

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 Lecciones transatlánticas: Acceso y políticas de finalización
Kevin J. Dougherty y Claire Callender
- 3 Anarquía y explotación en la comunicación de la ciencia
Philip G. Altbach
- 6 Globalización de la presidencia académica: Competencia por el liderazgo con talento
Richard A. Skinner
- 8 Campus filiales internacionales: ¿Pueden ser universidad de investigación?
Agustian Sutrisno

Aspectos de la internacionalización

- 9 Internacionalización: El modelo alemán
Marijke Wahlers
- 11 Localización de la internacionalización en los campus estadounidenses
Lucia Brajkovic y Robin Matross Helms
- 13 Aumento de los aranceles para los estudiantes internacionales: las dos caras de la moneda
Daniel Sanchez-Serra y Gabriele Marconi
- 14 "Un cinturón, una ruta" y Asia central: ¿nueva tendencia de la internacionalización?
Aisi Li
- 16 Capacitación de los funcionarios administrativos para la internacionalización
Fiona Hunter
- 17 Divergencias y semejanzas en la internacionalización etíope
Wondwosen Tamrat y Damtew Teferra
- 19 Movilidad estudiantil en desequilibrio en India: un grave problema
Rashim Wadhwa

Asuntos en el Reino Unido

- 21 ¿Mejor información para el mercado? Marco de Excelencia Docente (MED)
Michael Shattock
- 22 Replanteamiento de la educación galesa postobligatoria
Ellen Hazelkorn

Enfoque en Japón

- 24 El inglés como lengua de instrucción y el paralelo con la tecnología de la información en Japón
Annette Bardford y Howard Brown
- 25 Admisión en las universidades nacionales japonesas: La necesidad de un cambio
Yukiko Ishikura y Tatsuo Kawashima

Países y regiones

- 27 Más selectividad, menos égalité: La formación de campeones nacionales en Francia
Ludovic Highman
- 29 "Captación académica": Conflicto de intereses en Europa Oriental
Mihaylo Milovanovitch, Elena Denisova-Schmidt y Arevik Anapioyan

Lecciones transatlánticas sobre el acceso y políticas de finalización en la educación superior

KEVIN J. DOUGHERTY Y CLAIRE CALLENDER

Kevin J. Dougherty es profesor de educación superior en Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, EE.UU. Correo electrónico: dougherty@tc.edu. Claire Callender es profesora at Birkbeck College y en el Instituto de Educación, University College of London, Reino Unido. Correo electrónico: claire.callender@ucl.ac.uk.

El artículo se basa en el informe: English and American Higher Education Access and Completion Policy Regimes: Similarities, Differences, and Possible Lessons [Acceso y políticas de finalización en la educación superior estadounidense e inglesa: similitudes, diferencias y lecciones posibles] (Centre for Global Higher Education, UCL Institute of Education, 2017), disponible en <http://www.researchghe.org/publications/english-and-american-higher-education-access-and-completion-policy-regimes-similarities-differences-and-possible-lessons>.

Inglaterra y los Estados Unidos presentan muchas similitudes, pero también diferencias instructivas con respecto a sus políticas para el acceso y finalización en la educación superior. Este artículo describe estas similitudes y diferencias con una visión de que cada país puede aprender del otro en relación a la reducción de las diferencias de clases sociales y raciales/étnicas en el acceso y finalización en la educación superior. Nos centramos en Inglaterra dado que la política de educación superior varía enormemente en el Reino Unido y esta es la nación constituyente más poblada del Reino Unido.

Los sistemas de educación superior estadounidense e inglés son absolutamente diferentes en varios sentidos. Con más claridad, el sistema estadounidense es mucho mayor en cantidad de instituciones y matrícula, y Estados Unidos gasta bastante más en educa-

ción terciaria: 2,8 por ciento del PIB frente al 1,8 por ciento del Reino Unido. Además, todas las instituciones inglesas son prácticamente “públicas”, mientras que tres quintas partes de las instituciones estadounidenses son privadas.

A pesar de estas diferencias, tanto Inglaterra como Estados Unidos han establecido metas similares para la educación superior. Ambos países se han comprometido a elevar rápidamente los niveles de educación superior y a ampliar la participación mediante la clase trabajadora y la juventud minoritaria. Detrás de este compromiso en común de expandir y ampliar la participación en la educación superior, existe la creencia compartida de que es clave para fomentar el crecimiento económico y reducir la desigualdad socioeconómica. Esta fusión normativa de la funcionalidad económica y la igualdad social es característica de las políticas educativas neoliberales centristas tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos.

POLÍTICAS ACTUALES EN SIETE ÁREAS

Nos centramos en siete ámbitos políticos que afectan el acceso a la educación superior y la finalización: suministro de información para estudiantes; extensión de las instituciones de educación superior; ayuda financiera estudiantil; discriminación positiva o contextualización en la admisión a la educación superior; esfuerzos de educación superior para mejorar la permanencia y la finalización; fondos de rendimiento; y el grado de confianza en las instituciones que entregan bachilleratos más acotados.

Suministro de información, asesoramiento y orientación (IAG, por sus siglas en inglés):

- Inglaterra: Apoyo deficiente del gobierno en IAG en la educación primaria y en los primeros años de secundaria. Amplio apoyo del gobierno en IAG en los últimos años de secundaria, particularmente al postular a la universidad.
- Estados Unidos: Apoyo deficiente del gobierno en IAG en la escuela primaria y en los primeros años de secundaria. Apoyo gubernamental más extenso, aunque aún inadecuado en IAG en los últimos años de secundaria, particularmente en lo que respecta a las opciones de educación superior.

Esfuerzos de extensión de las instituciones de educación superior:

- Inglaterra: "Acuerdos de Acceso" entre las instituciones de educación superior y el gobierno que especifican qué matrículas se cobrarán, qué ayuda financiera institucional se proveerá y qué extensión se dará a los estudiantes de secundaria.
- Estados Unidos: Sin acuerdos de acceso. La extensión queda a discreción de la institución.

Financiamiento estudiantil:

- Inglaterra: La matrícula está limitada por el gobierno. Gran dependencia de los préstamos basados en los ingresos financiados por el gobierno. Dependencia mucho menor de las subvenciones (del gobierno o de algunas instituciones).
- Estados Unidos: La matrícula pública (no la privada) se encuentra generalmente limitada por los gobiernos estatales. Dependencia mayor de las subvenciones (federal, estatal e institucional). Hay menos préstamos basados en los ingresos y el sistema de pago es más oneroso.

Discriminación positiva/admisiones contextualizadas:

- Inglaterra: Admisiones contextualizadas con enfoque en la clase social y en los beneficios para una sociedad con mayor movilidad social de estudiantes desfavorecidos. Uso desigual en todas las instituciones.
- Estados Unidos: Discriminación positiva con enfoque en raza/etnia (en lugar de clase social) y en los beneficios tanto de la movilidad social para estudiantes desfavorecidos como en el cambio de mentalidad de los estudiantes favorecidos a través de la interacción con poblaciones diversas.

Esfuerzos de la educación superior para mejorar la permanencia y la finalización:

- Inglaterra: Creciente interés gubernamental e institucional en los últimos 10 a 20 años.
- Estados Unidos: Creciente interés gubernamental en los últimos 10 a 20 años. Sin embargo, ha habido un interés prolongado en las instituciones menos selectivas.

Financiamiento por desempeño:

- Inglaterra: Cambio hacia el uso frecuente de recompensas financieras para las instituciones por estudiante que complete sus estudios, empleo, ganancias de los graduados y desempeño docente.
- Estados Unidos: Sistema de recompensa frecuente, particularmente a nivel estatal, que ofrece beneficios a las instituciones por retención de los estudiantes, progreso y finalización de estudios.

Grado de confianza en las instituciones de bachilleratos más acotados:

- Inglaterra: Foco en las universidades y menor interés en los centros de formación profesional. Mayor interés por instituciones de educación superior con fines de lucro.
- Estados Unidos: Foco en las universidades, pero mayor interés en las universidades comunitarias (community colleges). Menor interés (hasta hace poco) en instituciones de educación superior con fines de lucro.

LECCIONES PARA LOS ESTADOS UNIDOS

Basándose en la experiencia inglesa, Estados Unidos tal vez desee considerar seriamente la adopción de Acuerdos de Acceso para hacer un mayor uso de los préstamos basados en los ingresos y ampliar la gama de información proporcionada a los candidatos universitarios.

La necesidad de tener Acuerdos de Acceso ofrece la promesa de que las instituciones sean más transparentes, reflexivas y decididas en su búsqueda de un mayor acceso en un momento de creciente preocupación por el alto grado de desigualdad racial/étnica y de clase en el acceso a la educación superior en general y a las instituciones selectivas particularmente. Además, al comprometerse con ciertas prácticas y resultados, las instituciones podrían ser evaluadas más fácilmente con respecto a su éxito y el uso de prácticas que tienen sus raíces en pruebas sólidas. En principio, el gobierno estadounidense tiene la facultad de exigir Acuerdos de Acceso debido a la gran dependencia de prácticamente todas las instituciones de educación superior estadounidenses en el financiamiento público federal, estatal y local de las operaciones institucionales, la investiga-

ción y el desarrollo y (a través de la ayuda estudiantil) la matrícula estudiantil.

Los graduados estadounidenses deben 1,3 billones de dólares en préstamos estudiantiles y siete millones de deudores se encuentran en mora, con incluso más deuda por los atrasos. Inglaterra muestra cómo el gobierno puede abordar estos problemas, al otorgar préstamos más amplios basados en los ingresos. Si el pago se basara en los ingresos de los titulares de los préstamos, un programa de préstamos basados en los ingresos bien diseñado proporcionaría una solución a la gran preocupación que existe en los Estados Unidos con respecto a los muchos estudiantes que deben cargar con la deuda del préstamo. Si bien el gobierno federal ofrece este tipo de préstamos, puede hacer mucho más y aprender bastante de lo que ya ha hecho Inglaterra.

Estados Unidos podría imitar positivamente a Inglaterra entregando a los futuros estudiantes información comparativa a nivel nacional sobre la experiencia y satisfacción del estudiante y los beneficios económicos de las carreras o programas de estudio. La información específica por programa sobre los beneficios económicos es particularmente importante porque hay más variación en las ganancias por especialidad que por institución. Además de los beneficios económicos, los Estados Unidos también podrían seguir el ejemplo del Reino Unido al proporcionar datos específicos sobre el programa, sus condiciones educativas y la satisfacción de los estudiantes.

