparar el desempeño y los resultados de los estudiantes. El QA con frecuencia ha sido criticado por ser demasiado burocrático y por ser un ejercicio que se limita a hacer sólo lo que se pide, sin mayor análisis. Estos avances han contribuido al deterioro de la confianza y a una brecha que los rankings han llenado. El TEF le habla a una serie de necesidades e intereses, incluyendo a un público y sistema político más escéptico y a un mercado educacional diverso.
- En Irlanda, el gobierno presentó su visión para la educación superior en la Estrategia Nacional para la Educación Superior hasta en 2030 (2011). Desarrollado por un grupo de expertos tras extensas consultas, éste promueve el concepto de “sistema como un todo”, en contraste con la visión que promulgan frecuentemente los rankings universitarios, donde se destaca el desempeño de las instituciones individuales. La estrategia también reconoce las limitaciones del tamaño de un país y su presupuesto. El gobierno busca que las instituciones rindan cuentas a través de un proceso de negociación llamado “Diálogo Estratégico”, para asegurar un mejor alineamiento entre el desempeño y la misión institucional y los objetivos generales de la política nacional. También se adoptó una estrategia de priorización de la investigación que vincula el financiamiento con los sectores industriales claves.

Hoy, muchos supuestos que han sustentado el apoyo público a la inversión en la educación superior no han resultado ser ciertos.

- En los Países Bajos, una serie de eventos llevaron, en las últimas décadas, a un mayor involucramiento del gobierno con la intención de hacer que las universidades sean más productivas y eficientes e introducir el principio de planificación científica de largo alcance. Esto obedeció a las inquietudes que había en torno a la diferenciación institucional y el desempeño de los estudiantes, especialmente la baja retención y la inhabilidad del sistema para satisfacer las distintas necesidades de los estudiantes y el mercado laboral. Las universidades en general y las universidades de ciencias aplicadas han firmado acuerdos estratégicos colectivos con los ministerios del gobierno relevantes a través de asociaciones, las que han proveído el marco para estos acuerdos. Los acuerdos, hechos por instituciones de educación superior individuales, incluyen declaraciones y metas en relación a la estructura del sistema, perfiles institucionales y programas; y están vinculados al financiamiento.

¿TIEMPO PARA UN NUEVO CONTRATO SOCIAL?

Estos ejemplos ilustran sólo algunas formas de cómo las crecientes tensiones entre la educación superior y la sociedad —con frecuencia descrita en términos de rendición de cuentas (social) vs. Autonomía (institucional) — se están volviendo más visibles y, a momentos, polémicas. Algunas decisiones y eventos recientes en Hungría, India y Turquía expusieron de forma preocupante un conjunto diferente de fisuras. No obstante, colectivamente, todas estas instancias plantean preguntas sobre el rol de la educación superior en la sociedad de hoy y cómo las universidades, los gobiernos y el público determinan en la práctica lo que es el “bien público”.

Las “incursiones” del gobierno en dominios tradicionalmente asociados con la autogestión académica, como el enfoque en el desempeño y los resultados, con frecuencia se presenta como evidencia de la nueva gestión pública neoliberal (NPM, por sus siglas en inglés). Recientemente, las políticas y el pensamiento nacionalistas y nativistas han puesto a la educación superior en conflicto con los gobiernos que han hecho compañía para restringir a los extranjeros, frenar el multiculturalismo y cuestionar los valores sociales liberales. Estas tendencias “ideológicas” le han permitido a la comunidad académica ignorar la crítica genuina, aumentando, como consecuencia, las preocupaciones del público sobre la arrogancia y aislamiento de la educación superior.

Irlanda es nuevamente un ejemplo interesante. El incumplimiento de una universidad para responder los alegatos legítimos de irregularidades financieras, denunciadas por opositores, ha provocado que todo el sistema esté bajo escrutinio público. A su vez, las universidades han argumentado que el menor financiamiento público ha transformado a las instituciones públicas en privadas, alterando el modelo de gobernanza. Sin embargo, al hacer esto, las universidades han efectivamente transformado su rol de “bien público” hacia una relación transaccional —abriendo la caja de Pandora.

En las últimas décadas, hemos presenciado un cambio significativo en los acuerdos de gobernanza, desde regulaciones estrictas hasta una gestión más autónoma, hasta signos de un nuevo contrato social. Este último modelo involucra que las instituciones de educación superior y los gobiernos se unan para formar una visión común con los resultados acordados. Estas prácticas están en marcha en, entre otros lugares, Australia, Hong Kong, Irlanda, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega y Ontario. El proceso muestra el potencial de que metas diferentes no necesitan ser mutuamente excluyentes y de que responderle a la sociedad puede darles legitimidad a los propios objetivos de la academia en un sentido más amplio.

Mientras que el Estado históricamente contempló las necesidades de las universidades, hoy —en la era de la globalización y educación superior

casi universal— las instituciones de educación superior contemplan las necesidades de la sociedad. En este nuevo escenario, la educación superior puede elegir participar de forma significativa en la ayuda para construir un nuevo contrato social o el Estado intervendrá —tomando toda la responsabilidad para sí mismo. ■

“Libertad de expresión” y expresión “ofensiva” en el campus

PETER SCOTT

Peter Scott es profesor de estudios en educación superior en el Instituto de Educación de University College London, Reino Unido. Él también es el Comisionado para el Acceso Equitativo para Escocia. Correo electrónico: p.scott@ioe.ac.uk.

Las amenazas a la libertad de expresión y la libertad académica son legión —desde regímenes autoritarios en China, Hungría, Rusia y Turquía y los Estados del Medio Oriente asediados por el fundamentalismo religioso, hasta populistas de la derecha que creen que sus culturas y comunidades están bajo ataque (y que con frecuencia ven a las universidades como bastiones del liberalismo y cosmopolitismo).

Pero los liberales también se han visto involucrados. Estudiantes de la Universidad de Yale y la Universidad de Princeton han hecho campaña para renombrar los edificios del campus, siendo uno de sus objetivos el presidente Woodrow Wilson, el autor de los “Catorce Puntos”, los principios liberales que terminaron la Primera Guerra Mundial. Luego del éxito de los estudiantes en Ciudad del Cabo, los estudiantes de la Universidad de Oxford han intentado replicar la campaña “Rhodes debe caer”, aunque la ofensora estatua de Oxford del último imperialista victoriano Cecil Rhodes es una versión más modesta que está en el muro de Oriel College.

El último y más importante cambio es que la base de estudiantes de los sistemas de educación superior masivos del siglo veintiuno es mucho más heterogénea que la de los sistemas universitarios de élite que reemplazaron.

RESPUESTAS POLÍTICAS CONFUSAS

Incluso en las democracias, las respuestas políticas han sido confusas. Por ejemplo, en el Reino Unido, el gobierno legisló para exigirle a los líderes universitarios que garanticen la libertad de expresión de voceros no populares (¿de derecha?) y se opongan a campañas “sin plataformas” que buscan excluirlos. Sin embargo, al mismo tiempo, el gobierno insistió en que los mismos líderes universitarios prohíban los esfuerzos de los fundamentalistas islámicos de radicalizar a los estudiantes, incluso creando nuevas categorías que no se conocían en el pensamiento democrático, como “extremismo no violento”.

La verdad es que la “libertad de expresión” y la “corrección política” se ven mejor no como principios opuestos, sino que como parte de un espectro. Ninguna persona sensata sostiene que la libertad de expresión es absoluta: primero, porque nadie tiene el derecho a incitar el “fuego” en un cine lleno de gente (¿o usar lenguaje racista en un campus multicultural?); y, segundo, porque la libertad de expresión siempre se ha llevado a cabo dentro de un régimen de leyes. De hecho, algunos de sus defensores más ávidos argumentan que es precisamente el estado de derecho el que garantiza la libertad de expresión.

UN CONTEXTO CAMBIANTE

En lugar de intentar establecer principios absolutos, podría ser más útil identificar algunas tendencias que impactan en este debate. La primera es que hay, y siempre ha sido así, debates legítimos sobre la beneficencia (absoluta) de la ciencia. En el pasado, la objeción no era tanto sobre la ciencia misma, sino que sobre los usos a los que ésta podría dársele. Aho-

ra, algunos van más allá. La investigación con células madres y el genoma humano, con seguridad, y la inteligencia artificial y (algunos aspectos de la) ciencia cognitiva, discutiblemente, plantean interrogantes sobre la autonomía, e incluso santidad, de la existencia humana.

Un segundo cambio ha sido hacia un escenario global más confuso, fracturado, volátil e ideológicamente diverso. Los emocionantes días del triunfalismo post 1989, cuando Francis Fukuyama pronunció el “fin de la historia”, son recuerdos distantes. Las luchas ideológicas han revivido con el surgimiento del tan llamado “populismo” —la elección de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos, la decisión del Reino Unido de abandonar la Unión Europea, el aumento del dominio político de Putin, Erdogan y otras. Inevitablemente, estos nuevos malestares se reflejan en el campus y provocan debates más agudos sobre la “libertad de expresión” y la “corrección política”.

Éstos están vinculados a un tercer gran cambio, el surgimiento de la tan llamada política de “identidad”. A los marcadores tradicionales de identidad social como nacionalidad, religión, etnia, género y clase socioeconómica se les han unido nuevos identificadores, algunos (bastante) fijos, como la orientación sexual, y otros son más fluidos, asociados con las preferencias de estilo de vida y los hábitos culturales. El campus con frecuencia es una arena donde estos nuevos marcadores sociales, más fluidos e incluso experimentales, son los más notorios. Aquellos que tienen preferencias fuera de la norma en términos sociales, culturales e incluso sexuales ya no se conforman con resistirse a la discriminación.

El último y más importante cambio es que la base de estudiantes de los sistemas de educación superior masivos del siglo veintiuno es mucho más heterogénea que la de los sistemas universitarios de élite que reemplazaron. Con todos sus defectos, los sistemas de educación superior, en la mayoría de los países avanzados, se han transformado en sistemas “arcoíris” que reflejan la diversidad de las sociedades en las que están inmersos.

Esta diversidad ha tenido implicancias importantes para el debate sobre “libertad de expresión” y

“corrección política”. Por primera vez, los desfavorecidos, que pueden ganar más a partir de una recalibración del lenguaje que se permite en estos debates, están ahora presentes en el campus —y con frecuencia en grandes cantidades. Los valores liberales clásicos, una vez aceptados como universales y absolutos, tienen más probabilidades de ser considerados como parciales y partidistas. El ejercicio de libertad de expresión que parece amenazar su identidad o cultura e incluso su aún precario apoyo en la educación superior puede ser fácilmente interpretado como intolerable.

LAS RESPONSABILIDADES DE LAS UNIVERSIDADES

Se pueden extraer dos conclusiones del impacto de estos cambios en el tono del debate sobre “libertad de expresión” y “corrección política”. La primera es que no hay absolutos. Ninguna sociedad ha alguna vez dado a sus ciudadanos libertad de expresión sin limitaciones. Ningún campus —aunque la universidad debiese ofrecer un espacio donde esta libertad se ejercite hasta estos (e incluso un poco más) límites legalmente impuestos y socialmente exigidos— puede estar de acuerdo en que “todo vale”. Por otro lado, si bien las sensibilidades y vulnerabilidades debiesen respetarse, hay claramente límites para la extensión hasta la que éstas se pueden consentir, si es que las preguntas intelectuales libres y vigorosas están en peligro de ser seriamente inhibidas. Debemos ser pragmáticos e intentar encontrar el equilibrio correcto, el que será diferente en cada lugar y en diferentes momentos.

La segunda conclusión es que las universidades son, o debiesen ser, lugares excepcionalmente buenos para encontrar estos equilibrios en movimiento. La libre expresión, en la forma de indagación crítica, es un valor clave en la academia. Una educación universitaria diseñada no sólo para producir expertos técnicos, sino también ciudadanos críticos, una ciencia progresiva y una escolaridad iluminada dependen de esto. No obstante, la moderación en el lenguaje y el respeto mutuo dentro de la comunidad académica también son componentes claves de la experiencia universitaria—aunque no debiesen invocarse con tanta frecuencia para proteger a los susceptibles o accidentalmente incentivar a aquellos inclinados a la censura. ■

Sistemas postsecundarios, masificación y la universidad de investigación

PHILIP G. ALTBACH

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

La expansión de la cantidad de estudiantes y la mayor diversidad de funciones de la educación postsecundaria a nivel mundial en los últimos setenta años no ha tenido precedentes, representando una verdadera revolución en la educación postsecundaria. Sólo en la última década más o menos, las matrículas globales se han doblado. Sin embargo, en pocos países ha existido algún esfuerzo integral para crear sistemas académicos bien definidos y diferenciados para atender las nuevas funciones académicas, para asegurar que la calidad se mantenga o para que el amplio rango de necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa se satisfagan.

En la medida que las economías se han vuelto más sofisticadas y globalmente entrelazadas, se necesitan niveles de habilidades cada vez más altos para sostenerlas y la educación postsecundaria ha sido invocada para preparar a una fuerza laboral cualificada. Un título postsecundario se ha transformado en un prerrequisito para la movilidad social y para entrar al mercado laboral especializado casi en todas partes. La creciente diversidad de las instituciones postsecundarias ha respondido a la demanda popular por acceso, pero si bien el escenario se ha diversificado, éste no se ha diferenciado coherentemente.

La universidad de investigación, como el ápice de la institución académica, es clave para la economía global del conocimiento.

Al mismo tiempo, las universidades tradicionales de investigación han tenido mayor presión para educar al cuerpo académico para el creciente sector de educación superior, llevar a cabo investigación y participar en las redes internacionales de conocimiento, mientras además preparan profesionales para posiciones de liderazgo en la sociedad. Antes de la masificación, estas universidades tradicionales dominaban el sector postsecundario. Ahora, éstas son normalmente una minoría pequeña en la mayoría de los países. Pese a ello, son de gran importancia como instituciones académicas líderes, pero están bajo presiones presupuestarias sin precedentes, mayor demanda por rendición de cuentas y competición internacional para ser de “clase mundial”. El resto del sector postsecundario busca liderazgo en estas universidades de prestigio, pero la mayoría de las universidades de investigación se han mantenido en sus roles tradicionales. En general, no han reconocido que son una parte integral de un ecosistema postsecundario más extenso y que tienen la responsabilidad de proveer liderazgo a la amplia comunidad académica.

Hay una clara necesidad de coordinar el confuso conjunto de instituciones postsecundarias que han emergido en todas partes. En muchos países, un número considerable de nuevas instituciones están en el sector privado y una creciente proporción de éstas son con fines de lucro. Es de gran importancia asegurar que las instituciones postsecundarias privadas trabajen para el interés público más general y a un nivel de calidad aceptable.

La diversificación en general sin restricción que ha emergido en respuesta a las necesidades del mercado debe ser reemplazada por un esfuerzo deliberado de desarrollo de sistemas académicos diferenciados para servir al conjunto complejo de fines sociales que han emergido en el último siglo. Tal sistema debiese reconocer las responsabilidades y roles específicos de los diferentes tipos de instituciones y asegurar una coordinación efectiva y el reconocimiento de la importancia de cada tipo de escuela.

Si bien las universidades de investigación se posicionan en la punta de cualquier sistema académico, éstas deben reconocer que son una parte integral de un sistema multifacético. Las universidades de investigación son sólo un pequeño segmento de

un sistema grande y complejo es importante que estas instituciones particulares no se expandan demasiado y que el resto del sistema no busque emular a las universidades de investigación.

Estos desafíos fueron discutidos recientemente por la Fundación Körber, la Universidad de Hamburgo y la Conferencia Alemana de Rectores (HRK, por sus siglas en alemán), durante la Conferencia de Líderes Universitarios Transnacionales de Hamburgo sobre el tema de sistemas académicos diversificados y diferenciados, Hamburgo, Alemania. Cincuenta líderes universitarios de todo el mundo discutieron este tema y emitieron la siguiente declaración que refleja sus perspectivas.

LA DECLARACIÓN DE HAMBURGO: ORGANIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SIGLO 21

El rol de la universidad de investigación

- La universidad de investigación, como el ápice de la institución académica, es clave para la economía global del conocimiento. Educa líderes, científicos y académicos que sirven a la sociedad, al mundo académico, la industria y a la economía general. Hace investigación y es la ventana a la ciencia internacional.
- Las universidades de investigación son claves para el éxito de la educación superior y contribuyen al bien común.
- La universidad de investigación funciona en un ecosistema académico cada vez más complejo y diverso, que consiste en un gran número de instituciones que sirven a diversas poblaciones y necesidades. Para que sea efectiva en la sociedad contemporánea, las universidades de investigación deben mantener sus roles esenciales de docencia, investigación, desarrollo de la personalidad y servicio a la sociedad, pero deben también participar constructivamente con las otras instituciones del sector postsecundario; por ejemplo, ofreciendo liderazgo.

Requisitos para una diferenciación efectiva

Para que los procesos de diferenciación en el escenario de la educación superior global ocurran

bajo un diseño científico y orientado al valor, se necesitan los siguientes pasos:

- *Diferenciación clara:* La misión de cada tipo de institución postsecundaria debiese ser claramente definida y protegida. Los controles debiesen buscar mantener la diferenciación académica apropiada. Notamos que los rankings internacionales de universidades con frecuencia distorsionan la diferenciación al fomentar la homogenización.
- *Autonomía:* Las instituciones postsecundarias debiesen tener la autoridad para administrar los recursos necesarios para su misión.
- *Financiamiento:* Se deben establecer flujos de financiamiento predecibles y adecuados para la misión de cada tipo de institución postsecundaria.
- *Calidad:* Los sistemas de aseguramiento de la calidad, diseñados y ejecutados por profesionales académicos, deben ser una característica esencial de todas las instituciones postsecundarias.
- *Permeabilidad:* Debiese haber mecanismos de articulación que les permitan a los estudiantes un acceso equitativo a la educación postsecundaria, facilitando la movilidad entre diferentes tipos de instituciones sin perder el prestigio académico.
- *Coherencia:* La educación superior privada, la parte de la educación postsecundaria que crece más rápidamente a nivel global, requiere de una integración cuidadosa en un sistema de educación superior postsecundaria efectivo.

La Declaración de Hamburgo refleja las preocupaciones de los cincuenta rectores participantes y de las organizaciones auspiciantes. La masificación no sólo ha significado un impresionante mayor número de estudiantes e instituciones académicas, sino que también mayor complejidad y diversidad. Un desafío central, hasta ahora no cumplido en la mayoría del mundo, es asegurar la racionalidad en la educación postsecundaria. Además, una cada vez más diversa

población estudiantil y la compleja economía globalizada necesitan ser atendidas adecuadamente también.

Nota: El informe que da cuenta de las reflexiones en Hamburgo está disponible en la Fundación Körber sin costo. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf. El informe también está publicado en el libro de Philip G. Altbach, Liz Reisberg y Hans de Wit, eds., *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (Rotterdam, Netherland: Sense Publishers, 2017). ■

Armenia: educación superior transfronteriza

TAVETIK GHARIBYAN

Tatevik Gharibyan es especialista senior en políticas de educación superior del Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Armenia, becario de Hubert H. Humphrey 2016-2017 en Pennsylvania State University y profesor invitado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE.UU. Correo electrónico: tatevikgharibyan@gmail.com.

Después de que Armenia recuperara su independencia en 1991, tras el colapso de la Unión Soviética, el sector de la educación superior comenzó a remodelarse de forma autónoma. Se establecieron varias instituciones de educación superior privadas y transfronterizas, las que se autodenominan universidades —no existía una regularización vigente al momento de determinar el derecho a utilizar el término "universidad". El gobierno redujo su número mediante mecanismos de autorización y acreditación y actualmente quiere establecer una política de fusión, pero el número de instituciones de educación superior (IES) en Armenia sigue siendo relativamente alto.

Armenia tiene alrededor de 3 millones de habitantes. La tasa bruta de matrículas de la educación terciaria es del 44,31 por ciento. Existen 65 institu-

ciones públicas y privadas: 23 instituciones públicas sin fines de lucro, 31 privadas con fines de lucro, 4 "interestatales" y 7 que son campus de instituciones extranjeras de educación superior. Las IES interestatales son instituciones establecidas por medio de un acuerdo interestatal entre la República de Armenia (o con la participación del Estado) y un gobierno extranjero. Sus actividades están reguladas por las leyes de ambos países y reciben su licencia y acreditación de ambos Estados.

LA EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA COMO INCENTIVO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN

Por un lado, la educación superior transfronteriza ha planteado muchos desafíos para Armenia, debido a su débil marco regulador nacional y la falta de estándares y criterios de control de calidad para supervisar a las asociaciones de manera apropiada. Al mismo tiempo, el establecimiento de instituciones transfronterizas ha reforzado la tendencia de la internacionalización en la educación superior armenia, como también una mayor competencia entre las IES. El gobierno armenio apoyó de forma estratégica el desarrollo de las instituciones interestatales al eximir las de una serie de estatutos reguladores obligatorios, con el objetivo de, como mínimo, atraer a la diáspora armenia, la cual es relativamente grande (alrededor de 8 millones en todo el mundo).

Al unirse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2005, Armenia tuvo la oportunidad de participar en los proyectos de formación de capacidades TEMPUS y Erasmus+, los que otorgaron una base sólida a las IES armenias para el desarrollo de asociaciones con las instituciones europeas. Actualmente, las instituciones armenias están aprovechando estas oportunidades para establecer programas de titulación conjunta/doble con socios europeos e internacionalizar sus programas.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSNACIONAL EN ARMENIA

Hay varios tipos de proveedores de educación transnacional en Armenia: instituciones interestatales, franquicias, proveedores de titulación conjunta/doble, sedes universitarias, instituciones independientes y programas de educación virtual.

De acuerdo con la legislación armenia, todas las instituciones y los programas educativos deben contar con la autorización del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). A pesar de que las universidades que ofrecen programas de titulación conjunta/doble están autorizadas, los procedimientos y los criterios para promover y ofrecer programas conjuntos y para supervisar las relaciones entre las instituciones no están regulados por la legislación armenia. Últimamente, se han realizado cambios al proyecto de la nueva Ley de Educación Superior; se han agregado cláusulas apropiadas a los programas de titulación conjunta y doble, pero estos cambios aún no se han llevado a cabo.

Para la acreditación institucional o de programas, las IES pueden elegir entre el Centro Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Profesional (ANQA, por sus siglas en inglés), cualquier agencia de control de calidad registrada en el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR, por sus siglas en inglés) o una agencia miembro de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, por sus siglas en inglés). Las instituciones que adoptan programas educativos conjuntamente con las IES (o sedes de IES) de países que no pertenecen al EEES pueden elegir ANQA o cualquier otra agencia reconocida de control de calidad de una lista de agencias aprobadas por MEC. Cabe destacar que no existen estándares ni directrices para garantizar la calidad de los programas conjuntos, lo que es un problema para casi todos los Estados miembros de Bolonia.

Después de que Armenia recuperara su independencia en 1991, tras el colapso de la Unión Soviética, el sector de la educación superior comenzó a remodelarse de forma autónoma.

¿QUIÉNES SON LOS PROVEEDORES DE EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA EN ARMENIA?

Los proveedores principales son:

- La Universidad Estadounidense de Armenia (AUA, por sus siglas en inglés), comenzó con el apoyo de los gobiernos armenios y de EE.UU. (a través de asignaciones de parte de USAID), la Unión General Armenia de Beneficencia y la Universidad de California. La AUA opera hoy en día como una institución de educación superior independiente, privada y sin fines de lucro, concede títulos estadounidenses y cuenta con la acreditación del WASC Senior College & University Commission (WSCUC). La AUA ofrece programas de posgrado y pregrado, como también cursos de preparación y continuidad de estudios. Posee centros de investigación que abordan temas nacionales e internacionales que sean fundamentales. La AUA es muy atractiva para los alumnos armenios y atrae a los mejores estudiantes.
- La Universidad Ruso-Armenia (URA, por sus siglas en inglés), universidad pública con fines de lucro, se estableció bajo la base de un acuerdo interestatal entre los dos gobiernos. Como tal, la RAU otorga doble titulación y tiene 31 departamentos dentro de cinco escuelas. La universidad ofrece varios programas conjuntos de posgrado con universidades asociadas en Rusia y Europa. También cuenta con varios equipos de investigación.
- La Universidad Francesa en Armenia (UFAR), establecida sobre la base de un acuerdo interestatal entre los dos gobiernos y en colaboración con la Universidad Jean Moulin Lyon 3 a través de un convenio de franquicia. La UFAR es una fundación privada sin fines de lucro que otorga títulos dobles.
- La Academia Educativa Regional Europea de Armenia (EREA, por sus siglas en inglés), otra fundación pública interestatal sin fines de lucro. La Academia fue creada por decisión del gobierno armenio y sobre la base de acuerdos de franquicia firmados con varias instituciones educativas de va-

rios países europeos. La institución otorga títulos armenios.

De acuerdo con el sistema de ranking nacional, dos de estas universidades, AUA y RAU, son competitivas en el sistema educativo armenio y ocuparon el segundo y tercer lugar, respectivamente.

Paralelamente, hay siete sedes de universidades rusas, ucranianas y bielorrusas activas en Armenia. Dichos campus otorgan títulos de sus instituciones matrices. Dado que no hay información pública disponible sobre estas instituciones, no está clara la cantidad de egresados de estas sedes, ni es posible contar con mucha información sobre la calidad de la educación que ofrecen.

La sede de Ereván de la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú (MSU, por sus siglas en inglés) es bastante nueva en el escenario de la educación superior armenia. Fue inaugurada el 2015 y aún no cuenta con estudiantes egresados. La MSU ofrece programas de pregrado en siete áreas disciplinarias; la mayoría de éstas coincide con las carreras ofrecidas por la RAU, lo que plantea la pregunta de si estas dos universidades competirían por la misma población estudiantil. Por otra parte, la llegada de la MSU al mercado podría agregar valor a la creciente internacionalización del sector al atraer más estudiantes de los países de la Comunidad de Estados Independientes (CEI).

¿QUÉ DEPARA EL FUTURO?

Si bien hay muchas instituciones privadas en Armenia, la mayoría de los estudiantes (cerca del 87 por ciento) todavía prefieren matricularse en instituciones públicas e interestatales, a pesar de que son costosas. Aproximadamente el 15 por ciento de los estudiantes eligen instituciones transfronterizas y este porcentaje va en aumento. Estas cifras, junto con los resultados de la evaluación de los rankings nacionales —donde las universidades privadas ocupan posiciones más bajas— nos revela que la calidad de las instituciones privadas en Armenia es inferior y que aún no son fuertes competidores.

En cambio, las instituciones educativas transnacionales son cada vez más atractivas, ya que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de estudiar en otro idioma. Dado que la legislación impide que las

IES nacionales impartan sus programas en idiomas extranjeros, existen condiciones desiguales para las instituciones transnacionales y nacionales, por lo que las universidades nacionales reclaman en gran medida por este hecho.

Ante estos diversos factores, es probable que la popularidad de la educación transfronteriza en Armenia aumente, lo que conlleva a que las instituciones nacionales apliquen políticas de internacionalización más sólidas para poder competir. ■

Educación superior en Mauricio: desafíos y perspectivas de la internacionalización

SHAHEEN MOTALA TIMOL Y KEVIN KINSER

Shaheen Motala Timol es directora de control de calidad y acreditación de la Comisión de Educación Terciaria, becaria de Hubert H. Humphrey 2016-2017 en Pennsylvania State University y profesora invitada en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE.UU. Correo electrónico: sam776@psu.edu. Kevin Kinser es profesor y director del Departamento de Estudios Políticos en Educación de Pennsylvania State University en Estados Unidos y codirector del Equipo de Investigación en Educación Transfronteriza (C-BERT, por sus siglas en inglés). Correo electrónico: kpk9@psu.edu.

En un esfuerzo por adaptarse a las tendencias mundiales de educación superior, desde finales de la década de 1990, Mauricio ha identificado la internacionalización como una estrategia clave para lograr el estatus de polo de conocimiento y convertirse en un centro regional de excelencia. En el año 2000, el gobierno adelantó esta visión en su Nueva Agenda Económica. La isla tiene ventajas específicas que respaldan su aspiración por lograr este objetivo, desde su ubicación estratégica en el Océano Índico hasta su relación histórica con Europa y su sistema educativo bilingüe. Desde su independencia en 1968,

Mauricio ya ha demostrado que es una pieza clave y global en varios sectores al ser innovador en su enfoque del crecimiento económico y diversificarse desde sectores tradicionales a sectores de servicios. En este artículo, se analiza el "enfoque" de Mauricio para establecer la educación superior como un pilar principal en su economía por medio de la internacionalización y los desafíos que ha enfrentado.

EL DESARROLLO DE UNA ECONOMÍA EN BASE AL CONOCIMIENTO

La Agenda del 2000 para convertir a Mauricio en un polo de conocimiento sirvió para catalizar las actividades actuales de internacionalización en el sector de la educación superior. De hecho, desde finales de la década de 1990, las instituciones públicas y privadas del país ya habían participado en la internacionalización a través de la educación transfronteriza, principalmente en colaboración con universidades de países desarrollados. Las instituciones privadas ofrecían programas a través de asociaciones de franquicia y algunas también matriculaban estudiantes en programas extranjeros de educación a distancia. Las universidades públicas colaboraban con las universidades extranjeras para ofrecer títulos conjuntos en áreas donde no había experiencia local. La designación de examinadores extranjeros externos por parte de las instituciones públicas también introdujo una dimensión internacional en los programas y planes de estudios, garantizando que se alineen con los estándares internacionales.

La Comisión de Educación Terciaria (CET), organismo regulador de la educación superior, se estableció en 1988 para supervisar el sector. En 2007, a la CET se le asignaron poderes adicionales cuando se consolidó el actual marco regulador. En 2010, se dio un nuevo impulso a la visión de transformar Mauricio en una economía basada en el conocimiento con la creación de un ministerio independiente para la educación terciaria. La CET definió y aplicó medidas para lograr los objetivos del gobierno. A diferencia del enfoque gradual y paulatino adoptado previamente, se eligió una estrategia más sólida. A nivel local, el objetivo era democratizar la educación superior para tener un egresado por familia. Los objetivos de la internacionalización era atraer a 100.000

estudiantes extranjeros y al menos una institución de clase mundial para el año 2020. El ministerio creó una "oficina única", Estudios en Mauricio, para atender las necesidades de los estudiantes internacionales. A las instituciones privadas que ya tenían experiencia en educación transfronteriza se les incentivó a ampliar el acceso a sus programas y asociarse con universidades de renombre. Se aceleraron los procedimientos administrativos para que los estudiantes extranjeros obtengan la visa. La Junta de Inversiones organizó ferias estudiantiles y estrategias de promoción de inversiones en la región, junto con la CET y las instituciones de educación superior.

LOS OBSTÁCULOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Al llevar a cabo y poner a prueba las nuevas medidas, éstas no estuvieron exentas de riesgos o de consecuencias imprevistas. Abrir el acceso a la educación superior a través de la reducción del umbral de entrada u ofrecer rutas alternativas impactó sin lugar a duda la calidad de la admisión y, por consiguiente, la calidad de la educación y la empleabilidad. El gobierno introdujo diferentes proyectos de capacitación para jóvenes y egresados desempleados, el último es el programa de Capacitación para Egresados Desempleados del 2015, el cual tiene como objetivo equipar a los egresados inactivos con las capacidades pertinentes para mejorar su empleabilidad. Las matrículas en universidades públicas, que eran alrededor de 9.000 en el año 2000, crecieron a 22.800 en el 2014. Las universidades públicas no estaban preparadas para atender a más estudiantes sin recursos adicionales. Si bien participaban en actividades de internacionalización, no contaban con políticas formales para ésta. El mercado se limitó a los estudiantes locales, excepto en casos donde se matricularon en escuelas privadas de medicina. Fortalecer la Universidad de Mauricio, la universidad más antigua y principal del país, habría sido la decisión más sabia en el esfuerzo por convertirse en un polo de conocimiento. En el año 2010, se nombró a un vicescanciller extranjero para brindar una perspectiva internacional al liderazgo universitario, pero renunció en el 2012. Mientras tanto, se crearon dos nuevas universidades en el 2012. Una se dedicaba a la educación a distancia. La otra se originó de la fusión entre dos politécnicos.

Entre los años 2000 y 2014, las matrículas en instituciones privadas aumentaron de 5.250 a 18.000, pero aún no eran atractivas para los estudiantes extranjeros. De las 50 instituciones privadas, solo unas pocas tenían instalaciones en el campus, un factor que los estudiantes extranjeros consideran al elegir una institución. Los cursos ofrecidos en instituciones privadas también eran más costosos, lo que representó una barrera financiera para los estudiantes con jornada completa. Algunas instituciones privadas aprovecharon las nuevas políticas gubernamentales para atraer a estudiantes extranjeros y participaron en actividades de reclutamiento de estudiantes en países como Bangladesh, destacando programas que no contaban con requisitos formales de ingreso. Algunos estudiantes extranjeros llegaron a Mauricio a trabajar en lugar de estudiar y en el proceso realizaron grandes pagos a agencias extranjeras de reclutamiento. La regulación de estos temas ad hoc y la garantía de que las instituciones privadas fueran más responsables en sus estrategias internacionales de marketing estaban fuera del alcance de la CET.

El gobierno de Mauricio se encuentra actualmente inmerso en un proceso de consolidación de su legislación que impacte en el sector de la educación superior.

Las sedes universitarias son elementos importantes en la internacionalización de la educación superior en este contexto. La Universidad de Middlesex y la Universidad de Wolverhampton del Reino Unido y la Universidad EIILM de India establecieron sedes en Mauricio antes del 2014. Tras los comunicados públicos del 2013 de la Comisión de Becas Universitarias de la India, la cual no autorizó a las universidades indias a establecer sedes en el extranjero, las actividades comerciales de la Universidad EIILM (Sede Universitaria de Mauricio) llegaron a su fin. El campus de la Universidad de Wolverhampton cerró sus puertas en el 2015, probablemente debido a la baja matrícula de estudiantes. Otra institución del Reino

Unido, Universidad de Coventry, no logró iniciar una actividad comercial en Mauricio.

Aunque el número de estudiantes extranjeros se triplicó desde el 2010 hasta el 2015 de alrededor de 500 a 1.500 estudiantes (con matrículas de África en gran medida), la gran cantidad de estudiantes extranjeros necesaria para que Mauricio se estableciera como un polo de conocimiento estaba lejos de lograrse. Además, las normas de la CET, sin cambios desde el año 2007, no fueron revisadas para otorgar incentivos suficientes para que las universidades de clase mundial tomaran el riesgo de establecer sedes universitarias en Mauricio.

A fines del 2014, la CET enfrentaba muchos desafíos nuevos. El aumento del número de estudiantes extranjeros había creado una demanda de servicios adicionales que no sólo afectaba a la educación. Varios ministerios tuvieron que revisar sus políticas sobre salud, trabajo, vivienda e inmigración para apoyar la internacionalización y tuvieron que hacer gestiones importantes para resolver los problemas relacionados con la llegada de los nuevos estudiantes extranjeros.

¿DÓNDE ESTAMOS AHORA?

Con la elección de un nuevo gobierno en diciembre de 2014, se eliminó el Ministerio de Educación Terciaria y se integró nuevamente dicha educación bajo el amparo del Ministerio de Educación. Desde entonces, la ETC ha adoptado una postura cautelosa en sus actividades de control de calidad. El gobierno de Mauricio se encuentra actualmente inmerso en un proceso de consolidación de su legislación que impacte en el sector de la educación superior.

Son evidentes algunas lecciones sobre la adopción de la internacionalización en el caso de Mauricio. Primero, la internacionalización debe ser planificada de forma sustentable e incluir a todos los actores. Segundo, los objetivos se pueden lograr con medidas reguladoras sólidas para fomentar iniciativas innovadoras y evitar el abuso. Tercero, las universidades públicas necesitan un fuerte liderazgo que fomente la internacionalización. Cuarto, se debe planificar una estrategia adecuada para las instituciones privadas, las que tienen diferentes agendas. Quinto, las universidades extranjeras de calidad necesitan tanto una infraestructura de apoyo como incentivos apropiados

para ser atraídas a un nuevo país. Y sexto, la educación superior transfronteriza necesita ser reforzada con acuerdos interreguladores mutuamente beneficiosos.

Estos últimos años han sido tiempos turbulentos, pero han ofrecido una rica experiencia de aprendizaje para el país a fin de planificar de mejor manera y lograr la internacionalización de su ecosistema de educación superior. Mauricio necesita aprovechar sus ventajas contextuales únicas y diseñar un marco regulador culturalmente informado con el fin de adaptarse a su dinámico sector de la educación superior. ■

Internacionalización de la educación superior en Ucrania: preocupaciones y esperanza

IRINA SIKORSKAYA

Irina Sikorskaya es investigadora senior en el Instituto de Educación Superior de la Academia Nacional de Ciencias de la Educación, Kiev, Ucrania. Correo electrónico: irinasikorskaya0207@gmail.com.

Como parte de un gran esfuerzo por mejorar los servicios educativos a los estándares internacionales de excelencia, las instituciones de educación superior (IES) ucranianas han llevado a cabo varias actividades internacionales recientemente. Después de décadas de aislamiento, las IES ucranianas han adoptado gradualmente la internacionalización, en particular las iniciativas de movilidad académica y los programas de doble titulación, como también han incentivado al profesorado y a los estudiantes de otros países para que establezcan vínculos con las IES en Ucrania. Desde el año 2005 en adelante, las normas de la Declaración de Bolonia han obtenido una gran importancia estratégica y la internacionalización de la educación superior se ha convertido en un tema actual en Ucrania. Es importante señalar que, si bien históricamente, los motivos

políticos nacionales han sido un factor clave detrás de la adopción de reformas a nivel institucional, el rol del gobierno central en el proceso de reforma hoy se limita a promulgar orientaciones educativas y a supervisar su implementación.

INTERNACIONALIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Debido al contexto social, académico e histórico común, las actividades internacionales de las IES ucranianas tienen un cierto grado de similitud. En la actualidad, dependen principalmente de tres pilares principales: la matrícula de estudiantes extranjeros, la organización de la movilidad estudiantil y del personal y la participación en proyectos internacionales.

En gran parte, la internacionalización ocurre de manera fragmentada en lugar de ser sistémica y no está determinada por la misión, las tradiciones ni por el contexto actual de una institución determinada. Lo anterior podría atribuirse a la falta de capacidad de gestionar el nivel del liderazgo en las instituciones del sector de la educación superior. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de la internacionalización por parte del personal directivo, al menos en palabras, es un indicio de que el sistema va en la dirección correcta.

En la mayoría de las IES, el enfoque principal es matricular estudiantes extranjeros. Las IES de Ucrania buscan atraer estudiantes extranjeros para obtener ingresos y reconocimiento. Aun así, las principales barreras para la admisión de extranjeros son el dominio del idioma, los requisitos para obtener visa, la burocracia, encontrar alojamiento adecuado, la validación de los créditos y los problemas de validación de títulos. La integración de los estudiantes extranjeros en los campus de acogida sigue siendo un área de preocupación importante. Para superar estos desafíos, es necesario realizar un proceso de presión a nivel nacional.

El nivel de participación de la comunidad académica en la educación internacional y las actividades de investigación es (en el mejor de los casos) regular, si no limitado. La inercia y la falta de entusiasmo de los estudiantes y del personal dificultan el progreso. Es probable que los docentes más jóvenes sean más comprensivos que muchos docentes experimentados, quienes no se sienten cómodos con los

cambios generados por la internacionalización. Los opositores a la internacionalización lo ven como una amenaza para la cultura y la seguridad nacional. Sin duda, las principales preocupaciones en todo el país incluyen la fuga de cerebros de estudiantes y docentes talentosos, especialmente en las áreas de ciencia e ingeniería, quienes optan por el estudio y el trabajo académico fuera de Ucrania.

A pesar del progreso en la admisión de estudiantes extranjeros, la movilidad aún está fuera del alcance de la mayoría de los estudiantes ucranianos. La mayoría de los jóvenes que no emigran pueden aprender sobre la diversidad cultural al interactuar con estudiantes y académicos extranjeros en el campus. Los educadores con participación en la docencia y la investigación en el extranjero pueden ayudar a mitigar el problema de la falta de experiencia internacional de los estudiantes.