Basándose en la experiencia inglesa, Estados Unidos tal vez desee considerar seriamente la adopción de Acuerdos de Acceso.

LECCIONES PARA INGLATERRA

Inglaterra podría beneficiarse imitando los siguientes aspectos de la política estadounidense: un mayor enfoque en el rol de las instituciones de educación superior y una muy cautelosa consideración sobre un mejor aprovechamiento de la educación superior con fines de lucro; mayor uso de subvenciones

en paquetes de ayuda financiera para estudiantes; más atención política para informar las decisiones de los estudiantes de primaria y de los primeros años de secundaria que afectan la preparación para la educación superior; mayor uso de admisiones contextualizadas; y un análisis minucioso de las posibles desventajas del financiamiento por desempeño. Por falta de espacio, solo nos enfocamos en algunos de estos puntos.

Las instituciones de formación profesional (FE, por sus siglas en el Reino Unido e Irlanda) no juegan un papel tan importante en las políticas de educación superior de Inglaterra como las universidades comunitarias en EE.UU. No obstante, las instituciones de formación profesional representan una doceava parte de todos los estudiantes de educación superior. Por consiguiente, se puede argumentar fuertemente para que exista mayor atención en cuanto a política gubernamental y apoyo financiero hacia las instituciones de formación profesional, como es el caso de las universidades comunitarias en los Estados Unidos. La experiencia estadounidense también sugiere poner mucha atención a las posibles repercusiones negativas de la expansión a gran escala de la educación superior con fines de lucro. Este país ha tenido que desarrollar normas para ajustar la oferta de ayuda financiera fiscal a aquellos estudiantes que asisten a instituciones de educación superior con fines de lucro y los peligros de la oferta de baja calidad por parte de esas instituciones.

Inglaterra debería considerar un programa de apoyo gubernamental más amplio en IAG en las escuelas primarias y primer ciclo de secundaria. Las elecciones decisivas de los estudiantes con respecto a la educación superior comienzan anticipadamente, ya que ellos, sus padres y sus profesores deciden las áreas en las que deben prepararse durante la escuela secundaria para poder ser admitidos en universidades selectivas. Además, necesitan obtener altas calificaciones en los exámenes nacionales que generalmente son rendidos a la edad de 16 años y otra vez a los 18 para cumplir los requisitos de ingreso de las universidades más selectivas.

Las universidades inglesas sí participan en admisiones contextualizadas, aunque podrían hacer más. El éxito limitado de las universidades más selectivas del Reino Unido con respecto a la diversificación por clase y raza/etnia se debe en parte a su

énfasis en aceptar solo a estudiantes altamente preparados, definidos en términos de categorías culturales dominantes. Por consiguiente, las universidades inglesas pueden beneficiarse si hacen un replanteamiento de lo que significa el mérito en la admisión a la universidad. ¿Existen otras formas de medir las aptitudes para beneficiarse de una educación superior que daría nuevas oportunidades a estudiantes provenientes de contextos poco representados? Estas preguntas han sido objeto de amplio debate en los Estados Unidos en el contexto de la discriminación positiva, y las universidades selectivas han desarrollado una variedad de alternativas para medir el mérito académico.

Por último, mientras Inglaterra siga usando el Marco de Excelencia Docente (TEF, por sus siglas en inglés) para recompensar a las instituciones por la calidad de la enseñanza, será fundamental seguir cuidadosamente los impactos previstos e imprevistos del TEF. Este esfuerzo de monitoreo podría beneficiarse de la investigación sobre los obstáculos encontrados y los efectos secundarios negativos producidos por el financiamiento por desempeño en los Estados Unidos. ■

Anarquía y explotación en la comunicación de la ciencia

PHILIP G. ALTBACH

*Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: altbach@bc.edu. (Nota: Este artículo también aparece en *Higher Education in Russia and Beyond [Educación Superior en Rusia y más Allá]*).*

La tecnología, la codicia y la falta de reglamentos y normas claras, la competitividad desmedida y un cierto grado de corrupción han causado confusión y anarquía en el mundo de la comunicación de la ciencia.

No hace mucho, las publicaciones científicas se encontraban principalmente en manos de editoriales universitarias y sociedades científicas sin fines de lucro, la mayoría de las que estaban controladas por la comunidad académica. Las conferencias académicas eran patrocinadas por universidades u organizaciones disciplinarias de académicos y científicos. Casi todo esto ocurrió sobre una base sin fines de lucro y mayormente controlado por un pequeño grupo de docentes respetados de las principales universidades de investigación, mayoritariamente en Norte América y Europa Occidental. Todo era bastante “caballaresco” y controlado por la élite científica dominada por hombres.

Posteriormente, múltiples tsunamis golpearon las arboledas del mundo académico. Quizás lo más significativo fue la masificación de la educación postsecundaria —la inmensa expansión de las matrículas y de la cantidad de universidades a nivel mundial. Hoy, la industria de la educación superior es enorme con alrededor de 200 millones de estudiantes en más de 22.000 universidades en todo el mundo. Asimismo, aunque solo una pequeña proporción de estas universidades produce hartas investigaciones o aspiran al estatus de universidades de investigación, su número sigue creciendo a medida que más instituciones son atraídas por los rankings, que miden principalmente la productividad en la investigación, y por el deseo natural de formar parte de la élite académica. Los gobiernos, los acreditadores y los organismos de aseguramiento de la calidad también están haciendo hincapié en la investigación y en las publicaciones, en parte debido a que se encuentran entre los pocos parámetros que pueden ser medidos con precisión. Al mismo tiempo, la economía global del conocimiento impulsó a las principales universidades a vincularse internacionalmente con el mundo académico y a competir con instituciones de todo el mundo.

Como resultado de esta creciente competencia y presión sobre las universidades y los académicos para “publicar o desaparecer”, se ejerció una gran presión sobre el actual sistema de comunicación de la ciencia que, con el tiempo, fue incapaz de sobrellevar las altas demandas. Al mismo tiempo, internet generó desafíos adicionales al sistema, ya que las revistas tuvieron que adaptarse a las nuevas formas de publi-

cación de artículos, evaluación de propuestas y otros aspectos de su trabajo. Lo que había sido una industria artesanal manejada por académicos con poca capacitación en comunicación, de pronto, se convirtió en una gran industria. Actualmente, existen más de 150.000 revistas científicas de las cuales 64.000 afirman tener revisión por pares.

IMPLICACIONES

En primer lugar, las principales editoriales y compañías de comunicación, al ver que podían obtener grandes ganancias de las revistas científicas, se cambiaron al mercado. Algunas multinacionales tales como Springer y Elsevier son gigantescas y cada una publica más de mil revistas en todas las áreas. Los precios de las suscripciones a las revistas se incrementaron a niveles estratosféricos, algunas cuestan \$20.000 dólares o más; por ejemplo, *Brain Research*, publicada por Elsevier, cuesta \$24.000 dólares por suscripción al año. Estas editoriales compraron principalmente revistas vigentes de otras editoriales o sociedades científicas y también dieron inicio a nuevas revistas en muchos campos interdisciplinarios. Estas multinacionales acabaron con cientos de publicaciones que "empaquetaron" para vender a las bibliotecas —las que pagaron enormes sumas de dinero para tener acceso a todas las revistas, ya que se vieron obligadas a comprar el catálogo completo. En algunos campos científicos, se impusieron o aumentaron los precios de envío para los autores, por lo que la publicación en revistas se tornó altamente rentable. Este sistema, por supuesto, limitó el acceso a la información científica más reciente a quienes pudiesen pagarla.

A la larga, la reacción de las bibliotecas y muchos académicos en contra de los precios de las revistas condujo al movimiento de "acceso abierto": se establecieron nuevas revistas con el objetivo de brindar un acceso al conocimiento menos costoso. Los editores multinacionales consolidados respondieron con un tipo de acceso abierto, principalmente mediante el cobro a los autores para que se les permitiera ofrecer sus artículos publicados a los lectores de una manera menos costosa. Para el 2017, los continuos conflictos entre las bibliotecas académicas y editoriales multinacionales con respecto al alto costo del acceso a las

revistas no han dado lugar a ningún consenso sobre cómo resolver estos complejos problemas.

Las mismas universidades son editoriales de muchas revistas científicas. Varias prestigiosas imprentas universitarias como Chicago, Johns Hopkins, Oxford, entre otras han publicado tradicionalmente revistas académicas de excelente calidad —y siguen haciéndolo. En general, han mantenido precios razonables y se han adaptado exitosamente a las nuevas tecnologías. Es cierto también que muchas universidades publican revistas locales que tienen poca circulación o prestigio. Por ejemplo, la mayoría de las universidades de investigación chinas publican revistas en varia áreas que tienen poco impacto o no llaman la atención de autores fuera de la institución. Parece haber poca justificación para tales publicaciones —y es probable que sufran algún daño por la proliferación de revistas "internacionales" de baja calidad.

Al mismo tiempo, el drástico incremento en el número de publicaciones y la expansión en la cantidad de artículos que se envían a revistas han impuesto una carga insostenible en el sistema tradicional de revisión por pares. El aumento de propuestas se debe a la expansión de la profesión académica, un mayor énfasis en "publicar o desaparecer" y el rápido avance de innovación científica y conocimiento en general, aunque cada vez es más difícil encontrar examinadores pares o editores de revistas talentosos. Estos trabajos, si bien son importantes, son generalmente muy prolongados, no compensados e incluso anónimos, una contribución pura a la ciencia y la erudición.

Otro acontecimiento alarmante y generalizado en la industria de la comunicación de la ciencia es el surgimiento de la "falsedad académica". El 29 de diciembre de 2016, *The New York Times* dedicó un largo artículo sobre "Fake Academe, Looking a Lot Like the Real Thing" [Falso Mundo Académico, Gran Parecido con la Realidad]. Este artículo trató sobre la proliferación de las conferencias y revistas falsas. Las conferencias "académicas" internacionales organizadas por empresas sombrías en India y en otros lugares cobran altas tarifas por asistir a reuniones realizadas en hoteles de todo el mundo y aceptan todos los artículos presentados, independientemente de su calidad. Los académicos están tan desesperados por

poner en sus currículos que uno de sus artículos ha sido aceptado en una conferencia internacional que pagan por esos eventos inservibles.

No hace mucho, las publicaciones científicas se encontraban principalmente en manos de editoriales universitarias y sociedades científicas sin fines de lucro.