Otra área de preocupación es la poca colaboración en investigación entre académicos ucranianos y socios extranjeros. Los diversos motivos de esta situación son la deficiente infraestructura para la investigación en la mayoría de las IES, la falta de personal capaz de realizar tareas de investigación en el extranjero, la carencia de familiaridad con las tradiciones internacionales académicas y de investigación y la falta de dominio avanzado del idioma, lo que provoca un bajo nivel de publicación en revistas internacionales. Por lo general, los pocos casos excepcionales de colaboración existente de investigación han sido iniciados particularmente por miembros del profesorado. Solo algunas universidades, en su mayoría técnicas, han logrado diseñar proyectos para superar estos obstáculos. Se necesita un cambio que tenga como prioridad la colaboración internacional de la investigación, como también una coordinación estratégica de todas las actividades a nivel nacional.

Los programas internacionales de doble titulación no son una práctica común. Una de las principales barreras es la legislación nacional poco clara para tales iniciativas. Los programas actuales de doble titulación se introdujeron y financiaron con el programa Tempus (Erasmus+ desde el 2014). Se deben formular mecanismos para brindar un financiamiento adicional a los programas conjuntos.

Otro problema de financiamiento puede identificarse a nivel institucional: las instituciones públicas actualmente funcionan con un financiamiento estatal menor y con mayores costos operacionales. Las autoridades nacionales no han propuesto o asignado fondos sustanciales para fomentar la internacionalización en la educación superior.

Otro mal que muchas universidades ucranianas tienen que enfrentar son los diferentes tipos de corrupción: favoritismo, plagio, nepotismo y otras prácticas improductivas como sobornos para ingresar a la universidad, para los exámenes y para la evaluación de las tesis. Las actividades internacionales no se libran de la corrupción. En algunos casos, la participación en proyectos internacionales o programas de intercambio entre estudiantes y personal académico se ha convertido en un sistema estricto de incentivos en que los "favoritos" pueden complementar sus modestos sueldos, poniendo en peligro el acceso, la calidad y la equidad de las actividades extranjeras.

Últimamente, la reputación de las universidades ucranianas se ha visto disminuida en varios países árabes, donde los gobiernos se niegan a reconocer los títulos de los egresados de Ucrania. Varios son los casos de estudiantes extranjeros que pagan sobornos para obtener sus títulos, lo que ha sido una gran preocupación para el Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania. Sin embargo, los medios de comunicación sí mantienen al público muy informado sobre las recientes novedades de la educación superior, como los problemas de calidad de los programas educativos y la corrupción.

La internacionalización ocurre de manera fragmentada en lugar de ser sistémica y no está determinada por la misión, las tradiciones ni por el contexto actual de una institución determinada.

Sin embargo, hay signos positivos con respecto a la internacionalización de la educación superior en Ucrania. Hoy, la mayoría de las IES ucranianas mues-

tran un cambio positivo en el aumento de la movilidad estudiantil al extranjero y los docentes están cada vez más dispuestos a participar en actividades que promuevan la internacionalización. Se realizan más gestiones para reforzar la cultura internacional en el campus al atraer estudiantes y profesores extranjeros. La participación de los académicos ucranianos en proyectos conjuntos internacionales ha aumentado en gran medida. De este modo, a pesar de los diferentes obstáculos y la realidad socioeconómica, las universidades ucranianas esperan que sus esfuerzos por lograr la internacionalización pronto den sus frutos.

CONCLUSIÓN

Las IES ucranianas enfrentan varios desafíos en sus esfuerzos por internacionalizarse. Tales esfuerzos están restringidos por la falta de fondos y la precaria visión estratégica del gobierno. En la mayoría de los casos, el proceso es dirigido por individuos que participan en actividades internacionales. En el futuro, los programas de educación establecidos gracias a las asociaciones internacionales necesitarán consolidación e innovación.

La internacionalización de las IES ucranianas se ha generado por una serie de reformas nacionales, pero la responsabilidad de la adopción y el control de calidad recaen en las instituciones. Para adaptarse a las cambiantes necesidades locales y globales y fortalecer la calidad de la investigación y la docencia, las universidades ucranianas deben realizar una gestión sólida para promover la internacionalización. ■

Educación superior gratuita: El malentendido entre igualdad y equidad

ARIANE DE GAYARDON

Ariane de Gayardon obtuvo su doctorado en Boston College el año 2017, donde se desempeñó como asistente de investigación doctoral en el Centro para la Educación Superior Internacional. Actualmente se desarrolla como investigadora en el Instituto de Educación Centro para la Educación Superior Global, Universidad College London, Reino Unido. Correo electrónico: a.gayardon@ucl.ac.uk.

El movimiento por la educación gratuita se ha expandido alrededor del mundo: desde el movimiento estudiantil en Chile el año 2013, al movimiento sudafricano #FeesMustFall el año 2016, hasta la decisión de abolir los aranceles en Filipinas el año 2017. La población en general, particularmente los estudiantes y sus familias, parecen creer que la eliminación de los aranceles mejorará el acceso a la educación superior, incluso (especialmente) para los estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos. Sin embargo, no existe evidencia de que la educación superior gratuita conduzca a un mejor acceso y éxito para los estudiantes o a mayor equidad.

SISTEMAS GRATUITOS DESIGUALES

Cerca del 40 por ciento de los sistemas de educación superior en el mundo hoy en día se consideran a sí mismos como “gratuitos”. Sin embargo, las realidades ocultas detrás de la etiqueta de “educación superior gratuita” son muy diversas, y pocos países brindan una carrera que sea totalmente gratis para todo el que entre. De hecho, incluso los países que son considerados como totalmente “gratis” limitan la educación subvencionada solo al sector público. En estos países, cualquier estudiante que se gradúe de educación secundaria tiene garantizado un espacio dentro del sector de la educación superior pública gratuita. Argentina, Cuba, Finlandia y Noruega son algunos de éstos. Otros, concretamente Dinamarca y Suecia, incluyeron recientemente una restricción para cobrarles aranceles a los estudiantes internacionales.

Otros países han aumentado las tasas nominales, que se suponen deben cubrir los gastos administrativos, dejando los aranceles a costo cero. Este es el caso de Irlanda, donde las tasas nominales son más altas que los aranceles que fueron eliminados hace 10 años.

Sin embargo, la forma más común a nivel internacional para reducir la carga financiera pública y al mismo tiempo mantener la educación superior gratuita es limitar el número de vacantes subsidiadas por el gobierno. Estas medidas son particularmente importantes porque van en contra del razonamiento mismo que hay detrás del llamado por la educación superior gratuita: se restringe el acceso, a veces penalizando a los grupos más desaventajados. Algunos países, como Brasil y Ecuador, han establecido pruebas de ingreso estandarizadas para tener acceso a las instituciones públicas. Otros, principalmente países de la ex Unión Soviética y países África Oriental, implementan sistemas de doble vía, donde el gobierno solo financia a una cierta cantidad de lugares en el sector público, mientras que para entrar a otras es necesario pagar aranceles. Efectivamente, estos dos sistemas, donde los individuos que ingresan a los lugares gratuitos se eligen por mérito, generan el mismo tipo de inequidad, al favorecer a estudiantes de estratos socioeconómicos más altos.

En general, el concepto de educación superior gratuita es complejo e incluye muchas realidades. Cuan gratis sea la educación superior de un país depende de muchos factores, pero en muy pocas ocasiones garantiza un acceso total.

ACCESO Y ÉXITO: UN ESTUDIO DE CASO LATINOAMERICANO

Para ilustrar el nexo entre el acceso y las políticas de cobro, particularmente las políticas de aranceles gratuitos, este artículo se basa en un grupo específico de países de Latinoamérica. Argentina y Brasil tienen educación superior pública gratuita, aunque el sistema argentino es abierto para todos, mientras que el brasileño tiene una restricción en tamaño a través de una prueba de ingreso estandarizada. Previo al año 2016, Chile tenía aranceles altos en los sectores público y privado, convirtiéndolo en uno de los sistemas más caros del mundo cuando se ajustaba al PIB per cápita. Comparar estos tres países es un ejercicio

edificante, ya que su enfoque sobre el financiamiento de la educación superior es radicalmente diferente a pesar de que comparten circunstancias históricas, geográficas y culturales en común.

El año 2013, la tasa bruta de matriculados (GER, por sus siglas en inglés) para estos países fue de un 84 por ciento para Chile, 80 por ciento para Argentina y un 46 por ciento para Brasil. Chile obtuvo el mayor porcentaje de GER y sobrepasó a Brasil en casi 40 puntos porcentuales. Por tanto, las políticas de aranceles en sí mismas no necesariamente impiden la participación y el acceso casi universal se puede alcanzar en sistemas que tienen aranceles.

Pero la matrícula no es una medida suficientemente buena del acceso a la educación superior. El éxito se ha convertido recientemente en una parte integral de la investigación sobre el acceso en la educación superior y el desempeño del acceso de un sistema tiene que incluir la tasa de graduación. El año 2015, la tasa de graduación se estimaba en 60 por ciento para Chile, 31 por ciento para Argentina y 51 por ciento para Brasil. Dentro de esta medida, Chile se situó primero entre los tres países, con una tasa de graduación dos veces más alta que la de Argentina. Así como el acceso, el éxito en la educación superior no siempre está definido por las políticas de los aranceles y los países con educación gratuita pueden tener un desempeño bastante pobre.

Lo que estos ejemplos reflejan es que el acceso y el éxito en la educación superior no se definen por las políticas de los aranceles y que los países que tienen sistemas de educación gratuita pueden tener dificultades en estas áreas, mientras que los países que tienen aranceles altos sobresalen. Adicionalmente, un análisis de las encuestas socioeconómicas de estos tres países muestra que el acceso y el éxito en la educación superior son independientes de la situación socioeconómica de cada individuo en Argentina y Chile, mientras que el acceso es altamente dependiente de esta variable en Brasil. Sin embargo, todos los países sufren de una fuerte inequidad basada en el capital cultural de cada individuo. Esto sugiere que el costo no es la única ni principal barrera para el acceso e implementar la educación superior gratuita no conduce necesariamente a un mejor acceso, por tanto se derrota el argumento principal de sus defensores.

El movimiento por la educación gratuita se ha expandido alrededor del mundo: desde el movimiento estudiantil en Chile el año 2013, al movimiento sudafricano #FeesMustFall el año 2016, hasta la decisión de abolir los aranceles en Filipinas el año 2017.

IMPLEMENTAR LA EDUCACIÓN GRATUITA

Más allá del impacto, las realidades detrás de la implementación de la educación gratuita son esenciales y se deben revisar al momento de considerar una decisión política. Los países que recientemente han decidido implementar la educación gratuita están enfrentando situaciones decisivas. En Chile, el gobierno está luchando por encontrar el financiamiento para implementar su política de educación superior gratuita para todos en los sectores público y privado. Como resultado, las restricciones sobre quienes podrían obtener educación gratuita llevaron a que menos del 18 por ciento del cuerpo estudiantil obtuviera la gratuidad en educación superior el año 2016. Al mismo tiempo, la ley de educación gratuita recientemente promulgada en Filipinas está siendo criticada por los mismos individuos que lucharon por conseguirla, ya que argumentan que, en el formato que se encuentra en estos momentos, solo aumentaría la inequidad. Asimismo, el gobierno de Ecuador introdujo un examen de admisión cuando eliminó los aranceles y ahora se les culpa de impedir la democratización de la educación superior. Sin embargo, la eliminación del examen de admisión podría generar problemas de inequidad para un sistema que no está preparado para absorber una demanda adicional.

Implementar políticas de educación gratuita no es sencillo y estos ejemplos recientes muestran que las limitaciones que se observan en Brasil y Argentina, dos países que han sustentado la educación superior pública gratuita por décadas, pueden convertirse en realidades poco después de que se implemente el cambio. Más allá de la mera implementación, estas políticas necesitan ser consideradas a largo plazo ya que son extremadamente difíciles de cambiar; como

el ejemplo alemán, donde, debido a la presión popular, desecharon los aranceles el 2014, a menos de diez años después de haberlos introducido.

Por lo tanto, la situación en países que recientemente han introducido políticas de educación gratuita debiese ser monitoreada para ver cómo ésta evoluciona y ver si los enfoques de liberación de aranceles son exitosos. Por ahora, los indicadores parecen mostrar lo contrario.

CONCLUSIÓN

La educación superior gratuita es una realidad compleja. Para los legisladores, puede parecer una medida sencilla, ya que, después de todo, es simplemente una decisión presupuestaria y definitivamente un importante acto político. Sin embargo, implementar la educación superior gratuita no es solo costoso y enrevesado, sino que además no garantiza mejoras en el acceso y el éxito. Esto se debe mayoritariamente a que la educación superior gratuita no es una política específica; impacta a todos los individuos independientemente de si la necesitan o no. Si bien esta política es igualitaria, podría producir, y en muchos casos lo hace, inequidad.

Los ejemplos de sistemas gratuitos con problemas de equidad abundan a nivel mundial, pero los políticos continúan promoviendo la educación gratuita como una política social milagrosa. Sin embargo, ¿cuáles son las probabilidades de que una política funcione en un sistema sino funciona en los demás? ¿No deberíamos gastar más energía en establecer formas equitativas para ayudar a los estudiantes a pagar la educación superior, en lugar de negar lo que cuesta? ■

El surgimiento (y los riesgos) de la educación gratuita en función de los ingresos

ALEX USHER

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

Existieron en un momento dos amplias corrientes de pensamiento sobre los aranceles en la educación superior pública. La primera era bastante simple: que sea gratuita. Sin cargo en el punto de servicio, sin cargo nunca, sólo un beneficio universal... para aquellos con la suerte de ser admitidos (en general, los países con educación gratuita tienden a tener menos estudiantes porque hay menos dinero para acogerlos). La segunda corriente de pensamiento consistía en cobrar tarifas, pero se ofrecía una mezcla de préstamos y becas para aquellos que necesitaran ayuda para pagar la cuenta, generando así una discriminación de precios positiva: las familias más ricas pagan más que las pobres.

El problema con este último enfoque de los aranceles es que es complicado. Los estudiantes y sus familias saben que existe un precio oficial, pero no siempre conocen, o entienden, las subvenciones compensatorias. A veces estas son bastante grandes. En Canadá, por ejemplo, el valor total de becas y subsidios iguala más o menos al monto de los aranceles de los estudiantes nacionales, sin embargo muchos aún tienen la impresión de que los aranceles representan una barrera financiera importante. La educación gratuita puede ser un despilfarro en el sentido de que entrega subsidios a aquellos que probablemente asistirán de todas formas, pero es mucho más simple de difundir.

La educación gratuita puede ser un despilfarro en el sentido de que entrega subsidios a aquellos que probablemente asistirán de todas formas, pero es mucho más simple de difundir.

UN NUEVO ENFOQUE

Pero ahora, una “tercera forma” de arancel está emergiendo en el hemisferio occidental: se llama “educación gratuita en función del ingreso”. Esta forma toma la claridad del tono de la educación gratuita pero lo hace en función del ingreso. Primero apareció en el Reino Unido a finales de la década de los 90, cuando los aranceles en ese lugar fueron brevemente en función del ingreso (entre los años 1998 al 2005, los estudiantes de familias que tuviesen rentas menores a £20,000 no pagaban tarifas, mientras que aquellos que ganaban entre £20,000 a £30,000 pagaban la mitad de las tarifas). Es un enfoque que está ahora apareciendo en lugares tan lejanos como Fredericton, New Brunswick y Santiago, Chile.

En Chile, este enfoque fue accidental. La presidenta Bachelet llegó al poder el 2012 con la promesa de educación gratuita para todos los estudiantes universitarios chilenos, pero la reforma tributaria que supuestamente iba a pagar por esto terminó recaudando menos dinero del esperado (la caída del precio del cobre también jugó un papel). Al final, sólo quedó dinero suficiente para otorgar gratuidad a los estudiantes que provengan de los primeros seis deciles o alrededor de un tercio de todos los estudiantes.

En Canadá, el proceso ha sido más deliberado. A comienzos del año 2016, el gobierno de Ontario, en una mejora al sistema de subvenciones del gobierno federal (en Canadá, la ayuda la otorgan ambos niveles del gobierno trabajando principalmente de forma simultánea), decidió “reajustar” su complicado sistema de condonación de deudas y créditos fiscales hacia una garantía de educación gratuita para los estudiantes de ingresos bajos y medios. Las instituciones en realidad no fueron impedidas de cobrar aranceles, la cual bordea los C\$6.500 en la mayoría de

los programas; más bien, el gobierno se comprometió a pagar subvenciones iguales al promedio de aranceles en la provincia para cualquiera con un ingreso familiar bajo (aproximadamente) los C\$50.000. Sobre esa línea, los estudiantes aún obtienen ayudas, en una escala progresiva, pero bajan hasta los C\$1.800 en algún punto alrededor de los C\$100,000 y luego desaparecen todos juntos al llegar a los C\$160.000. El gobierno de New Brunswick ha seguido con programas similares: no sería una sorpresa ver a otros siguiendo los mismos pasos en la ronda anual de presupuestos provinciales.

INICIATIVAS ESTADOUNIDENSES

En Estados Unidos, la idea también se está poniendo de moda. Durante la campaña eleccionaria del 2016, Hillary Clinton propuso un sistema al estilo chileno, donde el gobierno federal otorgaría los fondos para los sistemas de educación superior estatales si estos acordaban detener el cobro de aranceles para estudiantes de familias con un ingreso menor a \$125.000 al año (o aproximadamente 80 por ciento de la población estudiantil). Esa idea fue siempre un poco de “ficción” desde un punto de vista federalista: como muchos señalaron, nunca quedó demasiado claro como un grupo de subsidios federales podían garantizar cierto nivel de aranceles cuando éstos son controlados por el gobierno estatal. Sin embargo, aunque la propuesta de Clinton murió en el momento en que Pennsylvania eligió a Trump el 8 de noviembre, la idea continua resonando a nivel estatal, sobre todo en Nueva York, donde el gobernador Cuomo ha propuesto una forma de educación gratuita para cualquier persona que asista a City University of New York (CUNY, por sus siglas en inglés) o a State University of New York (SUNY, por sus siglas en inglés) y cuyas familias tengan ingresos inferiores a \$125.000.

La oferta del gobernador Cuomo no es igual a la de la ministra Clinton –es más parecida al plan de Ontario que al plan de Santiago. Básicamente, él va a ofrecerles a los estudiantes de familias que se encuentren por debajo del umbral de los \$125.000 el monto que sea necesario en ayudas para completar el total de lo que pagan por aranceles. Este pago, conocido como “Becas Excelsior”, será por tanto equivalente al arancel menos cualquier beca que el estudiante reci-

ba de los gobiernos estatales o federales a través del sistema de ayudas Pell.

Si bien todas estas iniciativas tienen una línea en común, sus consecuencias a nivel de distribución son bastante distintas. En los casos canadienses, las ganancias se acumulan para los estudiantes con familias que reciben menos de \$60.000; a las familias que ganan sobre los \$100.000 las deja en peor posición debido a la eliminación de los créditos fiscales que se usan para pagar el aumento en las ayudas. Algo similar ocurre en Chile, los beneficios recaen casi en su mayoría sobre los estudiantes con ingresos menores al promedio (aunque, aquí también, no es una ganancia del 100 por ciento, puesto que hay pérdidas compensatorias del reducido financiamiento de becas). Pero, en Nueva York, los beneficios de este fondo adicional van dirigido casi en su totalidad a familias con ingresos entre los \$80.000 y \$125.000, ya que los casos inferiores a ese arancel, en cierto modo, ya están cubiertos a través de becas. Así que la mayor parte del financiamiento está dirigido a una clase que nunca ha tenido mayor inconveniente o problema para pagar la educación superior (al menos en las instituciones públicas) desde un principio.

LECCIONES POLÍTICAS

La clave para lograr que la educación gratuita en función de los ingresos sea efectiva y eficiente radica en no marcar un umbral alto. Incluso el gobierno chileno, que en cierto momento estaba muy entusiasmado con la “gratuidad” para todos, ha llegado tardíamente a esta conclusión. Por razones de presupuesto, el gobierno se vio en la necesidad de limitar la reciente introducción de educación “gratuita” para estudiantes pertenecientes a los primeros seis deciles de ingresos. Este verano, el Ministerio de Hacienda de Chile publicó los costos estimados para la expansión del programa. Actualmente, el costo del programa completo será de 607 mil millones de pesos (alrededor de US\$950M). Al agregar los próximos cuatro deciles aumenta el precio en cerca de 350 mil millones o en un 58 por ciento por cada decil. Es decir, la educación gratuita para todos costará más de 2 billones de pesos o tres veces más de lo que cuesta para los primeros seis deciles. Esta diferencia es igual al 1,5 por ciento del PIB. ¿Y para qué? El solo hecho de que cueste

tanto es un reflejo de que la realidad es que la participación de estos grupos es ya tan alta que no necesitan ayuda del gobierno.

En resumen, a pesar de que la educación gratuita dirigida tiene mucho sentido, en realidad no necesita ser dirigida. Si la focalización se debilita, el programa se vuelve más caro y menos efectivo. El plan de Nueva York, claramente, sufre de poca focalización. El plan canadiense e —involuntariamente— el chileno están en gran parte correctos. Mientras más jurisdicciones experimentan con educación gratuita dirigida, será importante comprender estas lecciones. ■

Las universidades públicas y los recortes presupuestarios en Malasia

DORIA ABDULLAH

Doria Abdullah es profesora senior en la Escuela UTM de Educación Profesional y Continua (UTMSPACE, por sus siglas en inglés), Malasia y profesora asociada del Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OBHE, por sus siglas en inglés). Correo electrónico: doria@utmspace.edu.my o Doria.Abdullah@obhe.org.

Malasia invierte mucho en educación. El sector terciario tiene la mayor parte del presupuesto de educación. El financiamiento público es entregado directamente a 20 universidades públicas del país. El 2007, el gobierno aportaba el 90 por ciento de los presupuestos operativos a las universidades, mientras que el 10 por ciento restante se obtenía de las matrículas y otros ingresos propios. Los fondos públicos también fueron asignados indirectamente a través de becas, préstamos estudiantiles y estipendios anuales por estudiante para comprar libros, materiales de referencia y pagar servicios de banda ancha. Desde el 2007, el gobierno de Malasia ha reducido

los fondos para la educación superior. La asignación a las universidades públicas se reduce actualmente al 70 por ciento, mientras que el 30 por ciento restante lo cubren los ingresos propios. Los recortes han sido bastante drásticos en los últimos dos años: el 2017, las universidades públicas recibieron una asignación total de 6,12 mil millones de ringgits, lo que representa una disminución del 19,23 por ciento de la asignación recibida el 2016 de 7,57 mil millones de ringgits. Tales recortes masivos no han sido bien recibidos en la comunidad académica de Malasia. No sólo los rectores de las universidades públicas realizaron varias peticiones para que el gobierno reconsiderara los recortes presupuestarios, sino que también el público, que se preocupa por la calidad de la educación superior impartida en un entorno con recursos limitados.

LOS MOTIVOS

Es más conveniente utilizar la volatilidad económica como una justificación para las actuales medidas de ahorro. Los precios fluctuantes del petróleo y la depreciación de la moneda local (el ringgit) han reducido los ingresos y los impuestos generales, disminuyendo la cantidad de fondos públicos disponibles para el sector. Otros sectores también han sido afectados: por ejemplo, el sector de la salud también ha tenido un financiamiento reducido en los últimos años.

Es necesaria la reducción gradual de los fondos públicos en la educación superior. Malasia ocupa el lugar número 11 entre 50 países en cuanto a recursos asignados a la educación superior, conforme al ranking Universitas 21 de sistemas nacionales de educación superior. Sin embargo, el país ocupa el lugar 39 en términos de producción e impacto de la investigación, la excelencia institucional y la empleabilidad de los titulados. Para un sector que recibe importantes fondos públicos, las ganancias no cumplen con las expectativas. Con respecto al presupuesto basado en resultados, el gobierno racionaliza su asignación de fondos a las universidades públicas, lo que las impulsa a ser más eficientes en sus operaciones.

El hecho es que el sector de la educación superior en Malasia se ha expandido enormemente. El 2012, 1,2 millones de estudiantes realizaban estudios postsecundarios y se espera que esta cifra aumente a 2,5 millones para el año 2025. Para la próxima década, se espera

una doble expansión, por lo que no es una solución sustentable aumentar los fondos públicos para apoyar al sector. Como los recortes presupuestarios llegan en un momento crítico y oportuno, las universidades públicas tienen que ajustarse a la nueva norma.

AJUSTES

Antes de los recortes presupuestarios, las universidades públicas se encontraban en una cómoda situación financiera, sin presión para generar ingresos por medio de su labor principal. La reducción de fondos ha necesitado cambios rápidos en todas las funciones. Comenzó con medidas de reducción de costos a corto plazo en funciones administrativas, reembolsos en gastos de viajes y administración de eventos. Luego, las instituciones redujeron la contratación de docentes extranjeros, la movilidad del personal académico y la construcción de infraestructuras. Le siguió el alquiler y el arriendo de activos en el campus, el aumento de los servicios públicos de asesoría y un impulso para la comercialización de I&D junto con la industria.

Un alza en las matrículas podría ser una forma rápida de salir del problema financiero. Sin embargo, el ministro de educación superior ha confirmado personalmente que los valores de los aranceles no aumentarán para los estudiantes locales. Las universidades están negociando una solución para que revisen los valores de los aranceles, lo que les permitiría aumentar gradualmente dichos valores o ajustarlos de acuerdo a los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes. Los estudiantes extranjeros matriculados en los niveles de pregrado y postgrado pagan aranceles completos, lo que ha incentivado a las universidades a intensificar las matrículas de estos estudiantes.

Los recortes presupuestarios se convertirán en un elemento permanente en el escenario de la educación superior de Malasia.

Las universidades están revisando las funciones de sus oficinas de alumni e iniciando planes para conectar-

se de mejor manera con sus redes de graduados. Las contribuciones del público a la educación superior son realizadas con donaciones y waqf, donaciones de activos y contribuciones en efectivo de acuerdo con los principios islámicos. Las universidades también han establecido entidades privadas que ofrecen programas académicos con jornada completa a precio de mercado y una variedad de programas profesionales para el público general. Estas iniciativas, que son comunes en otros lugares, se están convirtiendo en componentes esenciales de las universidades públicas de Malasia.

LA AGENDA DEL MINISTERIO

El Ministerio de Educación Superior está utilizando recortes presupuestarios para impulsar dos agendas de transformación.

La primera agenda está relacionada con la gestión pública. La junta directiva, que alguna vez fue una estructura ceremonial e inactiva en cada universidad pública, ahora tiene la función específica de agilizar los procesos de toma de decisiones. La junta también realiza evaluaciones anuales para analizar su eficacia. Las cinco universidades de investigación (Universidad de Malasia, Universidad Nacional de Malasia, Universidad Putra de Malasia, Universidad de Ciencias de Malasia y Universidad Tecnológica de Malasia) fueron el primer grupo de universidades a las que se les otorgó autonomía financiera, lo que les permitió un mayor poder de decisión en la matrícula estudiantil, la gestión académica, los recursos humanos y la generación de ingresos.

La segunda agenda aborda los indicadores de desempeño y las funciones específicas que respaldan la sustentabilidad financiera de las universidades. Los contratos por resultados de los rectores incluyen metas de generación de ingresos, las cuales afectan el desembolso de futuras asignaciones de fondos y la evaluación general de los resultados. Otras funciones estratégicas incluyen un rector auxiliar para el desarrollo, quien trabaja con la unidad de desarrollo empresarial para desbloquear oportunidades de financiamiento para la institución y otro rector para asuntos industriales y comunitarios, con la tarea de participar estratégicamente con actores externos de la industria y las comunidades para colaboraciones académicas y de investigación.

BRECHAS SIN TRATAR

Las universidades públicas están en un difícil proceso de aprendizaje. El profesorado y los administradores tienen dificultades para adaptarse. Llevará tiempo cambiar la mentalidad y el comportamiento; muchos comprenden la necesidad de ser más eficientes e innovadores para generar ingresos, pero se resisten a la idea de la adopción real. De hecho, es posible que no tengan las competencias empresariales fundamentales para hacerlo. Las facultades y los departamentos son adversos al riesgo y prefieren mantener las iniciativas actuales en lugar de descubrir nuevos métodos.

Los cambios en los marcos reguladores son preocupantes, ya que no reflejan el estatuto de autonomía concedido. Para generar mayores ingresos, las universidades deben funcionar mejor como entidades comerciales. Sin embargo, las universidades públicas se establecieron conforme al Acta de Universidades de 1971 (modificada en 2009) y, por lo tanto, siguen vinculadas a las estructuras e inversiones tradicionales. Las universidades también deben navegar por barreras de aprobaciones y trámites requeridos por el Ministerio de Educación Superior, el Ministerio de Hacienda y la Unidad de Planificación Económica con respecto a asignaciones presupuestarias, contrataciones y otros asuntos financieros.

Los recortes presupuestarios se convertirán en un elemento permanente en el escenario de la educación superior de Malasia. El país podría aprovechar la situación financiera actual como oportunidad para transformar las universidades públicas, las que deben acostumbrarse a operaciones más ágiles y eficaces, mientras mantienen o aumentan las asignaciones existentes para actividades académicas y de investigación. Además, ha llegado el momento de que las universidades públicas se adentren en el territorio inexplorado de la educación transnacional, con la ayuda de instituciones privadas y extranjeras para ampliar el acceso a los programas académicos a través de modelos innovadores de la educación transnacional ■

¿Otra oportunidad perdida? Falta de financiamiento de la educación superior australiana

ANTHONY WELCH

Anthony Welch es profesor de educación en la Universidad de Sídney, Australia y "Haiwai Mingshi" y supervisor de doctorados en la Universidad de Tianjin, China. Correo electrónico: anthony.welch@sydney.edu.au.

El reciente conjunto de reformas presupuestarias propuestas por el gobierno federal australiano solo complicará los problemas actuales de financiamiento que experimenta el sector de la educación superior. Algunos de los peores recortes propuestos por un ex ministro ahora han sido descartados, un reconocimiento de que nunca obtendrían la aprobación del parlamento. Sin embargo, es difícil estar en desacuerdo con la conclusión del rector de una importante universidad australiana en que, si bien se evitó dicha crisis, el conjunto actual de propuestas representa otra oportunidad perdida para financiar adecuadamente la educación superior.

El financiamiento gubernamental al sector en Australia cayó un 4 por ciento durante la década 1996-2006, mientras que los datos de la OCDE revelan que el financiamiento para la educación superior en los países miembros ha aumentado en un promedio del 49 por ciento durante el mismo período. Se esperaba en el sector de la educación superior que el nuevo primer ministro, un supuesto reformador que en su campaña tenía como tema principal la necesidad de que la nación priorizara la ciencia y la innovación, recaudara fondos para la educación superior y la investigación. Con al menos dos premios Nobel en medicina en los últimos tiempos y grandes logros a nivel internacional en diversos campos como la tecnología fotovoltaica, la biotecnología y la informática cuántica, se podría esperar razonablemente que el gobierno revertiera los recortes de fondos anteriores, financiara adecuada-

mente al sector y cumpliera las promesas anteriores de apoyar el costo total de la investigación. Las principales universidades de investigación intensiva del "Grupo de las Ocho", las que constantemente obtienen la mayor parte del financiamiento para investigaciones, se habían quejado durante mucho tiempo de que los gobiernos sucesivos no financiaban los costos totales de la investigación, lo que significaba mayor presión en sus presupuestos de investigación.

LAS REFORMAS PROPUESTAS

A pesar de estas expectativas razonables, el sector se sentía tristemente decepcionado por las medidas propuestas que, en lugar de corregir errores pasados, las complicaban. Una reforma clave fue restablecer el equilibrio entre la proporción de la deuda pública y privada que mantenía el esquema nacional de préstamos sujetos a ingresos. Según los acuerdos existentes, los estudiantes son responsables del 42 por ciento del costo de su título, una cantidad que se activa solo si los estudiantes cumplen con algunas condiciones específicas: titularse, obtener un trabajo y ganar un monto superior al umbral de ingresos anuales. Una vez que se cumplen todas estas condiciones, los egresados pagan una modesta cantidad adicional de impuesto a la renta hasta terminar con la deuda. Bajo los nuevos acuerdos, los estudiantes pagarían más, contribuyendo con un 1,82 por ciento adicional cada año entre 2018 y 2021 hasta un total máximo de 7,5 por ciento. Esto significa que, a partir del año 2021, los estudiantes estarían pagando el 46 por ciento, en lugar del 42 por ciento, de los costos de sus títulos.

Aún está por verse si el cambio propuesto de la carga económica para los estudiantes disuade a algunos de matricularse, en particular a los aspirantes de los grupos más vulnerables de la sociedad. ¿Las reformas propuestas podrían provocar que la educación superior sea menos atractiva y tal vez incluso prohibitiva para algunos grupos de estudiantes, particularmente aquellos que estudian media jornada? El arquitecto del proyecto de financiamiento original estimó que no debería tener un gran impacto en la deuda estudiantil, agregando sólo alrededor de un año al tiempo que les toma los estudiantes pagar sus préstamos. Mucho más relevante es la reducción considerable del umbral de ingresos donde se inicia el pago de los préstamos —de

\$55.000 a \$42.000— aunque los recortes del índice de recaudación de la deuda del 4 al 1 por ciento significaría que los efectos en la mayoría de los estudiantes serían relativamente menores.

Además de los cambios en el plan de préstamos estudiantiles, las universidades recibirían un recorte directo de casi 400 millones de dólares australianos (384,2 millones de dólares australianos en dos años) en la forma de un "dividendo de eficiencia" para el Commonwealth Grant Scheme. Esta denominada medida de eficiencia es un eufemismo oportuno para reducir el financiamiento y se suma al fracaso actual del gobierno en financiar los costos totales de la investigación. Si se implementa, los recortes propuestos representarían una disminución total de los fondos del gobierno de 2,5 por ciento en el 2018 y una reducción adicional de 2,5 por ciento para el 2019. Se ha calculado que el paquete completo reduciría los fondos públicos para el sector en casi \$2 mil millones de dólares australianos durante cinco años a partir de 2016-2017. Cuando se combina con los cambios de la forma en que las ayudas universitarias serían indexadas, queda en claro que la intención es que las universidades reciban una menor cantidad de fondos por estudiante, por lo que necesitarían trabajar más con menos recursos. Claramente, ésta no es la solución del problema de financiamiento; de hecho, solo agravaría la condición que las universidades han estado languideciendo por algún tiempo.

LAS ANTI-REFORMAS

Abandonados en el actual conjunto de propuestas, estaban los peores elementos del anterior presupuesto desregulatorio para la educación superior de 2014-15. Entre estas propuestas anteriores, había recortes de alrededor del 20 por ciento para el sector general, así como la introducción de una tasa de interés real en las deudas estudiantiles (actualmente atados sólo a la tasa de inflación). Las universidades también tendrían la libertad de cobrar cualquier monto escogido para los cursos de alta demanda. Algunos rectores (en su mayoría de las instituciones más ricas) que apoyaron la flexibilidad propuesta para cobrar montos más altos en algunos cursos, podrían haberse desilusionado en privado. Sin embargo, la gran mayoría del sector dio un suspiro de alivio porque estas medidas previas, que habrían debilitado gravemente la edu-

cación superior y la actividad nacional de investigación, fueron descartadas. Incluso si la eliminación de tales medidas era sólo una confirmación de que estaban condenadas al fracaso, dado que el parlamento nacional se había negado siempre a acceder a su cumplimiento, se evitó una posible crisis financiera.

Aún está por verse si el cambio propuesto de la carga económica para los estudiantes disuade a algunos de matricularse, en particular a los aspirantes de los grupos más vulnerables de la sociedad.

LOS PROBLEMAS DEL ÉXITO

Si bien, se evitaron los peores efectos de las propuestas anteriores, las nuevas medidas presupuestarias tampoco han logrado abordar el problema del financiamiento inadecuado. El problema es que las universidades australianas han tenido demasiado éxito y están siendo castigadas por ello. Al transformarse en los principales motores de ingresos de exportación, con un ingreso en conjunto de \$20 mil millones de dólares australianos anuales provenientes de los aranceles de los estudiantes extranjeros, las universidades han llegado a ser consideradas por el gobierno como las gallinas de los huevos de oro para ser explotadas a voluntad. Más "dividendos de eficiencia" y un continuo fracaso en el financiamiento del costo total de la investigación solo provocarán que las universidades busquen ganar más con los estudiantes extranjeros, con el fin de compensar la disminución de los fondos estatales. Al menos un rector respondió con la hipótesis de que al matricular a más estudiantes extranjeros se reemplazarían a los estudiantes nacionales. Dicho argumento no ha sido planteado como parte del debate nacional sobre la educación superior en el pasado. Sin embargo, el hecho de que una de cada cuatro matrículas de educación superior (una de cada tres en algunas de las principales universidades) es extranjera (la tasa más alta de cualquier sistema importante en todo el mundo) podría encontrarse, por primera vez, con una resistencia popular. Aun-

que se evitan los peores elementos de las propuestas anteriores, el conjunto actual de los "dividendos de eficiencia" propuestos transfiere una mayor parte de la carga financiera de los préstamos del Estado a los propios estudiantes. Además, los cambios a los mecanismos de financiamiento mediante subvenciones no logran abordar esta perspectiva y sólo se suman al fracaso de larga data de financiar adecuadamente el sector. ■

Ahogarse en un vaso de agua: Una perspectiva africana

DAMTEW TEFERRA

Damtew Teferra es profesor de educación superior, líder de Educación Superior y Desarrollo Formativo y director fundador de la Red Internacional para la Educación Superior en África, Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica. Correo electrónico: teferra@ukzn.ac.za y teferra@bc.edu.

Es la temporada cuando las agencias de rankings anuncian sus "resultados" sobre el prestigio comparativo de las universidades internacionales. Como siempre, las universidades "principales" se mantienen en la cima, mientras que el resto se relega al final —las universidades africanas en particular. Los "desarrolladores" de rankings continúan con su negocio, algunos con audacia, pero con frecuencia sin la suficiente preocupación por la veracidad, autenticidad o integridad de sus metodologías y, especialmente en el caso de África, sin los datos suficientes.

HECHOS VS. PERCEPCIONES

En los últimos tres años, la Universidad de Kwazulu-Natal en Sudáfrica ha sido la primera en el país en productividad académica, según el Departamento de Educación Superior y Formación. El Departamento efectúa la tarea de clasificar usando parámetros que miden los resultados académicos y de investigación

meticulosamente. No obstante, según el ranking QS lanzado recientemente —que asigna 60 por ciento de los criterios a la reputación académica— la Universidad de Kwazulu-Natal ahora se posiciona seis puestos por debajo de otras universidades sudafricanas. Esto apunta a una tensión evidente entre los datos y la dudosa evaluación basada en la reputación.

CONSTRUCCIÓN DE LA REPUTACIÓN: DESENTRAÑANDO LOS NÚMEROS

El ranking QS es una mezcla de respuestas de encuestas y datos de seis indicadores, compilados y ponderados para formular un puntaje final. Éste declara que más de 70.000 académicos y 30.000 empleadores contribuyen a los rankings a través de las encuestas globales QS. El QS afirma que analiza 99 millones de citaciones de 10,3 millones de artículos antes de que se clasifiquen 950 instituciones.

El Times Higher Education (THE) declara que su metodología es un modelo único de investigación que incluye "cuestionarios [que] consultan a más de 10.500 docentes de 137 países sobre las universidades que ellos perciben como las mejores para la docencia e investigación." Afirma que la Encuesta de Reputación Académica "usa datos de las Naciones Unidas como guía para asegurar que la cobertura de respuesta sea lo más representativa posible del mundo académico." El THE continúa y afirma que si los países estaban sobre o menos representados, las respuestas eran ponderadas hacia "lo que reflejara más de cerca la distribución geográfica real de los docentes," poniendo en duda los parámetros variables de los rankings.

Parece haber una confusión entre el "mundo académico" y la "distribución geográfica de los docentes". China, India y Brasil quizás tengan el mayor número de "docentes" y por esa cantidad más docencia; no obstante, apenas llegan a la cima de los rankings.