Existe también una proliferación de revistas falsas. Nadie sabe cuántas existen, pero su número es de cientos o incluso miles. Jeffrey Beall, bibliotecario de una universidad estadounidense, ha estado rastreando estas falsificaciones durante años y hasta ahora enumera al menos 923 editoriales, varias de estas con múltiples "revistas", desde 18 en 2011. A finales de 2016, Beall anunció que ya no estaba compilando su valiosa lista y que había sido removida de internet. A pesar de no dar explicaciones, no cabe duda de que fue amenazado con acciones judiciales. Las revistas falsas son a menudo publicadas desde Pakistán o Nigeria por editoriales y editores invisibles. Con frecuencia dicen ser revisadas por pares y listan a académicos prominentes a nivel internacional en sus consejos editoriales —personas que rara vez accedieron a servir allí y les resulta difícil que sus nombres sean eliminados cuando lo solicitan. Sin embargo, casi todos los artículos tienden a ser publicados rápidamente una vez que se paga una cuota, a menudo sustancial, a las editoriales.

¿QUÉ SE DEBE HACER?

Sin lugar a dudas, existe anarquía en el ámbito de la comunicación del conocimiento en el siglo XXI. Una combinación de producción en masa de artículos científicos, la mayoría de poco valor académico, gran presión sobre los académicos por publicar sus trabajos independientemente de las consideraciones éticas, revolución de las comunicaciones y de la industria editorial posibilitada por internet, la codicia de las editoriales multinacionales consolidadas y el gran nuevo círculo de falsas editoriales se han combinado para generar confusión. Los problemas involucrados

son complejos —cómo gestionar la tecnología, adaptar la expansión de la producción científica, racionalizar la revisión por pares, poner fin al monopolio de las multinacionales y, aún más importante, inculcar un sentido de ética y expectativas realistas en la propia comunidad académica. Son poco claras las implicaciones de estos cambios para las revistas publicadas en idiomas distintos al inglés y en países distintos a los principales países editores. Es probable que se vean debilitados por estas tendencias mundiales. Las preguntas abundan, las respuestas son pocas. ■

Globalización de la presidencia académica: Competencia por un liderazgo con talento

RICHARD A. SKINNER

Richard A. Skinner es consultor senior en Harris Search Associates y fue presidente de la Universidad Royal Roads en Canadá y en la Universidad Clayton State en los Estados Unidos. Correo electrónico: rick@harrisandassociates.com.

La educación superior no es inmune a la globalización. Hoy, son poco comunes las universidades de investigación intensiva que no promuevan o apoyen a los estudiantes y docentes para que viajen al extranjero y, aunque sigue siendo uno número modesto, los presidentes nacidos o educados en el extranjero son elegidos cada vez más para dirigir universidades en otros países.

DOS EJEMPLOS

Las universidades estadounidenses fueron unas de las primeras en aprovechar la afluencia de académicos, pensadores e investigadores nacidos en el extranjero que inmigraron a los Estados Unidos, desde

finis de la década del 30, pero especialmente durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Cuando las leyes de inmigración estadounidenses cambiaron en 1965, desde ese entonces, hubo un crecimiento constante en el número de estudiantes —particularmente de India, Corea del Sur y Taiwán— que buscaban asistir a universidades estadounidenses, obtener títulos avanzados y permanecer en los Estados Unidos en las facultades y como jefes de departamento, decanos, rectores y presidentes.

En la actualidad, los presidentes de las 60 instituciones miembros de la Asociación de Universidades Americanas (AAU, por sus siglas en inglés) —las universidades de investigación intensiva más prestigiosas de Estados Unidos— cuentan entre sus miembros 12 personas nacidas en el extranjero, con representantes de Australia, China, India y Venezuela. Para tener una idea sobre ese número, considere que una generación anterior, en 1992, seis de las mismas instituciones estadounidenses de la AAU tenían presidentes provenientes de Canadá, China, Alemania, Irán, Noruega y Suecia.

Entre los presidentes de la AAU hay dos que sirven como ejemplos de cuan experimentados son los presidentes en movilidad internacional y cuan valorados son, al menos en parte, por su experiencia en países distintos a los suyos. Jean-Lou Chameau, francés y ex alumno de Stanford, renunció a la presidencia de CalTech para dirigir la Universidad de Ciencia y Tecnología Rey Abdullah en Arabia Saudita. Por otro lado, cuando Subra Suresh, oriundo de India, renunció a la presidencia de la Universidad Carnegie Mellon para aceptar el nombramiento como presidente de la Universidad Tecnológica de Nanyang en Singapur, fue sustituido provisionalmente por el rector Farnam Jahanian, quien inmigró de Irán.

Se puede observar un segundo ejemplo de globalización del liderazgo universitario en los Rankings Mundiales de Universidades de Times Higher Education (THE) del 2017 para instituciones no americanas (25) que están entre las 50 instituciones mejor clasificadas, y se destacan las trayectorias internacionales de educación y empleo de sus respectivos líderes:

- Australian National University: nació en los Estados Unidos, titulado de la Universidad de Arizona y la Universidad de Harvard.

- École Polytechnique de Lausanne: Magíster de la Universidad de Stanford y docente de la Universidad de Columbia y la Universidad de California (UC), Berkeley.
- Hong Kong University of Science: nació en Hong Kong, titulado de CalTech y la Universidad de Stanford, docente de CalTech, Universidad de Yale y la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA).
- Imperial College London: nacido en los Estados Unidos, dejó la presidencia de la Universidad de Lehigh.
- Karolinska Institutet: Nacido y educado en Noruega.
- London School of Economics: nacido en Egipto, pregrado en Estados Unidos, doctorado de Oxford University.
- Oxford University: nacido en Irlanda con postgrados de UCLA y la Universidad de Harvard.
- University of British Columbia: docente de la Universidad de Harvard, Universidad Johns Hopkins, Universidad Emory, University College London (UCL) y presidente de la Universidad de Cincinnati.
- University of Edinburgh: nacido en Alemania, trabajó en la Universidad de Texas y en Xerox PARC.
- University of Hong Kong: nacido en Gran Bretaña y pronto a convertirse en rector de la Universidad de Aberdeen en 2018.
- University of Illinois: nacido en Gales, estudió en UCL, docente de la Universidad de Colorado, Boulder y la Universidad de Michigan.
- University of Melbourne: trabajo de postgrado en UC Berkeley y la Universidad de Harvard.

Se puede observar un segundo ejemplo de globalización del liderazgo universitario en los Rankings Mundiales de Universidades de Times Higher Education (THE) del 2017.

De los 25 presidentes de universidades no estadounidenses, casi la mitad (12) han pasado largos períodos estudiando o trabajando en instituciones en un país que no es el nativo. En comparación, de las 25 mejores universidades estadounidenses en los Rankings THE, ocho presidentes o rectores nacieron en el extranjero (Gran Bretaña, Canadá [dos], Cuba, India, Irán, Taiwán y Venezuela) y cuatro líderes nacidos en Estados Unidos se titularon en universidades británicas.

ALGUNAS CONJETURAS

Muestras tan pequeñas como las dos presentadas aquí no son una base sobre la cual construir una explicación de lo que parece ser una nueva tendencia en el liderazgo de la educación superior, especialmente cuando los países, las culturas y los sistemas educativos examinados son tan diversos como estos. Sin embargo, algunas conjeturas parecen justificadas.

Un buen lugar para comenzar es con la verdadera selección de presidentes y rectores. Hasta hace poco, los métodos de la mayoría de los países para seleccionar líderes universitarios eran tanto la elección por parte de profesores (y en algunos casos, otros empleados de la institución) como la selección por parte de los gobiernos. Ese proceso comenzó a cambiar en los últimos años y, en la actualidad, muchos presidentes son seleccionados por consejos formales que tienen diversos grados de conexión con los gobiernos y que constan de varios actores dentro de la universidad. El otro método se basa en una junta directiva de personas, generalmente una combinación de representantes de la universidad y otras personas fuera del ámbito académico seleccionadas por el gobierno. La autonomía real de tales consejos varía considerablemente.

En general, cuando el método brinda una voz preponderante a los miembros de la universidad, el acta es para que elijan un académico, la evidencia sugiere, de preferencia del país donde se encuentra la universidad. Al parecer, ser conocido no siempre genera rechazo.

En los lugares donde los que no son académicos superan en número a los académicos parece haber una mayor probabilidad de que se escoja algún candidato no nativo (aunque es aún más probable que sea un académico). Esto proviene de los miembros de las

juntas o consejos con experiencia fuera de la academia, especialmente en negocios y finanzas, donde la globalización hace mucho tiempo se convirtió en una realidad práctica. Un candidato que presenta aptitudes que incluyen la participación activa a nivel internacional, incluido el estudio o la designación académica y el éxito en alguna universidad de otro país, es menos extraño para alguien cuyas actividades diarias incluyen interactuar con personas de todo el mundo y en diferentes husos horarios.

A medida que la participación de los que no son académicos parece estar en aumento en paralelo a los gobiernos que están dando mayor autonomía a las universidades, incluyendo su gobernanza por consejos “ciudadanos”, podemos suponer que los presidentes de otros países tienen más posibilidades de ser considerados como candidatos. Por consiguiente, la incipiente tendencia que se observa aquí podría seguir creciendo.

Un segundo factor que promueve la selección de presidentes universitarios no nativos es que es parte del crecimiento aún mayor de la educación superior internacional. Las estimaciones de los estudiantes que estudian en el extranjero varían de 3,7 a casi 5 millones anuales a nivel mundial. El crecimiento interanual es del 10–12 por ciento. Los datos sobre la movilidad docente internacional de los años 2014–15 y 2015–16 revelan un aumento en todo el mundo de más del 7 por ciento, una prolongación de varios años durante los que, exceptuando uno, aumentó el número de profesores que optaron por pasar un período prolongado en el extranjero. Más de 300 universidades administran campus en el extranjero donde un proveedor de educación extranjero ofrece bajo su propio nombre un programa de licenciatura completo in situ.

Una tercera conjetura se basa en la anécdota del tipo de persona que tiene el coraje y la iniciativa de dejar su propia patria, familia y amigos por otro país, cultura e idioma para continuar su educación. Dicha persona posiblemente posee la ambición y el impulso para sobresalir en un entorno nuevo, incluyendo en la universidad a la que asiste; a veces se une como docente, jefe de departamento, decano, rector; y claro, es elegido presidente.■

Campus filiales internacionales: ¿Pueden ser universidades de investigación?