Según THE, sólo el 2 por ciento de los encuestados son africanos, presuntamente ubicados en ese continente. Como alrededor del 50 por ciento de la investigación en África se lleva a cabo en Sudáfrica, uno podría presumir que el número de encuestados en el resto de África disminuye al 1 por ciento. Alrededor de 100 académicos en África, es decir, fuera de Sudáfrica, participaron en el índice de reputación "distribuidos uniformemente entre las disciplinas académicas." Así,

si se consideran las 11 disciplinas de los rankings THE, eso representaría alrededor de 10 respuestas desde África por disciplina. Un problema similar se presenta en los contextos latinoamericanos y del Medio Oriente, que tienen una representación en la encuesta de un 5 y 3 por ciento respectivamente.

ÍNDICES DE LOS RANKINGS

Efectivamente, los rankings se basan en gran medida en la reputación. Según QS, la reputación se calcula con un 40 por ciento que deriva de las respuestas de los académicos y un 20 por ciento de los empleadores. Una institución mejora su posición en los rankings si obtiene un alto puntaje en estos dos índices basados en la percepción. El índice de reputación de THE se basa por completo en una encuesta de percepción que solicita a los sujetos “nombrar no más de 15 universidades que ellos creen son las mejores.”

Las razones por las que al mundo, especialmente África, le haría bien ignorar estos rankings son varias. Consideremos el ranking QS que pone harto énfasis en la proporción estudiante-docente. Sin excepción, el sector de educación superior de África se está expandiendo masivamente, como sucede en muchas otras áreas del mundo. Esto ha resultado en una alta proporción estudiante-funcionarios, lo que puede forzar a las instituciones a enfrentar decisiones difíciles si es que para ellos es importante mejorar su posición en los rankings —frenado la expansión o aumentando el número de académicos. Pocas instituciones están en la posición de contemplar un aumento en el número de académicos que requeriría de inversiones masivas, políticas creativas y compromisos a largo plazo.

Otro parámetro que se usa en los rankings es la proporción de docentes internacionales y la proporción de estudiantes internacionales. En África subsahariana, Sudáfrica y Botsuana, y hasta cierta medida Namibia, son los únicos países que atraen docentes internacionales, principalmente desde otras partes del continente. Esto sigue siendo un sueño para el resto de África. Lo mismo se podría decir de la mayoría de los países en desarrollo.

De igual forma, mejorar el porcentaje de estudiantes internacionales es otro de los criterios de ranking usados por QS y otros. El número de paí-

ses africanos que atraen estudiantes internacionales es muy pequeño e incluye Sudáfrica, Ghana, Kenia y Uganda. Prácticamente todos los estudiantes internacionales vienen desde otros países africanos, con la excepción de Sudáfrica. Incluso cuando los estudiantes se matriculan desde el extranjero, es sólo por uno o dos semestres.

Algunos organismos emprendedores, que se hacen llamar a sí mismos analistas de datos, ya están emergiendo para “ayudar” a las instituciones africanas a que les vaya mejor en los rankings.

La naturaleza de estos rankings es tal que las instituciones líderes son principalmente de los Estados Unidos, año tras año. Al revisar el ranking publicado por THE, lo mismo se podría decir sobre las que están al medio y las que están al final de la lista global, donde algunas pueden haberse movido un poco hacia arriba y otras un poco hacia abajo. El énfasis en el criterio basado en la reputación no afecta la posición de las instituciones líderes. Estas instituciones tienden a ser inmunes a paros, presiones financieras, disturbios internos u otros desafíos importantes que enfrentan las instituciones del mundo en desarrollo.

MANIPULACIÓN DE LOS RANKINGS

Algunos organismos emprendedores, que se hacen llamar a sí mismos analistas de datos, ya están emergiendo para “ayudar” a las instituciones africanas a que les vaya mejor en los rankings.

Una universidad emblemática en África Oriental es sospechosa de usar este método, por el que ha pagado un cargo por servicio considerable, según se ha informado. Los mismos desarrolladores de rankings han comenzado a vender su conocimiento a las instituciones, declarando que ofrecen un servicio de “imagen propia” por un importe. Este acontecimiento emergente agrega otro giro a esta práctica imperfecta —conflicto de intereses.

El posicionamiento agresivo de estos organismos enmascarados como proveedores de servicios —con frecuencia en grandes eventos, donde los administradores institucionales senior se reúnen— no es nada más que una estafa. Las instituciones debiesen usar sus recursos limitados de forma eficiente, en lugar de buscar atajos para mejorar sus rankings.

LA BÚSQUEDA DE SISTEMAS DE CALIDAD

El mercado global para la educación superior está estallando con una plétora de actores y proveedores nuevos y viejos, de buena fe y dudosos. En consecuencia, el alcance, el modo, la plataforma y las prácticas de la prestación educacional se han diversificado enormemente, aumentando la necesidad de sistemas de calidad fiables y solventes.

Como consecuencia, muchas agencias de calidad se están estableciendo a nivel regional y nacional. Por ejemplo, más de la mitad de los países africanos ahora tienen autoridades nacionales para regular la calidad de la educación superior —con diferentes niveles de efectividad. A medida que el sector de educación superior continúa diversificándose, hay mayor necesidad por estas entidades a nivel global. Las agencias de rankings se supone que son las encargadas de filtrar la calidad a nivel global, pero hasta ahora no han cumplido con las expectativas.

Hace más de un año, recibí una llamada telefónica de un vicerrector de una universidad en Sudáfrica quien sugirió coordinar el retiro de las instituciones del país de los rankings. La propuesta buscaba incentivar a todas las universidades del país a que se rehúsen a participar y a que dediquen todos sus recursos, energía y tiempo a temas más relevantes. Rhoades, una de las mejores universidades en Sudáfrica, ya se rehusó a participar en los rankings, así que existe un precedente.

Se llevó a cabo una mesa redonda internacional sobre los rankings, apoyada por el Instituto Peter Wall para Estudios Avanzados en la Universidad de British Columbia, en Vancouver, mayo de 2017. La mesa redonda deliberó sobre el alcance y significado de los rankings universitarios y propuso acciones concretas e intervenciones sobre el asunto en el futuro.

CONCLUSIÓN

Según THE, “la tabla clasificadora de reputación se basa en nada más que un juicio subjetivo.” QS también declara que 60 por ciento de sus puntajes dependen de la reputación y son por ende subjetivos. Sin embargo, lo que es tristemente sorprendente es lo serio que el mundo de la educación superior (y más allá) toma a estos negocios interesados que usan instrumentos defectuosos e imperfectos año tras año.

Los rankings no desaparecerán tan pronto. De hecho, en la medida que más rankings se unan a la contienda, éstos tienen más probabilidades de generar ruido para asegurar su continuidad e influencia. Pero no es inconcebible que la proliferación de estos desarrolladores de rankings quizás esté en el comienzo del final de su gran influencia —ya que las instituciones seleccionan a los desarrolladores de rankings particulares que las presentan de forma favorable. Al final, las instituciones con mejor posición y todas las que están al final de los rankings continuarán mirando el ritual desde las tribunas, mientras la tormenta continúa inalterable en el vaso de agua de los rankings.■

La investigación: La “misión perdida” de las universidades africanas

HARRIS ANDOH

Harris Andoh es experto en política investigativa en el Centro para la Investigación en Evaluación, Ciencia y Tecnología (CREST, por sus siglas en inglés), Universidad de Stellenbosch, Sudáfrica. Correo electrónico: andoharris@gmail.com.

Las primeras universidades en África se establecieron con la triple misión de docencia, investigación y vinculación con el medio. Sin embargo, entre principios de los 70 y el 2000, la docencia se transformó en la única misión de facto de muchas de estas universidades africanas. No obstante, muchos líderes

universitarios mantienen la equivocada noción de que sus universidades siempre han sido universidades de investigación. Sólo durante la última década la misión de investigación ha emergido nuevamente como una visión clave de las universidades africanas.

En los tiempos coloniales, el gobierno Británico estableció varias comisiones para explorar la necesidad de educación superior en las colonias británicas de África. Dentro de las ocho comisiones y órganos consultores más conocidos y establecidos durante la era colonial (desde la Comisión Madden en 1841 hasta la Comisión Asquith en 1945), cabe destacar que la Comisión Channon (1943) fue la primera en mencionar la necesidad de que las futuras universidades de las colonias británicas incluyeran la investigación como una función central. Así, la investigación se volvió parte de la misión de las universidades que más tarde fueron establecidas por los gobiernos coloniales y nacionales.

Desde el establecimiento de las universidades en las colonias británicas de África a finales de los 40, se han realizado varias conferencias para discutir la noción de la universidad africana y su misión. Estos encuentros reunieron a los actores claves de la educación superior en África y evaluaron el rol y relevancia de las universidades en cada periodo de su historia. De las cuatro conferencias principales que se llevaron a cabo antes del 2000 (Conferencia Addis Ababa, 1961; Conferencia Tananarive, 1962; Taller en Accra, 1972 y la Conferencia Tananarive, 1980), la única conferencia que enfatizó fuertemente la investigación como una misión clave de las universidades africanas fue la de 1962.

Años después de que estas universidades nacionales fueran fundadas, la mayoría de los gobiernos en sus respectivos países fueron derrocados. Los gobiernos militares interfirieron la administración de las universidades y designaron a sus afiliados políticos a posiciones de autoridad y en algunos casos instruyeron a autoridades universitarias sobre cómo dirigir las universidades. Si bien las universidades tenían el deseo de llevar a cabo investigación, les faltaba el financiamiento necesario, una masa crítica de investigadores e infraestructura para hacer investigación.

CUANDO LA INVESTIGACIÓN SE TRANSFORMÓ EN UNA “MISIÓN PERDIDA”

Cuando las universidades africanas se establecieron, se esperaba que éstas supieran lo que era la investigación y que pusieran sus resultados a disposición del gobierno y la sociedad, para ayudar a abordar problemas sociales y de desarrollo. Sin embargo, en los años posteriores a la independencia se vio mucho involucramiento del gobierno en el manejo de las universidades. Esos gobiernos no seguían la agenda de investigación de las universidades, sino que buscaban expandir sus visiones nacionalistas de cómo debiesen dirigirse las universidades. En ese periodo, la misión de investigación de estas universidades se “perdió”: muchas universidades africanas y sus gobiernos no vieron la investigación como una prioridad, lo que resultó en muy baja producción de investigación. La investigación de postgrado fue prácticamente inexistente. Las universidades sólo llevaron a cabo el mandato de desarrollar recursos humanos para el país. Entre 1960 y el 2000 —el periodo de la “misión de investigación perdida”— las universidades africanas fueron etiquetadas como, entre otros, “de docencia”, “vocacionales” y luego “de desarrollo”. Durante ese periodo, nunca fueron conocidas como “universidades de investigación.”

La evidencia de este periodo de la “misión de investigación perdida” se puede encontrar en la baja producción de investigación del continente durante ese periodo. Los datos del índice de citación de Thomson Reuters WoS-Science muestran que África, excluyendo Sudáfrica, produjo 1.646 publicaciones entre 1985 y el 2000 y 5.534 publicaciones entre el 2000 y el 2015 en las ciencias. Estos números están muy por debajo de la producción científica global total para el mismo periodo —44.963.737 (la mayoría de Europa y Estados Unidos). Además, durante el periodo de la “misión de investigación perdida”, la proporción entre el gasto interno bruto en investigación y desarrollo (GERD, por sus siglas en inglés) y el producto interno bruto (GDP, por sus siglas en inglés) de todos los países africanos, excluyendo Sudáfrica, fue de menos de un 0,2 por ciento —y no existente en la mayoría de los países africanos.

Durante la fase de la “misión de investigación perdida”, los gobiernos nacionales les exigieron a muchas universidades africanas que formaran trabajadores cualificados como asistentes de salud, secretarías, técnicos de ingeniería e ingenieros. Adicionalmente, los investigadores estaban principalmente interesados en investigar lo que les facilitara un ascenso dentro de la universidad —se necesitaban menos publicaciones para ser promovido. Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en las universidades difícilmente se difundían al público y, en algunos casos, se mantenían en secreto. La evidencia anecdótica sugiere que las universidades también estaban bajo asedio de los gobiernos dictatoriales a los que no les gustaba que los investigadores publicaran algo en contra de la postura oficial. Esta tendencia autoritaria forzó a las universidades a concentrarse en el conocimiento por su propio bien.

RECUPERAR LA “MISIÓN DE INVESTIGACIÓN”

Desde el 2000, las universidades africanas han cambiado las políticas y ahora están adoptando cambios globales en sus misiones. La llegada de los rankings universitarios, la internacionalización y la masificación han impulsado a los administradores de las universidades y a los gobiernos nacionales a reconsiderar la misión de investigación “perdida”. Por ejemplo, en su nueva misión, la Universidad de Ghana (UG, por sus siglas en inglés) declaró que “sería deseable acercarse hacia algunas de las universidades más reconocidas del mundo, las que han alcanzado el estatus de clase mundial a través de la investigación de vanguardia” (UG, 2012).

Desde el 2004, las universidades han comenzado a invertir más esfuerzos en investigación y publicación en revistas internacionales. Los estudios de postgrado también han sido potenciados, especialmente a nivel de magíster y doctorado, a través del reclutamiento de más profesores para que supervisen a los graduados investigadores y a través del establecimiento de laboratorios.

Debido a los periodos de dictaduras militares, la investigación en las universidades africanas quedó rezagada en cuatro décadas.

Para mejorar su producción de investigación, la mayoría de las universidades también han establecido oficinas de investigación y desarrollo y escuelas o facultades de investigación y estudios de postgrado. Las oficinas de I&D son nuevas para la mayoría de las universidades y se encuentran principalmente en universidades emblemáticas como la Universidad de Ghana o la Universidad de Ibadan en Nigeria. La creencia es que estas oficinas de investigación aumentarán el foco de la investigación de la universidad, mejorará la calidad de la investigación y atraerá financiamiento. La tarea de estas oficinas también es ayudar a incentivar y mejorar las relaciones con otras universidades de investigación y con los contribuyentes en Occidente.

La nueva misión de investigación de las universidades africanas las ha forzado a desarrollar políticas que las guíen a través del proceso de mejoramiento de su trabajo de investigación. Además, las universidades también han desarrollado ética en la investigación y guías de investigación generales para sus académicos y equipos de investigación.

CONCLUSIÓN

Debido a los periodos de dictaduras militares, la investigación en las universidades africanas quedó rezagada en cuatro décadas, mientras que sus contrapartes en Europa, Estados Unidos y países asiáticos específicos lograron gran progreso. Esto ha contribuido a una baja clasificación de la mayoría de las universidades africanas en los rankings internacionales. Para establecerse como universidades de investigación, las universidades africanas necesitarán superar enormes desafíos, incluyendo la falta de financiamiento; formación deficiente de sus equipos de investigación; falta de estructuras adecuadas para la evaluación de la investigación; y la necesidad de asegurar la rendición de cuentas en la investigación, la que actualmente es inexistente.

Adicionalmente, las universidades necesitan definir lo que es la investigación universitaria y qué tipo de investigación (básica y aplicada) quieren priorizar, para poder cumplir su misión de investigación. Los resultados de investigación debiesen beneficiar a sus respectivos gobiernos y comunidades y debiese contribuir al desarrollo y a la economía del conocimiento. ■

India: ¿Universidades de clase mundial?

PHILIP G. ALTBACH Y JAMIL SALMI

Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional en Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Jamil Salmi es experto en educación terciaria internacional y ex funcionario del Banco Mundial. Correo electrónico: jsalmi@tertiaryeducation.org.

Hace poco, el presidente indio Pranab Mukherjee declaró, “si entregamos suficientes fondos a entre 10 y 15 instituciones en los próximos cuatro o cinco años, sin duda se ubicarán dentro de las 100 mejores entidades en el ranking mundial”. A finales del 2016, el ministro de desarrollo de recursos humanos promulgó una serie de borradores de directrices y reglamentos para crear 20 Universidades de Clases Mundial —10 públicas y 10 privadas. Desafortunadamente, este objetivo laudable será difícil o casi imposible de alcanzar a corto o mediano plazo. ¿Por qué?

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDIA

Los sectores de educación superior e investigación de India han estado mal financiados por décadas, especialmente en vista del tremendo crecimiento en el número de estudiantes. En comparación con otros países BRIC, el porcentaje gastado en educación, 4,1 por ciento del PIB, se ubica en segunda posición después de Brasil. Sin embargo, en términos de gastos

en investigación, India se encuentra dentro de las últimas posiciones, con sólo un 0,8 por ciento del PIB. Asimismo, India educa a nivel postsecundario al porcentaje más bajo del grupo etario correspondiente, entre los BRIC. Aunque India tiene ahora el segundo sistema de educación más grande en el mundo, después de China, es inmensa la presión que se genera por la expansión para poder cumplir con la demanda pública y los propios objetivos del gobierno.

El sistema de educación superior encargado de crear universidades de clase mundial está mal organizado. Ninguno de los Estados de gobierno de India parece tener una visión ambiciosa para el desarrollo de instituciones de clase mundial a nivel estatal y tampoco entregan un financiamiento para la educación superior que sea adecuado para los principales altos estándares de calidad. Las universidades centrales están mejor financiadas y no tienen la inmensa, e internacionalmente única, responsabilidad de supervisar las 36.000 facultades de India que tienen las universidades estatales.

Anteriormente, cuando India quería crear nuevas e innovadoras instituciones de educación superior, se abrieron escuelas completamente nuevas —como las Instituciones Indias de Tecnología (IITs, por sus siglas en inglés), el Instituto Tata de Investigación Fundamental, los Institutos Indios de Administración y algunas otras. Los planificadores indios no querían lidiar con los aparentemente insuperables problemas de gobernanza de las universidades existentes. Las regulaciones indias estipulaban que las universidades elegibles debían tener alrededor de 20.000 estudiantes. Si bien los datos muestran que la mayoría de las universidades de clase mundial tienen aproximadamente esta cantidad, muchas no, y esta directriz eliminaría las IITs —presumiblemente las únicas instituciones indias con el espíritu y gobernanza que podría permitir un rápido avance.

La creación de universidades de clase mundial requiere de una reflexión cuidadosa, planificación y un financiamiento considerable a largo plazo. Si el reconocimiento en los rankings universitarios es una meta, los desafíos son incluso mayores debido a que estos rankings son un objetivo variable y la competencia es feroz. Por ejemplo, el gobierno ruso está financiando una iniciativa con el objetivo de que

cinco universidades rusas se posicionen dentro de las 100 mejores para el 2020. Más de US\$400 millones se otorgan cada año a las 15 mejores universidades. Recientemente, Japón comenzó su Proyecto de Universidades Súper Globales. China continúa realizando importantes gastos en sus principales universidades, dos de las cuales han logrado por primera vez ubicarse dentro de las 100 mejores del ranking de Shanghái. India es casi uno de los últimos en el grupo de clase mundial y no gastará lo suficiente como para seguir mucho más allá. El financiamiento será de 500 crores de rupias (alrededor de US\$75 millones) por un periodo de un año —o quizás 5 crores (alrededor de US\$1 millón) anualmente por cada institución si los fondos se entregan de manera uniforme. Estas cantidades son completamente inadecuadas para hacer alguna diferencia.

UN MODELO DE CLASE MUNDIAL

Analizamos las experiencias de diez universidades que han alcanzado un éxito considerable en nuestro libro, *El Camino hacia la Excelencia Académica: la Elaboración de las Universidades de Investigación de Clase Mundial* (Banco Mundial, 2011). Descubrimos que todas comparten algunas características comunes. La siguiente lista proporciona las condiciones necesarias, aunque quizás no suficientes para construir universidades de investigación de alto nivel exitosas.

Entre los ingredientes claves necesarios para crear una nueva universidad líder en investigación se encuentran los siguientes: la adecuación de recursos financieros para comenzar y una excelencia sostenida en el tiempo; un modelo de gobierno balanceado que incluya una participación significativa, aunque no con total control, de los académicos; un fuerte liderazgo, no sólo un presidente visionario, sino que también un cuerpo administrativo profesional y competente, capaz de implementar la misión de la universidad; autonomía de la interferencia de las autoridades gubernamentales o privadas, pero que permita un grado razonable de rendición de cuentas a agencias externas; libertad académica para la enseñanza, la investigación y la publicación; un cuerpo académico de primer nivel que esté comprometido con la misión de universidad (así como de enseñanza) y que sea remunerado adecuadamente y se les

brinde una escala profesional apropiada; estudiantes altamente cualificados; y un firme compromiso hacia la meritocracia en todos los niveles.