AGUSTIAN SUTRISNO

Agustian Sutrisno es catedrático en la Universidad Católica de Atma Jaya en Indonesia en Jakarta y becado invitado de Fulbright en el Centro para la Educación Superior Internacional, Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: agustian.sutrisno@gmail.com.

Muchos campus filiales internacionales (IBCs, por sus siglas en inglés) son establecidos por universidades de investigación intensiva en sus países de origen, tales como Monash University Malaysia y NYU Abu Dhabi. Existen también casos en que se necesita formar una asociación entre las universidades locales y extranjeras; Xi'an Jiaotong-Liverpool University en Suzhou es un ejemplo de un IBC cuyas universidades "parentales" están clasificadas como universidades de investigación. Sin embargo, estos IBCs generalmente no se consideran universidades de investigación intensiva, más bien son consideradas instituciones de enseñanza sin la capacidad adecuada para llevar a cabo investigación profunda.

FACTORES QUE INHIBEN LA INVESTIGACIÓN EN LOS IBCs

Existen muchos factores que contribuyen a la falta de enfoque en investigación entre los IBCs. La motivación inicial para establecer campus filiales suele ser la generación de ganancias. Las universidades británicas y australianas, dos de los principales países exportadores de IBCs, enfrentaron constantes recortes de presupuestos por parte de sus gobiernos y tuvieron que ser capaces de emprender para encontrar fuentes de financiamiento adicionales, por lo que establecieron IBCs en países emergentes de Asia y Medio Oriente. La investigación intensiva, que exige fondos sustanciales, pocas veces es prioridad.

Puede ser difícil encontrar apoyo por parte de los gobiernos anfitriones locales debido a que ven los

IBCs como entidades "extranjeras". Estos gobiernos anfitriones permiten el establecimiento de IBCs principalmente para absorber la demanda no cubierta de educación superior a nivel de pregrado. En general, se ofrecen cursos de posgrado para aumentar las habilidades profesionales —con ello, se ofrecen programas por módulos en vez de programas de investigación en la mayoría de los IBCs.

Con respecto a los académicos involucrados en las operaciones de IBCs, muchos catedráticos debían realizar viajes por breves periodos de tiempo desde sus países de origen para impartir cursos intensivos en los IBCs, sin reales oportunidades de realizar investigación. Si participan en alguna investigación durante su estadía, lo más probable es que consista en una recopilación de datos a corto plazo. La mayor parte del trabajo de investigación se completa se vuelta en las universidades del país de origen, por lo que sus publicaciones están asociadas a estas.

A medida que el número de IBCs sigue aumentando, algunos están pasando a ser parte más permanentes del sistema de educación superior local, especialmente en Malasia. Es natural pensar que estos campus comenzarán a tener la capacidad y aspiraciones para llevar a cabo diferentes investigaciones. La contratación de personal académico será por periodos más extensos y habrá menos catedráticos que tendrán que realizar vuelos habituales a sus universidades de origen por lo que el nuevo cuerpo docente tendrá mejores oportunidades para realizar investigaciones locales. Algunos IBCs también tienen acceso a becas de investigación del gobierno anfitrión local. Recientemente, los gobiernos de China y Malasia, principales países anfitriones para los IBCs, han expresado sus aspiraciones por lograr que estos campus se centren más en la investigación. Si bien está comenzando a surgir la posibilidad de enfocarse más en la investigación ¿se convertirán estos IBCs a la larga en universidades de investigación?

Estos gobiernos anfitriones permiten el establecimiento de IBCs principalmente para absorber la demanda no cubierta de educación superior a nivel de pregrado.

El modelo "Triple Hélice" de Etzkowitz busca aclarar el funcionamiento de las universidades de investigación emprendedoras. El modelo requiere tres elementos clave que funcionen al unísono: apoyo del gobierno, recursos humanos orientados a la investigación en las universidades e industrias colaboradoras. Cuando se aplica este modelo para analizar los IBCs, el problema clave es la asociación con las industrias para convertir los IBCs en universidades de investigación. Es evidente que esta situación no es un problema exclusivo de los IBCs, ya que las principales universidades nacionales en todas las economías emergentes enfrentan el mismo problema. El establecimiento de IBCs en parques industriales o zonas económicas especiales no garantiza una relación estrecha con la industria a pesar de la proximidad geográfica. Muchas de estas zonas especiales albergan compañías multinacionales cuyos departamentos de investigación y desarrollo están ubicados al otro extremo del mundo, ya que no necesitan que se realice investigación científica básica a nivel local. Por tanto, a pesar de que los gobiernos locales pueden contribuir con financiamiento importante para traer universidades de investigación e IBCs a sus costas, como lo exhiben algunos de los países ricos del Golfo, la financiación por sí sola puede no ser suficiente para promover asociaciones universidad-industria, un factor clave que fomenta el funcionamiento de universidades de investigación en muchos países desarrollados.

POSIBLES ESCENARIOS

Ante semejante situación, ¿es correcto suponer que no es posible convertir los IBCs en universidades de investigación? Tal vez sea demasiado pronto para decir si los IBCs continuarán en su estado actual como instituciones de enseñanza. Existen tres posibles escenarios que pueden cambiar su perspectiva en el futuro. En primer lugar, las políticas del gobierno anfitrión con respecto a los IBCs siempre han cambiado de acuerdo con los intereses nacionales. Los gobiernos están cada vez más conscientes sobre el hecho de que permitir que los IBCs funcionen como meras instituciones de enseñanza no sirve a sus intereses si aspiran a ser naciones industrializadas con economías basadas en el conocimiento. Estos anfitriones pueden obligar a que los IBCs realicen más

investigaciones para satisfacer sus necesidades económicas e industriales. Si bien otorgar mandatos no necesariamente hace que los IBCs funcionen como instituciones de investigación, los que son persistentes tratarán de cumplir con estas normas para mantener su presencia, ya que de otra forma tendrían que abandonar sus inversiones en términos de construir infraestructura en el país y también sufrir los daños a su reputación.

En segundo lugar, las demandas y oportunidades de las industrias (tanto locales como multinacionales) para realizar investigación aplicada pueden acelerar la transformación de los IBCs. Por ejemplo, algunas industrias locales en China están emergiendo como actores globales con financiación suficiente que puede ser destinada a la investigación y al desarrollo. El establecimiento de IBCs dirigidos específicamente a la investigación y transferencia de tecnología (como el Instituto de Tecnología de Guangdong-Technion Israel y la Universidad Estatal de Moscú-Universidad de Shenzhen del Instituto Tecnológico de Beijing [MSU-BIT]) demuestra las atractivas oportunidades de asociación universidad-industria que proporcionan las industrias locales de alta tecnología y los ecosistemas de emprendimiento. Los IBCs pueden recurrir a las capacidades de investigación de sus universidades "parentales" y las necesidades de transferencia de tecnología de las industrias locales o multinacionales para realizar investigaciones en los países de anfitriones.

En tercer lugar, cuando la demanda de cualificaciones de investigación aumente, los IBCs comenzarán a ofrecer programas de investigación y este será su foco central. Países como Malasia y China, que ahora están experimentando una masificación de su educación superior, pueden entrar pronto en un período donde la principal demanda de educación terciaria radica en las cualificaciones de investigación. Gracias a la masificación, las universidades nacionales locales se están volviendo muy hábiles en la provisión de programas de enseñanza, aunque puede que aún no estén preparadas adecuadamente para ofrecer programas de investigación. Sumado a la ambición de sus gobiernos por convertirse en economías basadas en el conocimiento, los estudiantes tendrán más probabilidades de acceder a los IBCs para obtener las

cualificaciones para investigar. Está claro que se necesita más investigación empírica para comprobar la evolución de estos escenarios en el mundo real.

Es posible generar cambios en los IBCs en los países en desarrollo; sin embargo, poder transformarlos en universidades emblemáticas de investigación puede no suceder en un futuro próximo, si es que se llega a lograr. Sin embargo, existen áreas específicas de investigación aplicada y de transferencia de tecnología que podrán completar adecuadamente para que sus comunidades las perciban como universidades de investigación. Esto ocurrirá de una manera que sea particular al contexto de los IBCs, distinto de sus universidades "parentales". ■

Internacionalización de las universidades: el modelo alemán

MARIJKE WAHLERS

Marijke Wahlers is jefa del Departamento Internacional, Conferencia de Rectores de Alemania. Correo electrónico: wahlers@hrk.de.

El concepto de internacionalización en las universidades alemanas, que ha recuperado mucha fuerza desde finales de los 80, se ha basado históricamente en la idea de cooperación y alianza, gracias a la convicción post 1945 de que sólo una Alemania que estuviera firmemente anclada en Europa y el mundo podría ser aceptada internacionalmente y exitosa económicamente. Por lo tanto, ha existido una tradición de apoyo político para el intercambio de estudiantes e investigadores que son parte de los acuerdos universitarios internacionales basado en igual de condiciones y confianza. En los 90, varias iniciativas binacionales como la Universidad Franco-Alemana y la Universidad Chino-Alemana para Estudios de Postgrado ejemplificaron esta idea de cooperación basada en la confianza

con el propósito de promover el intercambio cultural y el entendimiento entre la gente. Desde entonces, este enfoque de cooperación en la internacionalización ha recibido mayor impulso vital de los programas de educación de la Unión Europea, que requieren de la integración total de la movilidad estudiantil en los programas de estudio regulares.

Últimamente, la creciente competencia dentro del sistema alemán, acompañada de los efectos de la globalización, ha resultado en el surgimiento de un enfoque más competitivo. Resulta interesante que nuevamente fue la dimensión europea la que proporcionó el impulso fundamental, especialmente el objetivo definido por los ministros de educación europeos en 1998 sobre la creación de un Área de Educación Superior Europea competitiva y atractiva internacionalmente que apuntara a ganar un porcentaje considerable en un creciente mercado mundial de estudiantes e investigadores de intercambio. Cabe destacar que las universidades alemanas abordaron la retórica estándar de la "carrera por el talento" con cierto grado de duda. La idea de promoverse así mismas fue más bien ajena para ellas por varias razones. En primer lugar, el acceso a las universidades relativamente abierto y la suposición de larga data de que las universidades del país eran homogéneas en términos de calidad significó que virtualmente no hubiese experiencia, a nivel nacional, de marketing para atraer a los estudiantes. En segundo lugar, simplemente se asumió que la buena calidad de la investigación y la docencia en las instituciones alemanas ya eran bien conocidas y que estas credenciales de marca eran suficientes en el mercado de la educación superior internacional.

DIFERENTES RAZONES PARA ATRAER ESTUDIANTES INTERNACIONALES

De igual forma, los enfoques competitivo y cooperativo han coexistido por muchos años con respecto a atraer estudiantes internacionales, aunque estos enfoques han sido diferenciados y desconectados. La razón más cooperativa se puede deducir fácilmente de la tradición de Alemania de ofrecer educación universitaria gratuita. Dentro de este contexto, un número mayor de estudiantes internacionales han estado estudiando en las universidades alemanas, a través

de cursos que son parte de carreras ofrecidas por sus instituciones locales o a través de una carrera alemana completa. Para los estudiantes de países del umbral y en vías de desarrollo, la ayuda financiera con frecuencia se ha vinculado a un requisito de retorno a los países de origen inmediatamente luego de completar sus estudios para contrarrestar el efecto de fuga de cerebros. Dar educación a un gran número de estudiantes internacionales al costo de los contribuyentes alemanes se considera como el aporte de Alemania para el intercambio internacional y el desarrollo internacional. De igual importancia, los ex alumnos de las instituciones alemanas son valorados como embajadores importantes y aliados internacionales para Alemania.

Es posible observar la razón más competitiva con las iniciativas nacionales como GATE-Alemania, en la que las universidades alemanas gradualmente han aceptado, y han construido competencia, el marketing internacional. Cada vez más, las universidades han tomado parte de los asuntos en educación internacional e iniciativas similares; algunas instituciones incluso han establecido oficinas representativas en el extranjero con el propósito de atraer estudiantes de excelencia e investigadores en la etapa inicial de sus carreras. Este enfoque no sólo es apoyado por el gobierno, sino también por la industria, que ve a las universidades —a veces, lamentablemente, con una perspectiva más bien unidimensional— como “imanes” de individuos extranjeros académicamente cualificados.

Estos enfoque paralelos han resultado en un aumento importante en el número de estudiantes internacionales en Alemania en las últimas dos décadas —desde 158.000 en 1997 a aproximadamente 358.000 en el 2017 (alrededor de 12 por ciento de todos los estudiantes). También debiese señalarse que el cuerpo estudiantil internacional es extremadamente heterogéneo. Como en la mayoría de los países anfitriones, China es por lejos el país de origen más grande. Sin embargo, los estudiantes chinos sólo representan el 13 por ciento del total del cuerpo estudiantil internacional en Alemania —en contraste con el 30 por ciento en Australia, 32 por ciento en el Reino Unido y 37 por ciento en el Reino Unido. Los cursos de preparación en idiomas y contenido y el apoyo continuo y orientación para este cuerpo estudiantil internacional plantean desafíos importantes para las universidades ale-

manas que son más que sólo desafíos financieros. Al mismo tiempo, los estudiantes internacionales ofrecen un potencial considerable para que Alemania sea un lugar de estudio e investigación. Esta valiosa contribución, por ejemplo ayudar a lograr una verdadera “aula internacional”, cada vez más es más reconocida y utilizada por las universidades.

¿HACIA DÓNDE VAMOS DESDE AQUÍ?

Con algunas excepciones, el aumento substancial en el número de estudiantes internacionales ha ocurrido sin que las universidades sean capaces de exigir contribuciones financieras o aranceles para cubrir los costos de este grupo. No es de sorprender que esto ha causado cierto asombro alrededor del mundo, causando que los aliados internacionales se pregunten si sus colegas alemanes fueron simplemente ingenuos y bondadosos o si, de hecho, notablemente astutos.

El concepto de internacionalización en las universidades alemanas, que ha recuperado mucha fuerza desde finales de los 80, se ha basado históricamente en la idea de cooperación y alianza.

La pregunta que surge es si, y cómo, las dos razones a veces contradictorias descritas acá pueden, en el futuro, ser armonizadas. Al igual que otros países europeos, Alemania podría seguir el ejemplo de los países anfitriones líderes y exigir tarifas substanciales a los estudiantes internacionales para cubrir los costos de su educación. El argumento de que no debiese esperarse que los contribuyentes alemanes paguen por los estudiantes internacionales se entiende. No obstante, el ejemplo de la incorporación de tarifas para los estudiantes internacionales de países que no pertenecen a la Unión Europea exigida por el estado de Baden-Württemberg (que comienza en el actual semestre de invierno) ilustra que un análisis de costo-beneficio simplista es en general inadecuado en un sistema dominado por el Estado como el alemán. En este caso, ya está claro que las universidades no se beneficiarán del ingreso adicional: si bien estas deben manejar la carga

administrativa adicional, se les requerirá que pasen el 80 por ciento de los ingresos al Estado federal.

Por lo tanto, hay mucho que decir a favor de una opción alternativa: en un mercado competitivo global, Alemania puede mejorar aún más su perfil, siguiendo consistentemente su enfoque basado en alianzas. Esto significaría que el país se apartaría deliberadamente de la tendencia dominante de reclutar estudiantes internacionales para cubrir los déficits en los presupuestos universitarios. Hay bastante evidencia de que no sólo las universidades, sino que la economía y la sociedad cosechan los beneficios a largo plazo. Por lo tanto, las universidades alemanas están haciendo un buen trabajo al internacionalizar aún más sus estructuras y ofrecer condiciones atractivas para los estudiantes, investigadores y expertos de todo el mundo. El atractivo no sólo depende del marco legal para estudiar, investigar y trabajar, sino que también del establecimiento de una cultura cosmopolita dentro de las universidades y más allá. Sin embargo, el argumento no se extiende al punto de plantear que los estudiantes —incluyendo a los estudiantes internacionales— debiesen estar exentos de hacer una contribución financiera al costo de su carrera. Por mucho tiempo, la Conferencia de Rectores Alemanes ha expresado su apoyo a la introducción de aranceles moderados y con apoyo social para todos los estudiantes.

Queda por ver cómo la situación evolucionará. El reciente electo gobierno estatal en el Norte de Rhin-Westphalia, el estado más popular de Alemania, ha anunciado su intención de incorporar aranceles para los estudiantes de países que no pertenecen a la Unión Europea. Aún no está claro exactamente cómo funcionará esto, si otros estados federales seguirán el ejemplo o qué impacto tendrá esto en los esfuerzos de internacionalización del sector de la educación superior. Pero lo que sí está claro es que las universidades sólo serán capaces de seguir una estrategia de internacionalización clara si a estas se les da mayor espacio para tomar decisiones de forma autónoma en asuntos internacionales —desde la admisión y contratación de funcionarios hasta la asignación de recursos.■

Localización de la internacionalización en los campus de Estados Unidos

LUCIA BRAJKOVIC Y ROBIN MATROSS HELMS

Lucia Brajkovic es especialista senior en investigación y Robin Matross Helms es directora para la internacionalización y compromiso global del Consejo Estadounidense sobre Educación. Correos electrónicos: lbrajkovic@acenet.edu y rmhelms@acenet.edu.

Por medio del proyecto de investigación del Centro para la Internacionalización y el Compromiso Global (CICG) del Consejo Estadounidense sobre Educación (CEE), el estudio de la Localización de la Internacionalización en los Campus de Estados Unidos evalúa cada cinco años el estado actual de la internacionalización de los institutos y las universidades estadounidenses, analiza el progreso y las tendencias durante el tiempo e identifica las futuras prioridades. El estudio de la Localización 2016 —como las tres iteraciones anteriores— abordó las seis áreas claves que componen el Modelo CICG para lograr la Internacionalización Completa: el compromiso articulado; las estructuras y el personal administrativo; el currículo, el co-curriculum y los resultados del aprendizaje; las políticas y las prácticas del profesorado; la movilidad estudiantil; y la colaboración y las asociaciones. Este artículo está basado en un informe más extenso que está disponible en www.acenet.edu/mapping.

LOS PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LOCALIZACIÓN 2016

Como en 2011 y las iteraciones previas del estudio, la imagen final obtenida de los datos de la Localización 2016 es de un escenario complejo: con ganancias prometedoras en muchas áreas, un progreso más lento (o insignificante) en otras y algunos cambios llamativos en tendencias y prioridades más generales. En los últimos cinco años, en general se ha observado un mayor apoyo institucional para la internacionalización, en cuanto a personal y estructuras administrativas y recursos financieros. Es más frecuente el compromiso articulado con la internacionalización en las declaraciones de la misión y los planes estratégicos.

cos y está cada vez más respaldado por políticas y programas específicos que ponen en práctica los ideales generales. De manera particular, las instituciones con dos años de servicio han experimentado avances notables en diferentes áreas, mientras que las instituciones con doctorados parecen haberse estancado en ciertos aspectos de la internacionalización.

Si bien los datos en los pilares individuales del Modelo CICG para lograr una Internacionalización Completa son en su mayoría prometedores, una comparación de los porcentajes totales entre las categorías indica que, para muchas instituciones, los esfuerzos para conseguir la internacionalización todavía están enfocadas principalmente en lo externo; la movilidad de los estudiantes en ambas direcciones y los convenios internacionales son consideradas como prioridades principales para alcanzar la internacionalización. En cambio, los esfuerzos de internacionalización en el campus son considerados relativamente menos importantes; la internacionalización del currículo/co-currículo y el desarrollo profesional del profesorado están clasificados como número cuatro y cinco, respectivamente, en términos de prioridades generales para lograr la internacionalización. Si bien en el año 2016 fuimos testigos del progreso de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los requisitos académicos, aún sólo alrededor de la mitad de las instituciones dieron cuenta de esfuerzos activos orientados a la internacionalización del currículo. Cuando se trata de las políticas y el apoyo del profesorado, el progreso durante el tiempo ha sido mucho más lento que en muchas otras áreas y el reconocimiento de las contribuciones del profesorado en la internacionalización es una preocupación a futuro.

Esta orientación externa de esfuerzos de internacionalización es a fin de cuentas problemática, ya que descuida la base del proyecto académico. En su esencia, la educación superior trata del aprendizaje de los estudiantes y para la mayoría de los estudiantes estadounidenses que estudian en el país —así como los estudiantes extranjeros de diferentes partes del mundo que vienen a instituciones de EE.UU.— eso involucra el currículo y el co-currículo del campus. Como principal impulsor de la enseñanza y la investigación, el profesorado es el eje central del aprendizaje de los estudiantes. Para que estos logren los objetivos generales

de aprendizaje, los profesores deben ser competentes a nivel internacional, ser capaces de transmitir su experiencia internacional y capacidades en el aula, estar bien preparados para participar de manera eficiente con los estudiantes extranjeros y estar comprometidos activamente con el proyecto de internacionalización.