Ninguno de los Estados de gobierno de India parece tener una visión ambiciosa para el desarrollo de instituciones de clase mundial a nivel estatal.

En nuestro libro, también identificamos un número de “factores de aceleración” que desempeñan un rol positivo en la búsqueda de la excelencia. El primer factor consiste en contar ampliamente con la diáspora cuando se mejora una universidad existente o se establece una nueva institución. Como quedó ilustrado en las experiencias de la Universidad de Ciencias y Tecnología de Pohang (POSTEC) en Corea del Sur y en la Universidad de Ciencias y Tecnología de Hong Kong (HKUST), una manera efectiva de desarrollar rápidamente la fuerza académica de una institución es trayendo de vuelta a su patria a una gran cantidad de académicos del extranjero.

El segundo elemento es introducir importantes innovaciones curriculares y pedagógicas. HKUST, por ejemplo, fue la primera universidad de estilo americano en Hong Kong, una característica que la hizo distinguirse de otras instituciones existentes que funcionan de acuerdo al modelo británico. La Escuela Superior de Economía en Moscú se encontraba entre las primeras instituciones rusas que ofrecían un currículo moderno que integra la enseñanza y la investigación y establece una biblioteca digital de apoyo. Esta clase de características innovadoras —parte del “beneficio tardío”— tienen consecuencias fundamentales para las nuevas instituciones que necesitan ser lo suficientemente atractivas para intentar atraer a los estudiantes fuera de las universidades presentes y para hacerlos tomar el riesgo de inscribirse en un programa desconocido.

El tercer factor consiste en usar un análisis comparativo como metodología de referencia para orientar a la institución en su esfuerzo por mejorar. La Universidad de Shanghái Jiao Tong, por ejemplo,

presentó su trabajo de planificación estratégica en comparaciones minuciosas con universidades chinas destacadas primero y luego continuó con la inclusión de universidades extranjeras similares en el ejercicio de análisis comparativos. La concentración en los segmentos específicos es otra forma adecuada y rápida de alcanzar una cantidad crítica de investigadores de primer nivel, como quedó demostrado en los ejemplos de HKUST y POSTEC en Asia, o en la Escuela Superior de Economía de Rusia. Muchos de los esfuerzos por desarrollar universidades de clase mundial han dado a las ciencias y la tecnología un enfoque exclusivo. Estos sectores son importantes sin duda y traerán beneficios en los rankings debido a que producen varios artículos de revistas. No obstante, las ciencias sociales y humanidades son cada vez más relevantes y más reconocidas por los contadores de citas que importan para los rankings. El mundo contemporáneo necesita prestar atención a todos los aspectos de conocimiento para abordar los grandes desafíos del planeta (cambio climático, energía, comida, salud, etc.).

REALIDADES INDIAS

India no tiene un récord distinguido con respecto a permitir gran autonomía de las directivas gubernamentales y participación política en tales cuestiones como el control de los nombramientos de vicerrectores y otros altos funcionarios. De hecho, la mayoría de los observadores han señalado que se han politizado muchos aspectos de la educación superior y las directrices propuestas indican que ninguna modificación básica será posible en la gobernanza universitaria. El “sistema de reserva” de India, que vincula a la mitad de las admisiones de estudiantes y al nombramiento de docentes a grupos desventajados de la población, podría funcionar para las instituciones educacionales enfocadas en la enseñanza y tener muchos resultados positivos, aunque no permitirá el desarrollo de universidades de investigación de clase mundial que buscan atraer a la mayoría de los académicos y estudiantes talentosos —las directrices propuestas indican que el sistema de reserva seguirá plenamente en su lugar.

India tiene ciertas ventajas. El uso del inglés como medio de enseñanza e investigación en la ma-

yoría de la educación superior posiciona a India en la tendencia lingüística internacional. India no tiene escasez de investigadores brillantes y bien capacitados, a nivel local e internacional. Un desarrollo académico realmente emocionante y bien planificado puede atraer a la diáspora india —pero solo si las condiciones académicas apropiadas y acuerdos de gobierno flexibles entran en vigor y si los salarios se encuentran en los niveles internacionales.

La realidad actual y los esfuerzos anteriores sugieren que el camino hacia las universidades de clase mundial en India puede ser extraordinariamente difícil. Aun así, con apoyo del presidente del país y con una planificación cuidadosa y mucho pensamiento creativo, podría ser alcanzable la meta de construir varias universidades de enseñanza e investigación de clase mundial. No obstante, los niveles de financiamiento propuestos y las directrices para la implementación hacen que el éxito sea altamente improbable. ■

Cantidad suficiente: Tiempo de enfocarse en la calidad de los investigadores en Pakistán

MUHAMMAD Z. AHMED

Muhammad Z. Ahmed trabaja en el Departamento de Agricultura y Servicios al Consumidor de Florida, Gainesville, Estados Unidos. Correo electrónico: muhammad.ahmed@freshfromflorida.com.

Si bien muchos países asiáticos han experimentado recientemente problemas financieros, la recesión económica en Pakistán se destaca en particular por los numerosos factores adicionales que incluyen una ma-

yor incidencia de terrorismo, corrupción generalizada, falta de orden público, obstaculización de la inversión privada y ayuda exterior, inestabilidad económica, escasez de energía y misiones militares en curso. Desde el 2000, el producto interno bruto ha crecido en promedio un 4 por ciento por año, que no es suficiente para seguir el ritmo del rápido crecimiento demográfico. No obstante, a pesar de la relativamente baja tasa de crecimiento, el financiamiento de las actividades de Investigación y Desarrollo (I&D) pakistani y la cantidad de doctorados incrementó a una tasa sorprendentemente alta durante el mismo periodo.

¿ESTÁ PROGRESANDO REALMENTE LA INVESTIGACIÓN PAKISTANÍ?

Para abordar al avance total del sector de investigación pakistani, realicé un análisis utilizando la base de datos “Web of Science” para evaluar cuantitativamente los resultados de la investigación, calculando el número de artículos de investigación de autores pakistaníes en relación con el número de doctorados en los últimos 15 años. Los artículos producidos por el instituto pakistani incrementaron un 687 por ciento entre 1985 y 2015. Asimismo, el número de doctorados pakistaníes aumentó un 248 por ciento entre 1947 y 2014. Además, las referencias de artículos de investigación pakistani han incrementado un 419 por ciento durante los últimos 30 años. El factor de impacto normalmente predice la calidad de un artículo y las revistas Science y Nature se encuentran entre las publicaciones con el factor de impacto más alto que difunden investigación científica básica. Desafortunadamente, la mayoría de los artículos de investigación de Pakistán se publican en revistas de investigación de baja calidad (es decir, revistas con bajo factor de impacto). Entre el 2000 y el 2015, solo nueve artículos fueron publicados por investigadores pakistaníes en Science y once en Nature. Pero incluso estas cifras relativamente bajas representan un incremento en las tasas de publicación, comparadas con el periodo entre 1985 y 1999 (350 por ciento en Science y 267 por ciento en Nature). En cambio, las tasas de publicación totales para los artículos de investigación pakistani incrementaron en 687 por ciento durante el mismo periodo.

Es esclarecedor revisar las tasas comparativas de los artículos publicados por instituciones de edu-

cación superior. En Pakistán, las tasas de publicación por institución son de 0,13 en Science y 0,23 en Nature, mientras que las mismas en India son de 0,18 en Science y 0,48 en Nature y en Estados Unidos son de 4,2 y 5,6 respectivamente. Reconociendo esta brecha, Pakistán ha intentado aumentar el número de revistas con factor de impacto local, desde dos publicaciones en 1999 a once en la actualidad (con un factor de impacto máximo de 1). Por tanto, aunque ha aumentado el número de revistas de investigación, la percepción de su calidad sigue muy baja.

Propongo tres sugerencias relevantes para los investigadores pakistaníes, las instituciones académicas y las administraciones universitarias que pueden ayudar a elevar los estándares nacionales de investigación.

LA NECESIDAD URGENTE DE LIBERAR A PAKISTÁN DE UNA CULTURA DE EDUCACIÓN CORRUPTA

El plagio es una de las causas principales de la baja calidad de investigación académica en Pakistán. Los autores con frecuencia plagian otras ideas, explorando literatura fácilmente disponible para luego manipular la idea hábilmente con el objetivo de minimizar la presencia de plagio. Los estudiantes pakistaníes están aprendiendo el arte de publicar artículos en revistas fácilmente accesibles y después manipulan las citaciones de sus artículos. Uno puede preguntarse hasta qué punto los estudiantes son culpables. El entorno de investigación pakistani —diseñado por docentes incompetentes que están poco capacitados para supervisar estudiantes— es responsable de prolongar el plagio, ya que la cultura académica pakistani desincentiva el pensamiento independiente y obliga a que los estudiantes obedezcan ciegamente a sus supervisores. En efecto, debido a la presión que ejercen dichos supervisores en sus estudiantes para producir artículos, estos se ven forzados a manipular sus trabajos, que luego se hacen tremendamente difíciles de publicar en revistas de alta calidad. Si los investigadores pakistaníes están usando una gran cantidad de tiempo para plagiar artículos y son lo suficientemente inteligentes para pasar por procedimientos de revisión intensivos usando sus conexiones de red, entonces ¿por qué no están dispuestos a utilizar su tiempo y esfuerzo en la dirección correcta? La razón por la que los estudiantes hacen trampa es la falta de habilidad de los profesores para educarlos en

ética de la investigación en una etapa temprana de su vida académica.

Asimismo, la política y el favoritismo son muy comunes en Pakistán. Conocer bien a sus supervisores y examinadores posiblemente les garantiza su graduación. Pakistán necesita una infraestructura organizada para hacer cumplir las leyes contra el plagio y evitar la política y el favoritismo en ciencias. Se deberían realizar seminarios y talleres de capacitación en ética para difundir la concientización sobre el plagio y también ofrecer por los menos un curso obligatorio relacionado con la ética académica en las primeras etapas de las carreras de licenciatura y postgrado.

Recientemente, la Comisión de Educación Superior Pakistán puso en la lista negra a 23 investigadores académicos por cargos de plagio. Sin embargo, no se han adoptado medidas adecuadas contra estos académicos incluidos en esta lista bajo la política de plagio: todos ellos siguen manteniendo sus puestos en sus universidades. Uno de ellos es un investigador conocido, un antiguo miembro post doctoral en el Reino Unido que actualmente se encuentra trabajando como profesor y director de un centro de investigación en Pakistán. Debido a la corrupción generalizada en la cultura académica pakistání, la lista negra no genera ningún impacto en la reputación o carrera de dichos individuos de alto perfil. Una parte de los fondos de I&D pakistání debería ser estimada en reforzar las reglas contra el plagio, tal como en el presupuesto de la Fundación Nacional de Ciencias en los Estados Unidos. Se necesita urgentemente una infraestructura con un equipo de expertos especializados que hagan cumplir las leyes contra el plagio; para que sirva de ejemplo a otros, las universidades deberían revocar los derechos a enseñar e investigar a los culpables.

Pakistán necesita una infraestructura organizada para hacer cumplir las leyes contra el plagio y evitar la política y el favoritismo en ciencias.

REVISIÓN DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL PROFESORADO

Los estándares de investigación mejorarán a largo plazo tras dedicar recursos que produzcan mejores investigadores de calidad y se contraten docentes bien capacitados. Actualmente, la mayoría de los docentes contratados como profesores adjuntos en Pakistán no poseen experiencia postdoctoral. En los países desarrollados, se requiere experiencia postdoctoral antes de ser contratado en un puesto de docente, ya que las posiciones de postdoctorado entregan capacitación en investigación adicional en un área especializada, permitiendo la adquisición de habilidades necesarias antes de comenzar en un puesto de docencia; por lo mismo, Pakistán necesita revisar sus procedimientos de reclutamiento. Es crucial crear normas más estrictas de selección y transparencia para contratar docentes para así salvar al mundo académico. En vez de contratar a todos los graduados de doctorado como profesores asistentes, ¿por qué no asignarlos como postdoctorandos por unos cuantos años antes de considerarlos como miembros del profesorado? Esto permitiría hacer más efectivo el proceso selectivo. Entre aquellos elegidos para ejercer un cargo dentro del profesorado, la permanencia (y posterior ascenso) debería ser otorgado en base a la originalidad de la investigación y en la creatividad, más que en la cantidad de publicaciones.

CAPTAR A LOS INVESTIGADORES PAKISTANÍES GRADUADOS EN EL EXTRANJERO

La HEC pakistání ha manejado programas de becas en el extranjero desde el 2003 y ha dado la posibilidad a 7.537 estudiantes para que estudien por el mundo. Esto es por lejos unos de los logros más grandes de HEC. El objetivo de estas becas es enviar a los estudiantes al extranjero para ser capacitados y después volver a servir al país (es un requisito obligatorio que los estudiantes regresen tras completar su doctorado). Sin embargo, muchos hacedores de leyes de HEC no entienden el concepto de la investigación de postdoctorado. Entre 300 y 400 casos están siendo seguidos en las cortes en contra de académicos que se niegan a volver a Pakistán después de haber completado el trabajo doctoral. Como parece ser el caso, si la duración de las becas existentes no es suficiente para que los estudiantes es-

tén completamente capacitados, HEC debería considerar extender el tiempo límite. Además, si los académicos eligen permanecer en el extranjero, pueden ser fácilmente contratados como profesores adjuntos en las universidades pakistaníes o supervisar a distancia a los estudiantes pakistaníes y/o servir como investigadores coprincipales en los proyectos de HEC.

En general, existe una necesidad urgente por cambiar el entorno de la investigación estudiantil. Si bien muchos de estos cambios deben ser implementados por las universidades y organizaciones gubernamentales, algunos de estos deben provenir de los mismos investigadores.■

Diversidad estudiantil y desafíos de inclusión en la educación superior de India

NIDHI S. SABHARWAL Y C. M. MALISH

Nidhi S. Sabharwal es profesora asociada y C. M. Malish es profesor asistente en el Centro para la Investigación de Políticas en Educación Superior de la Universidad Nacional de Planificación y Administración de Educación en Nueva Delhi, India. Correo electrónico; nidhis@nuepa.org y malishcm@nuepa.org.

El sector de educación superior en India ha experimentado una expansión sin precedentes en décadas recientes. India se encuentra en una etapa de masificación de la educación superior, con 34 millones de estudiantes matriculados y una tasa de matrícula bruta por sobre el 24 por ciento en 2016. Esta masificación está acompañada de una diversidad creciente del alumnado. Una gran cantidad de estudiantes de grupos desaventajados y socialmente excluidos, tales como los anteriormente llamados “intocables” y otras castas inferiores de familias pobres y áreas rurales, han estado entrando en el sector y esto ha cambiado la compo-

sición social de los campus en India. Hoy, una gran parte del personal docente y administradores todavía provienen de sectores sociales privilegiados, mientras que la mayoría de los estudiantes tienen orígenes desventajados. Este es una fuente de tensión y se suma a los desafíos de abordar el tema del incremento de la diversidad estudiantil en los campus de educación superior.

COMPRESIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDIA

El Centro para la Investigación de Políticas en Educación Superior (CPRHE, por sus siglas en inglés) ha completado un gran estudio sobre diversidad y discriminación. Está apoyado en datos empíricos a gran escala provenientes de una encuesta tipo cuestionario realizada a 3.200 estudiantes, entrevistas con 200 miembros del profesorado y 70 debates de grupos focales con estudiantes en instituciones de educación superior por varias provincias de India. Este estudio es uno de los primeros análisis empíricos detallados sobre este tema en India. Este estudio muestra la necesidad de categorizar el fenómeno en etapas diferenciadas, pero relacionadas entre sí para comprender la cuestión de la diversidad y para adoptar medidas para fomentar campus inclusivos. Las siguientes secciones describen la clasificación desarrollada en el estudio.

Nuestro estudio detecta que la identidad del grupo social y las diferencias académicas se vuelven una fuente de prejuicio y discriminación en el campus.

ETAPA I: DIVERSIDAD SOCIAL

La diversidad social es la forma más visible de diversidad estudiantil y es cuantificable y medible. La diversidad social se ve reflejada en términos de la participación relativa de estudiantes de diferentes grupos sociales matriculados: castas registradas (SCs, por sus siglas en inglés) y tribus registradas (STs, por sus siglas en inglés); otras clases postergadas (OBCs, por sus siglas en inglés); y castas superiores. La evidencia

empírica muestra que la participación de estudiantes de grupos socialmente excluidos (SCs, STs y OBCs) ha incrementado, logrando que los campus sean más diversos. Argumentamos que el cambio en la composición estudiantil se debe, en gran parte, a la estricta implementación de políticas de reserva y al sistema de cuotas.

Sin embargo, estas tendencias no pueden ser generalizadas. Muchas veces, las instituciones de élite —que siguen políticas de admisión selectivas basadas en exámenes de competencias— matriculan desproporcionadamente una gran cantidad de estudiantes provenientes de grupos privilegiados (castas superiores). Estos campus son menos diversos y continúan segregando estudiantes basados en castas y etnias en todas las disciplinas. Por ejemplo, la participación de estudiantes de castas superiores en las instituciones, seguido de la admisión por medio de pruebas es de más de un 60 por ciento, mientras que la participación de estudiantes pertenecientes a castas inferiores, tales como las SCs, es de un bajo 9 por ciento. Dado que la mayoría de estas instituciones se especializan en temas STEM, las políticas de admisión selectivas también tienen un efecto significativo en la elección de programas de estudio y en el empleo e ingresos después de la titulación.

ETAPA II: DIVERSIDAD ACADÉMICA

Mientras la etapa I trata las cuestiones de diversidad al nivel de ingreso, la etapa II refleja lo que pasa dentro del aula y los efectos en los resultados académicos. Debido a las diferencias en las condiciones académicas preuniversitarias, los estudiantes de grupos desventajados se ven severamente limitados para competir con aquellos de procedencias privilegiadas. Muchos de estos estudiantes desventajados son la primera generación de sus familias en asistir a la universidad; provienen de escuelas estatales donde el medio de instrucción es en el idioma regional y han tenido un acceso limitado a oportunidades de apoyo preuniversitario para adquirir el nivel académico necesario para lograr el éxito en la universidad.

Los puntos de vista de los profesores universitarios no siempre son propicios para superar las dificultades que enfrentan los estudiantes de grupos desventajados. Muchos miembros del profesorado

tienden a creer que el incremento en la participación de estudiantes provenientes de grupos desventajados es una de las razones del deterioro de la calidad académica. Para ellos, los ex “intocables” son “no enseñables” en la sala de clases. El bajo compromiso resultante de los profesores impacta negativamente en la integración académica de los estudiantes de estos grupos. Por lo tanto, sostenemos que incluso cuando los estudiantes de los grupos desventajados son admitidos en las instituciones de educación superior, no compiten realmente con otros, a menos que sea cree un entorno con condiciones de aprendizaje propicios. En otras palabras, incluso cuando se logra la diversidad en la etapa I, la diversidad en la etapa II puede seguir siendo un sueño lejano.

ETAPA III: INCLUSIÓN SOCIAL

La tercera etapa de diversidad refleja el grado en el que los campus que admiten estudiantes de origen desventajado poseen un clima socialmente inclusivo. Nuestro estudio detecta que la identidad del grupo social y las diferencias académicas se vuelven una fuente de prejuicio y discriminación en el campus.

Los prejuicios y estereotipos en las castas y líneas étnicas son comunes y dan lugar a formas visibles y encubiertas de discriminación tanto dentro como fuera de las salas de clases. Los profesores les dan menos tiempo para discutir asuntos académicos dentro y fuera del aula a los estudiantes socialmente desventajados y no los incentivan a organizar ni a participar en eventos académicos y no académicos. Los estudiantes de orígenes en desventaja pasan por experiencias humillantes en sus interacciones con la administración. Ellos reciben comentarios despectivos tales como *sarkari damad* (“alumno especial del gobierno que obtiene beneficios por medio de la reserva”), etiquetándolos de “categoría reservada” y las burlas son prácticas discriminatorias usuales. Sus peculiaridades, acentos y patrones de vestimenta son motivo de burlas en el campus. El miedo a la discriminación lleva a las SCs y STs a formar grupos de pares basados en la identidad, que los aísla más de lo normal.