No es casualidad que "el currículo, el co-currículo y los resultados de aprendizaje de los estudiantes" y "las políticas y prácticas del profesorado" sean los dos pilares centrales del Modelo de la Internacionalización Completa de la CICG. Su posición demuestra la importancia. La atención a estas áreas es fundamental para que la internacionalización se establezca por completo en los institutos y las universidades, en lugar de seguir siendo una actividad aislada. Como actividades principales, son probablemente las más difíciles de cambiar; sin embargo, en el futuro, será necesario contar con mayores gestiones y recursos, ya que las instituciones luchan por una internacionalización más profunda y completa para sus campus.

En los últimos cinco años, en general se ha observado un mayor apoyo institucional para la internacionalización, en cuanto a personal y estructuras administrativas y recursos financieros.

EL FUTURO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN ESTADOS UNIDOS

Al pensar en el futuro de la internacionalización, es imposible ignorar los acontecimientos políticos de EE.UU. a principios de 2017. El estudio de Localización terminó en diciembre de 2016, después de la elección del presidente Donald Trump, pero antes de su inauguración. En el momento en que se redactaba este artículo, la administración de Trump promulgó una serie de órdenes ejecutivas y declaraciones políticas con respecto a la inmigración y las relaciones exteriores que probablemente impactarán, tal vez radicalmente, en la movilidad estudiantil —el aspecto de la internacionalización delineado claramente por los

datos como prioridad principal de los institutos y las universidades de EE.UU.

En una carta dirigida al secretario del Departamento de Seguridad Nacional enviada por CEE y otras 46 asociaciones de educación superior de EE.UU. en respuesta a la orden ejecutiva de enero de 2017 titulado "Protección de la nación ante la entrada de terroristas extranjeros a Estados Unidos", la presidenta de CEE, Molly Corbett Broad, declaró: "Tememos sobre el efecto intimidatorio que esto tendrá en los estudiantes y los académicos extranjeros que consideran a los Estados Unidos como un lugar acogedor para el estudio y la investigación". Este "efecto intimidatorio" también fue un componente central de los argumentos judiciales que finalmente suspendió la orden ejecutiva inicial.

Si bien los informes anecdóticos de los campus estadounidenses y otras fuentes extranjeras indican que el actual entorno político influye en las decisiones de los estudiantes extranjeros sobre dónde estudiar, es difícil predecir el efecto a largo plazo que tendrá en la movilidad estudiantil —y esfuerzos adicionales por lograr la internacionalización. Las respuestas indudablemente variarán según la institución y el sector.

En la última reunión de la cohorte actual del Laboratorio de Internacionalización de CEE (programa de 18 meses que guía a las instituciones por medio de un proceso de planificación estratégica para lograr la internacionalización), algunos participantes describieron el clima general de la internacionalización como "desmoralizador"; sin embargo, otros lo caracterizaron como "energizante" —un momento para volver a enfocar y seguir adelante. A la luz de los nuevos obstáculos políticos y el cargado clima político, algunos institutos y universidades podrían bien rechazar las actividades de internacionalización. Sin embargo, para otras continuará el ímpetu, tal vez con diferentes actividades y fuerzas que salgan a la luz.

En lugar de depender de la admisión directa de los estudiantes extranjeros, por ejemplo, algunas instituciones podrían tratar de fortalecer sus relaciones con socios extranjeros con tal de facilitar la movilidad estudiantil. Otras podrían desarrollar nuevos programas académicos para los estudiantes extranjeros o mejorar su capacidad de colaboración virtual de docencia e investigación. Y algunas instituciones podrían

llevar el enfoque de su internacionalización de forma interna, con una atención y recursos mayores para las iniciativas de desarrollo curricular, co-curricular y del profesorado en el campus —exactamente lo que se necesita, como fue mencionado anteriormente, con el fin de avanzar hacia la internacionalización completa en formas que una orientación exclusivamente externa no permitirá.

Pase lo que pase con la política, la lección general del estudio de Localización probablemente perdurará: siempre existen desafíos para la internacionalización, pero también siempre hay oportunidades. Sólo el tiempo (y el estudio de Localización de la Internacionalización 2021 en los Campus de los Estados Unidos) nos contará qué impacto tendrá el discurso político actual y cómo se desarrollará el camino hacia la internacionalización en los campus universitarios de EE.UU. en los próximos años.■

Aumento de los aranceles para los estudiantes internacionales: las dos caras de la moneda

DANIEL SANCHEZ-SERRA Y GABRIELE MARCONI

Daniel Sanchez-Serra y Gabriele Marconi son analistas en la Dirección de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para la Educación y Competencias. Las opiniones y los argumentos expresados en este artículo son exclusivos de los autores y no necesariamente reflejan las opiniones oficiales de la OCDE o sus países miembros. Correos electrónicos: Daniel.sanchezserra@oecd.org y gabriele.marconi@oecd.org.

La existencia y el nivel de los aranceles son uno de los asuntos de debate más acalorados en las actuales discusiones sobre políticas en educación superior. Al menos diez países de la OCDE han implementado reformas en esta área desde el 2010. Sin embargo, encontrar el equilibrio perfecto no es fácil.

Por un lado, los aranceles más altos contribuyen al mejor financiamiento de los sistemas de educación terciaria, especialmente en tiempos de presupuestos públicos restringidos.

Sin embargo, en muchos países, cobrarles aranceles más altos a los estudiantes internacionales es menos controversial desde un punto de vista político. De hecho, en cerca de la mitad de los países de la OCDE, las instituciones educacionales públicas cobran aranceles diferenciados a estudiantes nacionales y extranjeros matriculados en los mismos programas. En Australia, Austria, Canadá, Nueva Zelanda y los Estados Unidos, los estudiantes internacionales pagan en promedio el doble o más de lo que pagan los estudiantes nacionales por los aranceles, mientras que en Dinamarca y Suecia, los aranceles se cobran exclusivamente a los estudiantes extranjeros que no pertenecen al Espacio Económico Europeo (EEA, por sus siglas en inglés). En niveles absolutos, la diferencia en los aranceles entre estudiantes nacionales e internacionales puede ser muy grande: en todos los países mencionados anteriormente (con excepción de Austria), la diferencia excede los US\$8.000 dólares al año.

Para algunos países, la diferencia en los aranceles depende de factores geopolíticos que no coinciden exactamente con la distinción entre “nacional” y “extranjero”. Por ejemplo, en Estados Unidos, los estudiantes nacionales en general pagan los mismos aranceles que los estudiantes extranjeros si es que estudian en universidades públicas fuera de su Estado de residencia. Para las universidades privadas, en general no hay diferencia en el precio del arancel. Alternativamente, los estudiantes del EEA pueden estudiar en cualquier otro país de ese espacio y pagan los mismos aranceles que los estudiantes nacionales.

Las experiencias recientes en reformas a los aranceles pueden inspirar a otros países a buscar evidencia. Por ejemplo, en los últimos 15 años, Dinamarca, Nueva Zelanda, Suecia y, muy recientemente, Finlandia han introducido o modificado substancialmente los aranceles que cobran las instituciones públicas a algunos de sus estudiantes extranjeros. La evidencia de estas reformas (discutidas abajo) muestra que los estudiantes extranjeros están menos dispuestos a seleccionar un país anfitrión que tenga

aranceles altos. No obstante, un número importante de estudiantes extranjeros continúa matriculándose, supuestamente atraídos por la percepción de calidad de la educación, las oportunidades laborales o las circunstancias de la vida en los países anfitriones. Estos estudiantes extranjeros, que se matriculan a pesar de los altos aranceles, pueden generar ganancias económicas considerables para los sistemas de educación superior anfitriones.

En muchos países, cobrarles aranceles más altos a los estudiantes internacionales es menos controversial desde un punto de vista político.

EL APOORTE FINANCIERO DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Las principales consideraciones de las reformas a los aranceles de los estudiantes extranjeros son financieras. El aporte que hacen los estudiantes extranjeros al financiamiento de los sistemas de educación nacionales se puede estimar multiplicando el número de licenciados y magísteres (o equivalente) por el arancel promedio que pagan. Este resultado luego se divide por el gasto total de las instituciones públicas y privadas en los niveles de licenciatura, magíster y doctorado (o equivalente), excluyendo investigación y desarrollo. El 2013, esta proporción, que da una idea del rol de los estudiantes extranjeros en el financiamiento de los sistemas de educación superior, varió desde más de un 25 por ciento en Australia y Nueva Zelanda hasta un 1 por ciento en Austria y Suecia.

El gran flujo de ingresos proveniente de los aranceles de los estudiantes extranjeros que se observan en Australia y Nueva Zelanda se debe tanto al alto número de estudiantes extranjeros que pagan aranceles como a los comparativamente altos aranceles que pagan (que exceden los US\$14.000 dólares en ambos países). Por otro lado, los aranceles que pagan los estudiantes extranjeros en Austria son relativamente bajos (alrededor de US\$11.700 dólares por estudiante por año, en promedio); en Suecia, la cuota de estudiantes extranjeros que pagaban aranceles más altos el 2013 fue relativamente bajo (los estudiantes

matriculados antes de la reforma del 2011-2012 no pagan aranceles).

¿CÓMO RESPONDEN LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS?

Entre el 2004 y el 2014, tres países de la OCDE han implementado reformas que apuntan a cambiar los aranceles de los estudiantes internacionales. La evidencia de las reformas nacionales implementadas en Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia muestra que los aranceles y el número de nuevos participantes internacionales se relacionan fuertemente.

El 2006, Nueva Zelanda introdujo una política para incentivar a los estudiantes internacionales a seguir un programa de doctorado a través del subsidio de los aranceles, de forma similar a los estudiantes nacionales. La captación y retención de los estudiantes internacionales también se promovió a través de permisos para trabajar para ellos y sus parejas. Esta política demostró ser efectiva el mismo año de implementación, ya que el número de nuevos participantes internacionales en los programas de doctorado aumentó más del doble el 2006 y continuó creciendo constantemente desde el 2007 en adelante.