Aunque existan mecanismos institucionales para promover la diversidad y proteger a los estudiantes de la discriminación, muchas de estas medidas no funcionan con efectividad. Esto se debe principalmen-

te a la falta de sensibilidad por parte de los miembros del profesorado y de los administradores académicos en temas relacionados con la diversidad y la discriminación. Sin duda, las prácticas discriminatorias alejan a los estudiantes de los grupos desaventajados y dan lugar a la exclusión social. Los estudiantes quedan con una sensación de no sentirse bienvenidos y los campus siguen siendo poco inclusivos. Todas estas cuestiones representan retos importantes por comprender el potencial individual y alcanzar la excelencia inclusiva.

CONCLUSIÓN

Se puede argumentar que existe una gran brecha entre las políticas de expansión para la educación superior y la capacidad institucional por responder a la creciente diversidad estudiantil. La clasificación de la diversidad en diferentes etapas y la identificación de los problemas en cada una de ellas ayudan a especificar áreas de intervención y estrategias para desarrollar campus inclusivos en India. Los líderes institucionales y directivos necesitan entender la dinámica de la diversidad estudiantil que aumenta cada vez más y reconocerla como un valor, más que una obligación para desarrollar campus socialmente inclusivos en India. ■

Las contradicciones de la expansión de la educación superior en India

ELDHO MATHEWS

Eldho Mathews es jefe de Internacionalizando la Educación Superior —India Meridional, Consejo Británico, Chennai, India. Las opiniones expresadas aquí son exclusivamente del autor a título personal. Correo electrónico: eldhomathews@gmail.com.

El debate sobre los méritos respectivos de las instituciones educacionales públicas y privadas tiene una larga historia en India. Durante las últimas dos décadas, ha habido muchos paralelos interesantes entre el

crecimiento de estos dos sectores en el país.

Hoy, más de un 25 por ciento de las escuelas primarias y secundarias de India se encuentran en el sector privado. Su proporción ha ido creciendo constantemente durante la última década. Por varias razones, entre ellas la calidad de enseñanza y aprendizaje, mejores recursos, medio de instrucción en inglés, puntualidad, etc., muchos padres de clase media prefieren las escuelas privadas en vez de las estatales para sus hijos.

Cuando se trata de instituciones de educación superior y universidades, a pesar de que varias tendencias relacionadas con el crecimiento de las instituciones son casi idénticas (como se señaló anteriormente), existe una marcada diferencia con respecto a la elección para asegurar la admisión a las instituciones. Una gran mayoría de estudiantes y padres siguen prefiriendo las instituciones estatales y privadas subvencionadas a sus contrapartes privadas y sin subvención.

India tiene un sistema de educación bastante complejo y confuso. Existen diferentes tipos de instituciones tales como universidades centrales, estatales, destacadas (entidades que son declaradas por el Gobierno Central bajo la Sección 3 de la Ley de Comisión de Becas Universitarias, 1956) y otras que también están facultadas para otorgar títulos. Asimismo, existen instituciones de pregrado afiliadas y constituyentes llamadas escuelas de educación superior. Estas escuelas pueden ofrecer programas de licenciatura, pero no están autorizadas a conceder títulos por cuenta propia.

EL PAPEL CRECIENTE DE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS Y ALGUNAS GENERALIZACIONES INCORRECTAS

El sector privado sin subvención ha tenido un papel importante en la masiva expansión de la educación superior india en términos de matrícula e instituciones. De acuerdo con las últimas estadísticas oficiales, existen 777 universidades en India. De éstas, alrededor de 261 son entidades privadas. Entre las 38.498 instituciones principales de pregrado, más de un 77 por ciento pertenecen al sector privado. La expansión masiva de las instituciones profesionales de educación superior en India durante las últimas dos décadas también ha contribuido enormemente a este crecimiento. Casi un 20 por ciento del total de matrículas en la educación superior en India se encuentra

en las disciplinas profesionales, siendo las áreas más solicitadas ingeniería y tecnología.

Puesto que la tasa bruta de matrícula actual (GER, por sus siglas en inglés) en India es tan sólo de un 28 por ciento (calculada para el grupo entre 18 y 22 años), la diferencia entre la oferta y la demanda aumentará y el papel de las instituciones de educación superior será muy importante para progresar.

Recientemente, Pritam Singh, ex director del prestigioso Instituto Indio de Gestión, Lucknow, hizo una importante observación sobre el estado de las escuelas de economía en India: "Si bien ciertas instituciones privadas han logrado romper con los estereotipos adheridos y han surgido como institutos de calidad, aún existen varios problemas que plagan el sector privado. El más importante es que los dueños de los institutos privados de educación superior los consideran como negocios más que como instituciones educacionales. Se da más importancia a la infraestructura que al trabajo de investigación y la calidad del cuerpo docente es malo. El profesorado de calidad no está dispuesto a tomar tales trabajos porque dichos institutos no pagan bien y tampoco dan la autonomía ni libertad a sus profesores para la investigación".

Esta observación también es relevante en el contexto del crecimiento de las universidades privadas y los institutos privados de educación superior sin subvención. El informe del Comité Tandon del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos en 2009 destacó las siguientes observaciones sobre varias universidades privadas destacadas:

- Se descuidó la investigación;
- Se cobraron costos adicionales, en violación de las normas de las agencias reguladoras, que tuvieron un impacto negativo en el acceso y la equidad;
- Se designaron miembros familiares como jefes de fideicomiso o rectores y se les confirieron funciones ejecutivas, que a la larga comprometerían la autonomía de las instituciones;
- Se nombraron universidades en honor a sus fundadores o fideicomisarios en vida, una práctica contraria a todas las normas éticas y culturales y muy poco habitual.

Existen excepciones destacadas: por ejemplo, instituciones como el Instituto Birla de Tecnología y Ciencia, la Universidad Azim Premji, la Universidad de Manipal y unas cuantas otras que contribuyen a la calidad del sector de educación superior privado de India. Estas instituciones se destacan principalmente por su importante currículo, infraestructura, colaboración industrial y la calidad de su cuerpo docente.

Las instituciones gozan de una gran autonomía académica y administrativa en comparación con su contraparte pública. No obstante, es un hecho que sólo unas pocas les dan la importancia adecuada para los estudios y la investigación en ciencias sociales y humanidades. Algunas universidades privadas prominentes son capaces de ofrecer salarios internacionalmente competitivos a su cuerpo docente y atraen los mejores talentos de instituciones estatales líderes en el país y en el extranjero. La mayoría de las instituciones privadas prominentes se encuentran muy por delante de varias entidades gubernamentales con respecto al desarrollo y mantenimiento de la colaboración industrial e internacional que asegura la inserción laboral y ofrece un currículo relevante, etc.

IMPACTO EN LA DECISIÓN DE LOS ESTUDIANTES

A pesar del número creciente de universidades privadas y colegios de educación superior sin subvención, los estudiantes aún prefieren las universidades públicas y las instituciones estatales subvencionadas por sobre las privadas, como se puede observar por el incremento de las instituciones de capacitación privada en varias partes del país, lo que ayuda a los estudiantes a asegurar la admisión en instituciones públicas prestigiosas. Más de un 80 por ciento de los estudiantes de investigación de nivel de postgrado se encuentran en instituciones públicas. Las ventajas principales de las universidades y escuelas de educación superior financiadas con fondos públicos son los aranceles y costos de vida asequibles, una atmósfera de campus liberal y diverso y programas académicos relativamente sólidos. La competencia es muy fuerte, debido a que existe una tremenda diferencia de oferta y demanda para ingresar a las instituciones públicas prestigiosas tales como el Instituto Indio de Tecnología, las universidades centrales importantes como la Universidad Jawaharlal Nehru, las instituciones de investigación patro-

cinadas por el Consejo de Investigación Científica e Industrial, entre otras.

La razón principal para preferir universidades estatales es que la gran mayoría de las universidades privadas e institutos sin subvención tienen una orientación comercial. Esto se ve reflejado claramente en su oferta de cursos, principalmente dirigida a responder las demandas del mercado laboral nacional e internacional y en las tarifas que cobran. La mayoría de estas instituciones invierten mucho dinero en marketing y publicidad para atraer a los estudiantes. La ausencia de asociaciones electas democráticamente en la mayoría de las instituciones privadas deja vulnerables a la explotación en varias formas a estudiantes y docentes. Si bien las instituciones estatales y privadas se ven afectadas por un déficit de calidad docente, la falta de rendición de cuentas a los actores claves es una característica generalmente atribuida a la mayoría de las instituciones privadas.

Las instituciones gozan de una gran autonomía académica y administrativa en comparación con su contraparte pública

CONCLUSIÓN

El sector de educación superior privado en India ha explorado nuevas vías para el crecimiento y desarrollo durante las últimas dos décadas. Sin embargo, este segmento necesita más inversión por parte de filántropos generosos que de actores con una orientación comercial que ven la educación como un producto. Al mismo tiempo, es importante destacar que la clasificación de universidades e institutos de educación superior en categorías tales como excelente, bueno, promedio, mediocre, débil se aplica tanto a instituciones públicas como privadas. Las universidades y los institutos de educación superior financiados con fondos públicos, especialmente aquellos ubicados en ciudades de segundo nivel y pueblos pequeños, necesitan mejorar su infraestructura y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones de los sectores público y privado tienen fortalezas y debilidades relativas y, por lo tanto, pueden aprender del otro en términos

de asequibilidad, retención de docentes, autonomía académica y administrativa, internacionalización, libertad de expresión, diversidad estudiantil y docente, inserción laboral, instalaciones de infraestructura y procesos de admisión, entre otras áreas. ■

La misión cultural de las universidades líderes en Asia Oriental

RUI YANG

Rui Yang es profesor y decano asociado para la participación internacional y transfronteriza en la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, China. Correo electrónico: yangrui@hku.hk.

Una nueva serie de rankings universitarios refuerza la idea de que Asia Oriental se está convirtiendo rápidamente en la próxima superpotencia de la educación superior. Con sus tradiciones únicas, Asia Oriental intenta indigenizar el concepto occidental de universidad que ha dominado el mundo durante siglos. Los sistemas de educación superior en Asia Oriental han explorado arduamente un modelo alternativo para combinar las tradiciones occidentales con las suyas. Tal experimento tiene importantes consecuencias teóricas y prácticas. Sin embargo, llegar a un acuerdo sobre el desarrollo de la educación superior en Asia Oriental ha resultado ser mucho más difícil de lo que se pensaba. Este artículo da a conocer los resultados de un reciente estudio respaldado por el Consejo de Becas de Investigación de Hong Kong, titulado "Integración de las tradiciones de educación superior chinas y occidentales: análisis comparativo de las políticas en búsqueda de universidades de clase mundial en China continental, Hong Kong, Taiwán y Singapur" (751313H).

NOVEDADES RECIENTES Y SU EVALUACIÓN

Los sistemas de educación superior de Asia Oriental han mejorado de forma rápida tanto en calidad como en cantidad. Se ha establecido un sistema moderno de educación superior en toda la región. Asia Oriental se ha convertido en la tercera zona más grande del mundo de educación superior, ciencia e innovación. Si bien Japón ha sido durante mucho tiempo una potencia mundial en ciencia y tecnología, el crecimiento de la investigación en China, Corea y Singapur también es impresionante —y Taiwán no se queda atrás. A nivel institucional, las universidades están estableciendo rigurosamente investigación de calidad internacional como su estándar de desempeño. Tales desarrollos parecen aún más notables en comparación con otras sociedades no occidentales.

Sin embargo, al evaluar el futuro desarrollo, se suele analizar de forma escéptica. Para algunos, las universidades de Asia Oriental están llegando a la fase más emocionante de su desarrollo y a punto de ser parte de la distinguida liga de las universidades líderes del mundo. Para otros, aunque las universidades de Asia Oriental han logrado enormes avances en términos de volumen y calidad de la producción investigativa, en general todavía no están a la altura de las mejores universidades de Occidente. Por lo general, la noción del estatus de "clase mundial" en Asia Oriental ha sido más imitativa que creativa. Los recursos financieros y de otros tipos, junto con algunas estrategias de innovación, sólo pueden ofrecer lo que tienen por ahora. Pronto se llegará a una especie de "techo de cristal".

Los estudios de las reformas de la educación superior han sido apabullados por poderosas influencias económicas y políticas. Hace falta una perspectiva cultural que dé peso al impacto de las tradiciones en el desarrollo contemporáneo. Es interesante observar que tanto los optimistas como los pesimistas han citado la cultura tradicional de Asia Oriental en su argumentación. También es interesante observar que los puntos de vista extremos suelen ser expresados por observadores externos: para los investigadores dentro de la región, tanto las ganancias como las pérdidas parecen ser más reales. Sin embargo, tampoco han teorizado en qué se diferencian sus universidades con las de los países occidentales. Esto a pesar de su evidente orgullo sobre la idea de que las universidades de Asia Oriental

no estén dispuestas a considerar que los modelos occidentales definen la excelencia.

UNA BRECHA ESTRECHA

La educación superior tradicional en Asia Oriental estaba relacionada con temas mundanos. Las preocupaciones morales y políticas pragmáticas se vieron favorecidas por sobre la especulación metafísica, con un enfoque central en el arte de gobernar y la ética más que en la lógica. Las antiguas instituciones de enseñanza superior de Asia oriental se establecieron para servir a los gobernantes, situación que contrasta con las universidades medievales en Europa. A principios del siglo pasado, las sociedades de Asia Oriental comenzaron a institucionalizar la educación superior moderna en base a la experiencia occidental, como parte de sus amplias transformaciones sociales en un contexto de "salvación" nacional y movimiento oriental de la educación occidental. Desde el principio, las diferencias fundamentales entre Asia Oriental y los valores occidentales han provocado conflictos continuos y han expuesto problemas para el futuro.

Las raíces y los patrimonios culturales únicos de Asia Oriental han restringido en gran medida el funcionamiento de los principales valores occidentales que sustentan el concepto de universidad. La coexistencia de dos poderosos sistemas de valores que no son compatibles entre sí ha demostrado ser el mayor desafío para el desarrollo de la educación superior en Asia Oriental. El concepto occidental ha sido adoptado solo por su sentido práctico. Han existido frecuentes intentos por indigenizar la idea occidental de una universidad y varias sociedades han aplicado diferentes enfoques, pero no se ha logrado mucho. Esto explica por qué los logros en ciencia y tecnología son mayores que en ciencias sociales y humanidades. Éste es precisamente el obstáculo del desarrollo de la educación superior en Asia Oriental.

Sin embargo, el duro y amargo trabajo de Asia Oriental hace un siglo ha comenzado a dar sus frutos. La definición de los valores de la universidad se está arraigando gradualmente en toda la región, más evidentemente a nivel individual. Una inmensa mayoría de los participantes en mi investigación reconoció la creciente autonomía brindada a sus instituciones. Incluso aquellos que estaban preocupados por el rol ne-

gativo de la cultura tradicional y llamaron a "buscar la verdad y la libertad", estuvieron de acuerdo en que se había avanzado mucho. Tal progreso contribuye a reducir la brecha convencional entre las ideas de Occidente y Asia Oriental de una universidad. Examina puntos de vista tradicionales que predicen un estancamiento del desarrollo de la educación superior en Asia Oriental debido a una completa falta de libertad académica y autonomía institucional.

Los sistemas de educación superior de Asia Oriental han mejorado de forma rápida tanto en calidad como en cantidad.

EXPERIMENTO CULTURAL

Impuesta hace poco, la modernización de Asia Oriental supone una respuesta a los desafíos occidentales. El deseo de ponerse al día con Occidente siempre ha sido ferviente. Todos los participantes mencionaron con frecuencia las principales universidades mundiales y, sin excepción, aquellas fueron instituciones occidentales. Era común escucharlos referirse a las universidades occidentales cuando hablaban de sus redes internacionales, socios estratégicos y posiciones en los rankings mundiales. El hecho de que todos los participantes mostraron una rica comprensión de la sociedad occidental en sus conversaciones tiene que ser comprendido en un contexto de sociedad y cultura contemporáneas de Asia Oriental que han sido profundamente influenciadas por Occidente. La educación occidental se ha vuelto parte del sistema de conocimiento de Asia Oriental. Ya es imposible para los asiáticos orientales hablar de educación sin mencionar a Occidente.

Las élites y los académicos de la educación superior de Asia Oriental creen que los conflictos entre los valores tradicionales y occidentales se pueden resolver. Esta confianza fue confirmada repetidamente durante mi trabajo en terreno. La tradición intelectual de Asia Oriental tiene su fuerza y buen potencial para contribuir a la idea de una universidad. Después de aprender meticulosamente de Occidente durante más de un siglo, los asiáticos orientales ahora están bien posicionados para obtener la mezcla correcta. Su perspectiva flexible y abierta les permite apreciar los polos opues-

tos como una fuerza motriz y ver las oportunidades en las contradicciones. Su enfoque pragmático de la vida les permite usar cualquier medio útil disponible para resolver los problemas. No tienen que elegir entre los modelos universitarios de Asia Oriental y Occidente: pueden usar ambos de forma simultánea y flexible.

Estas tradiciones están profundamente incorporadas en las operaciones diarias de las universidades élite de Asia Oriental. Asia Oriental está haciendo un experimento cultural con signos emergentes de esperanza. Al parecer, las universidades de Asia Oriental son capaces de convertir las cicatrices en buenas puntuaciones. A diferencia de sus primos prestigiosos en Occidente, que tienen poco conocimiento de otras partes del mundo, las élites académicas de Asia Oriental conocen tanto a Occidente como a sus propias sociedades. Mientras que las universidades occidentales operan en un ambiente mayormente monocultural, las universidades emblemáticas de Asia Oriental trabajan en una cultura combinada que incluye al menos Asia Oriental y Occidente. Tal combinación es globalmente significativa e históricamente sin precedentes.

CONCLUSIÓN

Con un gran progreso a pesar de los graves desafíos, la creciente prueba muestra que es probable que Asia Oriental llegue más lejos al integrar los valores culturales occidentales y tradicionales. Las principales universidades de Asia Oriental están explorando un camino alternativo para un futuro desarrollo con repercusiones globales. Su experimento ha demostrado la posibilidad de lograr un equilibrio entre las ideas de Asia Oriental y Occidente de una universidad que se perciben de manera convencional como mutuamente únicas. Si bien es demasiado pronto para predecir el éxito de Asia Oriental, no cabe duda de que el proceso está lleno de promesas. ■

El lento camino hacia la educación general en las universidades chinas

BIE DUNRONG

Bie Dunrong es profesor y director del Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación Superior y vicedecano del Instituto de Educación, Universidad de Xiamen, China. Correo electrónico: yy241504@foxmail.com.

La educación general es un tema importante en el contexto de la actual reforma educativa a nivel universitario en China. El objetivo principal de esta reforma es ampliar el conocimiento general de los estudiantes, ampliar su visión del mundo y fortalecer su capacidad para resolver problemas complejos. Muchas universidades han presentado sus propios programas de educación general, mientras que otras han tomado medidas para mejorar los programas de educación general que ya están en marcha.

La educación general tiene una larga historia en la educación superior china. Antes de 1949, la educación universitaria era considerada principalmente como una educación general, ya que el desarrollo económico y social hasta ese momento era restringido y la necesidad de contratar una fuerza de trabajo especializada de alto nivel era limitada. Después de 1949, China entró en una fase de desarrollo económico a gran escala, con una necesidad urgente de aumentar el número de especialistas y técnicos profesionales. Como resultado, las universidades establecieron un modelo de educación profesional, con el fin de producir una fuerza de trabajo especializada. Este modelo ha tenido un profundo impacto en las universidades chinas y es hasta el día de hoy el principal modelo de educación.

La educación general tiene una larga historia en la educación superior china.