Por otro lado, Dinamarca (el 2006) y Suecia (el 2011) introdujeron aranceles para los estudiantes extranjeros de programas terciarios de ciclo corto (licenciatura, magíster o programas equivalentes). Si bien los estudiantes nacionales y los estudiantes de la EEA no tenían que pagar aranceles, los nuevos participantes que no pertenecían a la EEA tenían que pagar más de US\$11.000 dólares en Dinamarca y más de US\$13.000. El año en que la reforma se hizo efectiva, el número de estudiantes nacionales y de la EEA aumentó en ambos países, mientras que el número de estudiantes internacionales cayó en un 20 por ciento en Dinamarca y más aún en Suecia con un 80 por ciento.

ARANCELES MÁS ALTOS PARA LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS: ¿TODO BIEN?

Los datos disponibles muestran que los estudiantes extranjeros pueden financiar una gran parte de los gastos de un sistema de educación terciaria. Se les ha llamado las “vacas lecheras” de la educación terciaria, en esta publicación y en otras fuentes con autoridad. Esto ha motivado a muchos gobiernos a cobrarles

mayores aranceles a los estudiantes extranjeros que a los estudiantes nacionales.

Sin embargo, los estudiantes internacionales pueden darse el lujo de ser selectivos: están dispuestos a trasladarse y tienen muchas opciones. La evidencia disponible muestra que el número de estudiantes internacionales puede bajar significativamente luego de un aumento en los aranceles.

Una reducción en la cantidad de estudiantes internacionales puede potencialmente dañar un sistema de educación terciaria, ya que los estudiantes internacionales no sólo traen consigo sus aportes financieros, sino que también una diversidad de perspectivas y culturas que mejoran la experiencia educacional de todos los estudiantes. La discriminación por nacionalidad también puede dañar la experiencia de los estudiantes al crear división entre ellos.

Tal vez por estas razones, algunos meses atrás, los estudiantes nacionales e internacionales enrolados en la Universidad Libre de Bruselas y en la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica, protestaron fuertemente en contra de los planes de aumentar los aranceles a los estudiantes internacionales —estas protestas tuvieron éxito. Cobrar aranceles a los estudiantes internacionales puede ser una herramienta para fortalecer el financiamiento de la educación terciaria, pero los gobiernos deben tener en cuenta que esta herramienta es esencialmente una espada de doble filo. ■

"Un cinturón, una ruta" y Asia central: ¿una nueva tendencia en la internacionalización de la educación superior?

Aisi Li

Aisi Li es profesora adjunta en la Escuela de Posgrado de Educación, Universidad Nazarbayev, Astaná, Kazajistán. Correo electrónico: li.aisi@nu.edu.kz.

En su discurso en la Universidad Nazarbayev, Astaná, en 2013, el presidente chino Xi Jinping propuso el "Cinturón económico de la ruta de la seda". La propuesta, junto con el proyecto "La ruta marítima de la seda", ha evolucionado para convertirse en la estrategia "Un cinturón, una ruta" (UCUR). El cinturón abarca una enorme área a lo largo de la antigua ruta de la seda, la que se extiende desde China a Europa a través de Asia Central. Los críticos consideran esta estrategia como la última proyección de las ambiciones económicas de China en el mundo y otra forma de su política de poder blando. Las cinco repúblicas de Asia Central (Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán) respondieron de manera diferente al UCUR. La iniciativa Nurly Zhol (Sendero Luminoso) de Kazajistán está directamente relacionada con UCUR, lo que refleja la ambición del país de ser más que una zona de tránsito entre China y Europa. Turkmenistán y Uzbekistán son cautelosos con respecto a la expansión de la mano de obra china y han restringido el número de empleados chinos que pueden ser contratados para los proyectos de sus países. En la educación superior, UCUR ha tenido un impacto real en Asia Central. Cuatro años después, surgieron varias preguntas sobre las consecuencias de la estrategia en la educación superior china y de Asia Central.

LA INVERSIÓN DE CHINA EN BECAS

El énfasis de UCUR en fomentar las relaciones

ha llevado inevitablemente a conectar la región por medio de la educación. En su discurso, Xi anunció un plan de 10 años para otorgar 30.000 becas a estudiantes de los países miembros de la Organización de Cooperación de Shanghái (OCS) para estudiar en universidades chinas e invitar a 10.000 profesores y estudiantes de los institutos Confucio de la región a participar en programas de capacitación en China. Ya que cuatro de cada ocho miembros de la OCS son repúblicas de Asia Central, dicha propuesta tan generosa ha causado especulaciones de que China se está aprovechando de la educación superior para influir en Asia Central.

De hecho, China ha estado brindando becas a los estudiantes de Asia Central desde que las repúblicas se independizaron a principios de la década de los 90. Las becas varían desde becas gubernamentales en varios niveles hasta becas institucionales, el financiamiento de los institutos Confucio, como también las becas completas o parciales otorgadas por entidades privadas. Estas becas a menudo reflejan la orientación de la política nacional de China. Por ejemplo, con UCUR como enfoque actual, el número de becas para los estudiantes de Asia Central está en alza, como se ve reflejado en el aumento del número asignado a los países miembros de la OCS.

En 2013, más de 20.000 estudiantes de Asia Central estudiaron en China, de los cuales aproximadamente 2.200 se beneficiaron de las becas del gobierno chino. Las últimas cifras publicadas por el Ministerio de Educación de China revelan que Kazajistán se encuentra entre los diez primeros países que reciben becas del gobierno chino, particularmente bajo el apoyo de la política de UCUR.

No nos sorprenden las iniciativas chinas para atraer a estudiantes de Asia Central. La educación superior ha sido un enfoque de la diplomacia cultural de China para ganar corazones y mentes alrededor del mundo. A nivel práctico, una relación productiva y sustentable entre China y Asia Central necesita ser respaldada por profesionales bien capacitados. No obstante, cabe señalar que Rusia sigue siendo la primera opción de los estudiantes de Asia Central cuando se trata de estudiar en el extranjero. Históricamente, las élites centroasiáticas fueron educadas en Rusia y mantienen fuertes lazos culturales y políticos con dicho país. Aún nos preguntamos si el creciente número

de estudiantes de Asia Central en China cambiaría esta conexión.

EL INSTITUTO CONFUCIO

El Instituto Confucio es otra institución importante que facilita los intercambios de educación superior entre Asia Central y China a través de la capacitación lingüística y la entrega de "becas del instituto Confucio" a los estudiantes, los académicos y los profesores del idioma chino de otros países para estudiar en determinadas universidades en China.

Durante mucho tiempo se ha argumentado que, además de crear conciencia sobre el idioma y la cultura de China, el instituto Confucio también es un componente vital de la política de poder blando del país. El discurso de Xi sobre la asignación de becas a estudiantes y profesores del instituto Confucio en la región capta precisamente este rol.

Actualmente, hay 12 institutos Confucio en Asia Central, excepto en Turkmenistán. Son considerados como un facilitador importante de UCUR. En comparación con los institutos Confucio de Europa y América del Norte, los de Asia Central han experimentado una escasez de profesores y falta de textos en los idiomas nacionales de las Repúblicas de Asia Central.

Hasta hoy, el ruso sigue siendo el idioma común en Asia Central, lo que refleja la amplia y profunda influencia de Rusia. El aumento del idioma chino, con el apoyo del gobierno de China, puede considerarse como un competidor de la influencia cultural de Rusia en la región.

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FRONTERA DE CHINA

Una consecuencia menos visible de estos frecuentes intercambios es su impacto en la internacionalización de la educación superior en Sinkiang, la frontera noroeste de China. La proximidad geográfica ha sido un motivo por el cual los estudiantes de Asia Central prefieren Sinkiang como destino. Además, la infraestructura bien desarrollada, los bajos costos de vida y de la matrícula, como asimismo la creciente calidad de los programas están haciendo de Sinkiang un destino ideal. El apoyo de la política también ha contribuido al aumento de las matrículas de los estudiantes de Asia Central.

El énfasis de UCUR en fomentar las relaciones ha llevado inevitablemente a conectar la región por medio de la educación.

Desde 2008, el gobierno chino destina específicamente 100 becas a Sinkiang al año para atraer a estudiantes extranjeros, enfocándose en los estudiantes de Asia Central. Esta inclinación se establece explícitamente en el Plan de Reforma y Desarrollo de la Educación a Mediano y Largo Plazo de la Región Autónoma Uigur de Sinkiang 2010-2020. A fines de 2013, había casi 7.000 estudiantes extranjeros estudiando en Sinkiang, un aumento de casi tres veces en comparación con el año 2010. En 2014, casi el 80 por ciento de los estudiantes extranjeros en Sinkiang eran de Asia Central.

Sinkiang también juega un rol importante en el crecimiento del instituto Confucio en Asia Central. Entre los 12 institutos Confucio, siete están asociados con las universidades de Sinkiang. En Kirguistán, los cuatro institutos Confucio tienen socios de Sinkiang. Las asociaciones reflejan las prioridades del desarrollo de China occidental a través de la cooperación de la educación superior con Asia Central, mientras que Sinkiang tiene un rol único dentro de esta política nacional.

Sinkiang puede estar en una posición desventajosa para reclutar estudiantes a nivel nacional. Sin embargo, presenta una ventaja regional en la admisión de estudiantes de países vecinos. A nivel de política nacional, se espera que estas ventajas ayuden al desarrollo de la educación superior en la frontera de China.

¿A DÓNDE NOS LLEVA?

Se pueden observar tres problemas del impacto de UCUR en las relaciones de la educación superior entre Asia Central y China. Primero, los desarrollos del sistema de educación siguen el discurso de la diplomacia cultural de China, el cual enfatiza la formación de las relaciones interpersonales a través de la educación. Sin embargo, aún no está claro si la inversión educativa de China contribuirá a la transformación económica de Asia Central; por ejemplo, ¿ayudará a la región a pasar

de la dependencia de la industria extractiva a una economía diversificada? Segundo, las regiones fronterizas de China parecen ser "triunfadoras silenciosas" en la internacionalización de la educación superior conforme a UCUR y se puede esperar un mayor desarrollo en Sinkiang. Tercero y más importante, la creciente presencia de China en el ámbito educativo de Asia Central puede desafiar el rol dominante de Rusia en la región. Es posible encontrar muchas investigaciones sobre la competencia entre China y Rusia por la influencia económica y política, pero se sabe muy poco sobre la competencia en el ámbito educativo y su consecuencia para la transformación económica, política y cultural de Asia Central. ■

Capacitación de los funcionarios administrativos para convertirlos en actores claves de la internacionalización de la educación superior

FIONA HUNTER

Fiona Hunter es directora asociada del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior, Universidad Católica del Sagrado Corazón, Milán, Italia. Correo electrónico: fionajanehunter@gmail.com.