Para las universidades chinas reformar su modelo de educación sobre especializado se ha convertido en una tarea cada vez más importante, debido a la estruc-

tura rígida que tienen los cursos (mayoritariamente) obligatorios. Este modelo rígido fue establecido conforme al sistema económico planificado. Sin embargo, dado el actual movimiento de reforma, que conduce a una economía de mercado emergente, la educación superior debe ser más flexible. Los primeros intentos por reformar la educación superior se remontan a fines de la década del 70, cuando algunas universidades adoptaron sistemas electivos y de crédito que permitieron el desarrollo de la educación general. A principios de la década de los 90, algunas universidades chinas, en particular la Universidad de Ciencia y Tecnología de Huazhong, comenzaron a ofrecer cursos o conferencias sobre calidad cultural (wenhua suzhi). El contenido principal de estos cursos o conferencias enfatizó la cultura tradicional china, las ciencias sociales, un conocimiento básico de las ciencias naturales y los últimos desarrollos culturales, con un énfasis especial en los textos chinos clásicos.

UNIVERSIDADES INTEGRALES DE PRIMERA CLASE COMO PIONERAS DE LA EDUCACIÓN GENERAL

A principios del siglo XXI, algunas universidades integrales de primera clase comenzaron a desarrollar modelos cohesivos de educación general. Por ejemplo, en 1998, la Universidad de Nankín estableció una facultad especial de pregrado centrada en la educación general, al principio denominada Facultad de Educación de Asignaturas Básicas y luego renombrada como Facultad Kuang Yaming en 2006, en honor a un ex presidente. En 2001, la Universidad de Pekín inauguró el "Programa Yuanpei" (también llamado así en honor a un ex presidente), el cual brinda educación general a un número reducido de estudiantes de primer año en sus primeros dos años de educación universitaria, independientemente de su especialidad. A principios del año 2002, la Universidad de Tsinghua buscó expandir su educación profesional de mayor nivel por medio de disciplinas y en el año 2014 fundó la Facultad Xinya, una escuela residencial de artes liberales, con el fin de explorar una reforma educativa integral basada en los principios de la educación general, además de la educación formativa. Por último, el 2005, la Universidad Fudan inauguró la "Facultad Fudan" para promover la educación general en los estudiantes de pregrado. Otras universidades presentaron sus propios progra-

mas de educación general. No existen pruebas para demostrar que sus esfuerzos fueron en base a experiencias de la práctica histórica de la educación general en China. Los planes de estudios contemporáneos de educación general han sido creados en el contexto de los nuevos desafíos que enfrentó el sistema de educación superior de China, como el desarrollo sustentable, la equidad social, la reconstrucción del valor social y la moralidad, la internacionalización y la globalización, etc.

REPLANTEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN GENERAL

Cada vez más, varios tipos y niveles de universidades chinas reconocen el valor de la educación general y exploran modelos que sean adecuados para su perfil en particular. De acuerdo a un estudio sobre las universidades del "Proyecto 985", las cuatro áreas principales de desarrollo de la educación general son las siguientes:

- Definir los objetivos: Como ejemplo, la Universidad Fudan ha definido el propósito de la educación general como de (en particular) la eliminación de las barreras entre las disciplinas académicas; el desarrollo de la base común de la exploración y el conocimiento intelectuales; y la facilitación del desarrollo estudiantil con una comprensión integral de diferentes culturas y formas de pensar. En la Universidad de Xiamen, el objetivo de la educación general es promover el desarrollo integral de los estudiantes en humanidades, artes, ciencias, moralidad y otras áreas.
- Crear un plan de estudios básico: Por ejemplo, la Universidad de Pekín presentó 30 cursos básicos en educación general durante el 2015, los que abordaban la lectura y la enseñanza clásica a través del debate. La Universidad Fudan ha formado seis módulos de planes de estudios básicos de educación general, con un total de casi 180 cursos básicos.
- Explorar los métodos de enseñanza: La Universidad Normal de Pekín ha establecido seminarios para los alumnos de primer año de educación general para crear un curso integral de estudios que incluya revisiones de literatura, debates cooperativos y

presentaciones grupales. La Universidad de Tsinghua ha explorado de forma activa la enseñanza tipo "clase pequeña" de educación general, con el objetivo de aumentar la comunicación constante y profunda entre el profesorado y los estudiantes.

- Establecer mecanismos para la educación general: Las universidades suelen ofrecer programas de educación general en colegios o centros especiales, pero la Universidad Fudan ha establecido una Junta de Educación General para diseñar y planificar el plan de estudios básico.

PRIMEROS AVANCES, CON UN LARGO CAMINO POR DELANTE

Si bien la educación general está en desarrollo en las universidades de primera clase, la mayoría de las universidades chinas recién ahora están estableciendo un marco adecuado. Todavía se enfrentan a una serie de problemas y desafíos: primero, reconocer el valor de la educación general. Varios empleados y estudiantes de la universidad comparten el punto de vista, como también el público en general, de que la educación liberal es inservible, mientras que a la educación profesional la consideran como valiosa. Segundo, la base disciplinaria de la educación general es problemática. Varias universidades chinas se han desarrollado a partir de facultades especializadas con una base relativamente débil de experiencia en humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales. En tercer lugar, se debe mejorar la pedagogía, ya que muchos docentes están acostumbrados a transferir conocimiento sobre diversas materias a los estudiantes, con conferencias como principal método de formación. Por último, el número de horas académicas y créditos dedicados a la educación general es limitado; los planes de estudio de los programas de educación general deben ser revisados y asignar más horas y créditos académicos a la educación general.

Dichos problemas no serán solucionados fácilmente. Las universidades chinas necesitan aumentar los recursos del plan de estudios asignados a la educación general, mejorar la capacidad del profesorado y reformar el modelo de educación profesional. Aún sigue siendo largo el camino por recorrer para la educación general en China. ■

Nuevos "emprendimientos" en un rígido sistema de educación superior: Las jóvenes instituciones de élite de China

HANTIAN WU

Hantian Wu es candidato doctoral del Instituto Ontario para Estudios en Educación (OISE, por sus siglas en inglés), Universidad de Toronto, Canadá. Correo electrónico: hantian.wu@mail.utoronto.ca.

En la última década, se han establecido varias instituciones de élite en China continental con visiones ambiciosas de convertirse en universidades de investigación de clase mundial y a pequeña escala. Como ejemplos típicos tenemos a la Universidad del Sur de Ciencia y Tecnología (SUSTech) fundada en 2011, la Universidad ShanghaiTech (ShanghaiTech) establecida en 2013 y el Instituto de Estudios Avanzados Westlake (WIAS) fundada en 2016 como prueba para formar la Universidad de Westlake. Con una intervención limitada y sin un apoyo financiero del gobierno central (a diferencia de otras universidades actuales en China), estas tres jóvenes instituciones de élite tienen estrategias de desarrollo, modelos de financiamiento y políticas de admisión únicas. Comenzaron principalmente con el propósito de establecer universidades chinas de clase mundial en base a modelos alternativos. El suficiente financiamiento es otorgado principalmente por los gobiernos municipales locales o por el sector privado. Las políticas de admisión tienden a ser más flexibles, con cierto grado de independencia del sistema actual basado en el examen nacional de ingreso a la universidad (gaokao). La fundación de tales instituciones puede considerarse como una innovación inductiva en el desarrollo de la educación superior de China. Sin embargo, al tener en cuenta las respectivas visiones institucionales y las estrategias enfocadas en la ciencia, también podría ser el resultado de una nueva dirección utilitaria elegida por los actores (incluidos los gobiernos municipales locales y los profesionales

de la educación superior) probablemente impulsada por los rankings universitarios mundiales.

TRES INSTITUCIONES JÓVENES DE ÉLITE

SUSTech es una universidad pública de investigación a pequeña escala ubicada en Shenzhen, originalmente fundada por el gobierno municipal local en 2011. En el año 2012, su establecimiento fue respaldado por el Ministerio de Educación chino y la universidad fue reconocida como una plataforma para "experimentar y catalizar la reforma de la educación superior china". En 2011, sin permiso del gobierno central, SUSTech matriculó a su primera cohorte de 45 estudiantes de pregrado de acuerdo a sus propios estándares. En 2016, ya tenía a su primer grupo de estudiantes egresados. Actualmente, SUSTech cuenta con un profesorado de 260 miembros y 3.228 estudiantes de pregrado en 14 unidades académicas (es decir, departamentos y escuelas), las que concentran principalmente disciplinas científicas y de ingeniería tales como física, química, biología e ingeniería electrónica.

ShanghaiTech es una universidad pública de investigación a pequeña escala en Shanghái, establecida conjuntamente por el gobierno municipal y la Academia de Ciencias de China en el año 2013. En 2014, ShanghaiTech matriculó su primer grupo de 207 estudiantes de pregrado de nueve provincias, según sus propios criterios de admisión. ShanghaiTech cuenta con cuatro facultades (ciencia física y tecnología; ciencias de la información y tecnología; ciencias de la vida y tecnología; y emprendimiento y administración) y dos institutos de investigación (Estudios Inmunoquímicos Avanzados y el Instituto iHuman). Ahora cuenta con 849 estudiantes de pregrado y 1.272 estudiantes de posgrado, incluidos 202 estudiantes de doctorado. ShanghaiTech planea formar un plantel de 1.000 profesores, con 500 profesores de planta/permanentes contratados por instituciones de primer nivel.

WIAS es un instituto de investigación privado y sin fines de lucro ubicado en Hangzhou, que se enfoca en disciplinas científicas y de ingeniería. Fue fundado en diciembre de 2016 por el gobierno municipal y la Fundación Educativa Hangzhou Westlake, una fundación privada creada por un grupo de científicos chinos de gran nivel. Uno de sus cofundadores, un famoso biólogo de la Universidad de Tsinghua, se desempe-

ña como el presidente del instituto. Hoy, WIAS tiene cuatro institutos de investigación que se enfocan en las áreas de biología, ciencias médicas básicas, ciencias naturales y tecnología avanzada. El propósito principal de fundar esta institución fue prepararse para el establecimiento de una nueva universidad de investigación de élite de clase mundial, privada y a pequeña escala, la Universidad de Westlake. El gobierno municipal otorga apoyo financiero y político y ha establecido una unidad especial para "promover su desarrollo" (tuijin xiangmu jianshe).

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

Según las misiones y los puntos de vistas de estas nuevas instituciones, existen tres similitudes principales que comparten en cuanto a estrategias de desarrollo. En primer lugar, todas planifican desarrollarse en universidades de investigación de clase mundial y a pequeña escala, concentrándose principalmente en las disciplinas de la ciencia y la ingeniería. Segundo, todas eligieron a las principales universidades de investigación estadounidenses como modelos o ejemplos. Por ejemplo, WIAS reconoce que obtiene experiencia tanto de Caltech como de la filosofía educativa de la Universidad de Stanford en su continua evolución hacia la Universidad de Westlake. En 2016, el presidente de SUSTech declaró que la universidad pretendía convertirse en una "Stanford china". Sin embargo, en comparación con las universidades privadas de investigación estadounidenses, los gobiernos locales han desempeñado un rol más activo, en línea con el sistema político de China. Tercero, las tres instituciones intentan explorar modelos alternativos para educar a los estudiantes y dirigir las escuelas. Sin embargo, en el caso de SUSTech y ShanghaiTech, lo anterior puede verse limitado por el hecho de que son financiados con fondos públicos: durante los últimos cinco años, SUSTech se ha vuelto cada vez más parecida a otras universidades chinas con respecto a las políticas de admisión.

Como se acaba de mencionar, SUSTech y ShanghaiTech son financiadas principalmente por gobiernos municipales locales. Los gobiernos de Shenzhen y Shanghái, las dos ciudades más ricas de China, son capaces de brindar fondos suficientes y sustentables a sus respectivas instituciones. WIAS y la futura Universidad de Westlake son muy diferentes. Como ins-

titución privada, WIAS es financiada principalmente por la Fundación Privada de Educación Hangzhou Westlake. Entre sus colaboradores encontramos a varios empresarios chinos famosos. El gobierno municipal de Hangzhou facilitó parte de los fondos para estos establecimientos. Se puede esperar que, como una universidad financiada principalmente con fondos privados, la Universidad de Westlake pueda tener una mayor autonomía en comparación con SUSTech y ShanghaiTech.

En cierto modo, los criterios de admisión reflejan este grado de autonomía. SUSTech ya no es única. Si bien todavía tiene su propia prueba (la que ponderaba un 30 por ciento de la postulación de un candidato) y considera las notas de la escuela secundaria de los candidatos (10 por ciento), los puntajes del gaokao son el criterio principal (60 por ciento). ShanghaiTech tiene estándares de admisión más diversificados. Se consideran las declaraciones personales de los candidatos, las cartas de referencia, las calificaciones de la escuela secundaria y los puntajes del gaokao. Se realizan "entrevistas globales" para examinar su "calidad en general (zonghe suzhi)". Aunque el puntaje del gaokao es el que más tiene peso, los criterios de admisión de SUSTech y ShanghaiTech son mucho menos rígidos que los de otras universidades chinas, donde en la mayoría de los casos el puntaje del gaokao es el único criterio. Como universidad privada a pequeña escala, es posible que la Universidad de Westlake tenga a futuro políticas de admisión aún más flexibles.

La fundación de tales instituciones puede considerarse como una innovación inductiva en el desarrollo de la educación superior de China.

¿INNOVACIÓN INDUCTIVA O ELECCIÓN UTILITARIA?

Como se mencionó anteriormente, estos nuevos "emprendimientos" pueden considerarse como importantes innovaciones inductivas en el sector de la educación superior china. A diferencia de las universidades chinas actuales donde todavía se siente la influencia soviética a pesar de tres décadas de reformas, estas jóvenes instituciones han seguido desde el principio los

modelos occidentales a pesar de que la intervención de los gobiernos locales es considerable, en línea con el sistema político de China.

Sin embargo, las motivaciones principales tanto de los docentes como de los gobiernos locales pueden ser utilitarias y probablemente guiadas por los rankings universitarios mundiales. El enfoque de investigación de estas instituciones, así como sus estrategias de seguir los modelos de las principales universidades de investigación estadounidenses y contratar científicos famosos, cumplen en gran medida con los criterios de evaluación de los principales rankings. Para los funcionarios locales, el establecimiento de universidades con rangos superiores es un atractivo "proyecto de vanidad" (zhengji gongcheng), con el cual tienen más oportunidades para obtener un ascenso. Por lo tanto, uno de los posibles problemas es que las tareas esenciales, como mejorar la calidad de la educación y realzar la capacidad de investigación de los jóvenes estudiantes, podrían ser ignoradas hasta cierto punto. Además, aunque la intervención del gobierno central es relativamente limitada, la intervención excesiva del gobierno local también puede obstaculizar la innovación institucional. Dado que el gobierno municipal tiene un rol menor en la administración de WIAs, será interesante ver cómo se desarrolla la Universidad de Westlake. En otras palabras, estos jóvenes "emprendimientos" necesitan la prueba del tiempo. ■

NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

Elena Denisova-Schmidt. *Los Desafíos de la Integridad Académica en la Educación Superior: Tendencias Actuales y Perspectivas, publicado en 2017*. Perspectivas de CIHE 5 aborda la el tema de ética y valores en la educación superior internacional, la creciente preocupación en un área de masificación, privatización y globalización en la educación superior. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/Perspectives%20No%205%20June%2013%2C%202017%20No%20cropsFINAL.pdf.

Ayenachew A. Woldegiyorgis, Laura E. Rumbley y Hans de Wit, eds. *El Centro para la Educación Superior de Boston College, Resumen del Año, 2016-2017, publicado en julio, 2017*. Perspectivas de CIHE 6 presenta una colección de artículos—nuevos o recientemente publicados—de Centro de estudiantes de posgrado, becarios de investigación, académicos invitados y cuerpo docente. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Perspectives%20No%206%20Yearbook%207-27.pdf.

Georgiana Mihut, Philip G. Altbach y Hans de Wit, eds. *Comprensión de la Educación Superior Mundial, Percepciones de las Principales Publicaciones Mundiales, publicado en 2017*. El tema de la serie Perspectivas Mundiales sobre Educación Superior es el primer libro de una colaboración entre IHE de CIHE y University World News que reúne algunos de los artículos más relevantes durante los últimos cinco años sobre los temas de interés permanente. <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/understanding-global-higher-education>. El segundo libro de los mismos editores es: *Comprensión de la Internacionalización de la Educación, Percepciones de las Principales Publicaciones Mun-*

diales, <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/understanding-higher-education-internationalization>.

Philip G. Altbach, Liz Reisberg y Hans de Wit, eds. *Respuesta a la Masificación, Diferenciación en la Educación Postsecundaria Mundial, publicado en 2017*. Habiendo aparecido primero como un informe de la Fundación Körber, la exploración sobre cómo la educación postsecundaria puede ser organizada coherentemente para cumplir las necesidades de la sociedad es presentado en un tema de la serie Perspectivas Mundiales sobre Educación Superior. <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/responding-to-massification/>.

CIHE está agradecido por el apoyo multianual para la Educación Superior Internacional que ha sido entregado por la Corporación Carnegie de Nueva York, haciendo especial referencia a la cobertura de la educación superior en África.

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).

Attebery, Brian, John Gribas y Mark K. McBeth, eds. *Narrativa, Identidad y Comunidad Académica en la Educación Superior*. Nueva York, NY: Taylor & Francis, 2017. 218 pp. \$160 (hb). Sitio web: www.routledge.com.

Banks, James A., ed. *Educación Ciudadana y Migración Mundial, Implicaciones para la Teoría, Investigación y Enseñanza*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2017. 572 pp. \$90 (hb). Sitio web: www.aera.net/publications.

Deardorff, Darla K., y Lily A. Arasaratnam-Smith, eds. *Competencia Intercultural en Educación Superior—Enfoques Internacionales, Evaluación y Aplicación*. Abington, UK: Routledge, 2017. 312 pp. \$38.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com.

Kumar, C. Raj, ed. *El Futuro de las Universidades Indias: Perspectivas Comparativas e Internacionales*. Nueva Delhi: Oxford University Press, 2017. 482 pp. INR 1,495 (hb). Sitio web: global.oup.com.

McMahon, Walter W. *Enseñanza Superior, Bien Mayor: Los Beneficios Sociales y Privados de la Educación Superior*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2016. 415 pp. \$22.95 (pb). Sitio web: jhupbooks-press.jhu.edu.

Ndlovu, Musawenkosi W. #Feesmust-fall y *Movilización Joven en Sudáfrica: ¿Reforma o Revolución?* Nueva York, NY: Taylor & Francis, 2017. 164 pp. \$140 (hb). Sitio web: www.routledge.com.

Paige, Susan Mary, et al. *Experiencia de la Comunidad de Aprendizaje en la Educación Superior: Práctica de Alto Impacto para la Permanencia de Estudiantes*. Nueva York, NY: Taylor & Francis, 2017. 132 pp. \$149.95 (hb). Sitio web: www.routledge.com.

Preece, Julia. *Compromiso de la Comunidad Universitaria y Aprendizaje para Toda la Vida: La Universidad Porosa*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2017. 214 pp. € 96.29 (hb). Sitio web: www.palgrave.com.

Robertson, Susan L., Kris Olds, Roger Dale y Que Anh Dang, eds. *Regionalismo Global y Proyectos, Procesos y Política de Educación Superior*. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar, 2016. 336 pp. \$130.50 (hb). Sitio web: www.e-elgar.com.

Teferra, D., ed. *Universidades Emblemáticas en África*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2017. 535 pp. € 109,99 (hb). Sitio web: www.springer.com.

Troschitz, Robert. *Educación Superior y el Estudiante: Desde Estado de Bienestar hasta Neoliberalismo*. Nueva York, NY: Taylor & Francis, 2017. 236 pp. \$150 (hb). Sitio web: www.routledge.com.

Whitchurch, Celia y George Gordon. *Reconstrucción de Relaciones en la Educación Superior: Programas Desafiantes*. Abington, Reino Unido: Routledge, 2017. 192 pp. \$48.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com.

Yeravdekar, Vidya Rajiv y Gauri Tiwari. *Internacionalización de la Educación Superior en India*. Nueva Delhi: Sage, 2016. 284 pp. \$60 (hb). Sitio web: www.us.sagepub.com.

Zwaan, Bert. *Educación Superior en el 2014. Un Enfoque Global*. Amsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press, 2017. 256 pp. € 19.95 (hb). Sitio web: en.aup.nl.

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