MA medida que las definiciones de la internacionalización han evolucionado en los últimos 25 años aproximadamente, estas en general han excluido —o no se ha mencionado mucho— la función administrativa. Sin embargo, en las definiciones más recientes que proponen un enfoque global, cada vez se hace

más referencia a las funciones de apoyo en el contexto universitario y casi nunca se analiza el rol del personal administrativo. En gran medida, esta tendencia también es reflejada en la práctica de la internacionalización, donde a pesar de que el personal administrativo siempre ha estado involucrado, el enfoque se ha centrado principalmente en las actividades académicas y por ende en los estudiantes y los docentes.

Si bien con frecuencia se han dejado en segundo plano, a veces se ha esperado que los funcionarios administrativos (actores invisibles) se adapten a las cambiantes necesidades institucionales y brinden los niveles de servicio requeridos, con o sin la capacitación adecuada. Un proyecto actual de Erasmus+, Cambio Universitario Sistemático hacia la Internacionalización (SUCTI, por sus siglas en inglés), busca abordar esta omisión al reconocer el rol fundamental que desempeñan los funcionarios y permitirles participar activamente en los procesos de internacionalización en sus instituciones por medio de una capacitación específica.

Para comprender mejor sus necesidades y el contexto en el que operan, el equipo de SUCTI realizó una encuesta de dos partes, en la que incluyó un cuestionario para directores extranjeros de universidades del Área Europea de Educación Superior y entrevistas realizadas a diferentes funcionarios administrativos (desde niveles de junior a senior) en las seis universidades que conforman el consorcio del proyecto. Se obtuvieron varios resultados claves que darán cuenta del desarrollo de la entrega de capacitación a realizarse dentro del proyecto, como también las consecuencias mayores para la gestión de la internacionalización.

DESARROLLO DEL COMPROMISO

Como es de esperar, las universidades encuestadas declaran que la internacionalización es cada vez más importante o incluso esencial para su desarrollo y la mayoría señala que cuenta con un plan estratégico. Desde luego, estas estrategias se presentan en una variedad de formas y grados de eficacia y contar con un plan estratégico no siempre significa que se vea reflejado en las políticas institucionales y las prácticas cotidianas. El estudio reveló que cuando hay un enfoque integral hacia la internacionalización, es más probable que la institución también busque formar una

comprensión compartida y un sentido de compromiso con la internacionalización. Por otro lado, los procesos más débiles tienden a dividir a la comunidad administrativa en dos grupos— aquellos que están comprometidos y convencidos versus los que se sienten distantes y desvinculados de la internacionalización, los que pueden tener una comprensión limitada o se resisten a participar.

Un compromiso con la internacionalización exige un proceso estratégico cuidadosamente pensado que considere el desarrollo de toda la institución. Esto implica inevitablemente un proceso de cambio a largo plazo y el estudio resaltó que cuanto más abierta y centrada en el futuro esté la universidad, más probabilidades tendrá de comprometerse con el cambio institucional como un componente esencial de su estrategia para lograr la internacionalización.

CAMBIO DE ROLES

Además, un enfoque más integral lleva inevitablemente a un mayor número y alcance de actividades internacionales y esto exige la participación de una comunidad administrativa más profesional. Las universidades que reconocen esta necesidad cambian su comprensión tradicional del rol administrativo por otro en el que los funcionarios desempeñan un rol decisivo en la internacionalización como socios iguales. Un enfoque a menor plazo y más ad hoc con respecto a la internacionalización, con frecuencia succumbiendo a las presiones externas en lugar de planificar anticipadamente, causa frustración, tensión, sobrecarga y una sensación de deficiencia para aquellos de menor jerarquía.

De hecho, la capacitación en internacionalización en general se entiende como la participación en cursos de inglés.

Los funcionarios administrativos entrevistados destacaron que muchos de los desafíos que enfrentaron en las actividades internacionales fueron provocados por las estructuras y las prácticas institucionales

que no respaldaban las necesidades de la internacionalización. Los más mencionados fueron los desafíos institucionales típicos: la coordinación, la comunicación y la burocracia excesiva. La falta de alineación de los objetivos entre la administración central y los profesores/escuelas y la ausencia de un marco normativo propicio para las estrategias de la internacionalización provocaron tensiones y mala comunicación entre las diferentes unidades administrativas y también entre las comunidades administrativas y académicas. Los participantes del estudio también enfatizaron su propia falta de preparación adecuada para enfrentar sus nuevos y, a menudo, cambiantes roles.

TRES HABILIDADES CLAVES

Cualquiera que sea la etapa de desarrollo en la internacionalización o las tradiciones en la gestión estratégica, hubo un consenso general sobre que el nivel actual de la capacidad administrativa es insuficiente para prestar servicios de alta calidad y que existe un margen de mejora en todos los niveles. El estudio destacó una amplia gama de capacitaciones generales en las instituciones, pero, en general, no hay casi ninguna capacitación específica sobre internacionalización para los funcionarios administrativos. Cuando se entrega capacitación, puede estar o no vinculada a la estrategia de la internacionalización, casi nunca es ofrecida de manera sistemática, adaptada a las necesidades administrativas específicas o reconocidas formalmente para el desarrollo profesional.

De hecho, la capacitación en internacionalización en general se entiende como la participación en cursos de inglés y si bien ésta es una de las tres habilidades claves que se reconocieron en el estudio como importantes para los funcionarios administrativos, por sí sola no es suficiente. En el estudio también se señala la necesidad de que el personal pueda comunicarse en un entorno multicultural y tener una comprensión de la internacionalización. Sorprendentemente (o no), muchos expresaron una falta de conocimiento sobre la estrategia de internacionalización de su propia institución, donde se demuestra la importancia de una comunicación interna eficaz para que las personas se sientan parte de la iniciativa. De hecho, muchos miembros del personal señalaron que la capacitación no trata sólo de adquirir las habilidades y el conocimiento apropiados,

sino que también de desarrollar el espíritu de equipo y el compromiso compartido.

LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA EL CAMBIO

El estudio ha enfatizado la convicción del proyecto SUCTI de que un enfoque estratégico para la internacionalización reconozca el valor de los funcionarios administrativos como socios iguales y esté basado activamente en su participación. Cuando la capacitación está alineada con la estrategia, les brinda a los funcionarios administrativos no sólo habilidades y competencias apropiadas para apoyar el plan de la internacionalización, sino que también desarrolla su confianza y compromiso para hacer una contribución activa por medio del desarrollo y la prestación de servicios de alta calidad.

También ha enfatizado la creencia de que la internacionalización está relacionada con el cambio institucional y que debe haber voluntad para aprender nuevas prácticas tanto a nivel individual como institucional. El estudio reveló que hay una mayor sensación de felicidad institucional cuando la internacionalización es planificada y llevada a cabo con cuidado, cuando las decisiones se comunican de manera eficaz, cuando se establecen estructuras y procesos adecuados y cuando el personal es capacitado correctamente para llevar a cabo sus tareas asignadas. La internacionalización expone y magnifica las debilidades institucionales, por lo que cualquier universidad responsable de la internacionalización también debe estar dispuesta a considerar una mirada honesta y crítica de sus modos de operar tradicionales y emprender el cambio necesario. ■

Divergencias y semejanzas en la internacionalización: la experiencia etíope

WONDWOSEN TAMRAT Y DAMTEW TEFERRA

Wondwosen Tamrat es profesor asociado y presidente fundador de la Universidad St. Mary, Etiopía. Correos electrónicos: preswond@smuc.edu.et y wondwosentamrat@gmail.com. Damtew Teferra es profesor de educación superior, líder de Desarrollo de Formación en la Educación Superior, Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica y director fundador de la Red Internacional para la Educación Superior en África. Correos electrónicos: teferra@ukzn.ac.za y teferra@bc.edu.

El interés y la participación en la internacionalización de la educación superior van inevitablemente en aumento tanto en el mundo desarrollado como en los países en vías de desarrollo. En ambos contextos, las instituciones están cada vez más atraídas a ajustarse a esta tendencia en emergente. Sin embargo, abundan las diferencias debido a la influencia de los factores contextuales como las necesidades, la capacidad, los recursos, el estado institucional y las ambiciones. Examinamos los modos en cómo se realiza la internacionalización en los países desarrollados y en vías de desarrollo mediante la exploración de factores como las motivaciones, los objetivos, las políticas, las estrategias y la naturaleza de las relaciones institucionales en el contexto etíope. Creemos que tal ejercicio es determinante para planificar y desarrollar marcos que sean relevantes para la educación superior etíope, en lugar de optar por la adopción integral de otros lugares.

La educación superior en Etiopía comenzó en 1950 con el establecimiento de la Universidad de Adís Abeba. El sector siguió siendo elitista en sus inicios hasta fines de la década de 1990 —con dos universidades, una población estudiantil de aproximadamente 38.000 y una tasa bruta de matrículas (TBM) de 0,8 por ciento, la cual era muy baja incluso para los estándares africanos. En las últimas dos décadas, el sector ha alcanzado un crecimiento fenomenal. El número de instituciones públicas ha llegado a 36 y habrá 11 más en los próximos años. Hay 110 instituciones privadas:

cuatro de las cuales tienen estatus universitario. El sector tiene capacidad para más de 700.000 estudiantes —85 por ciento en el sector público— y tiene una TBM de 10 por ciento. Este panorama en constante cambio ha provocado que la internacionalización sea considerada como un importante mecanismo para abordar los numerosos desafíos asociados con los rápidos sistemas de "masificación".

DIVERGENCIAS Y SEMEJANZAS

Con respecto a los motivos, la participación de las instituciones de educación superior etíopes (IES) en la internacionalización ha sido impulsada principalmente por las nuevas necesidades. La expansión agresiva en el sector ha planteado desafíos formidables en cuanto a la disponibilidad del personal calificado y los resultados de la investigación. En la actualidad, el personal de doctorado dentro del sector de la educación superior sigue en 15 por ciento a pesar del plan del gobierno de aumentarlo al 30 por ciento para 2019-2020. El resultado de la investigación también ha sido bastante bajo debido, entre otros factores, a las precarias tradiciones en investigación, la carga docente excesiva, la deficiencia de las capacidades y, por supuesto, las restricciones de financiamiento.

Las universidades etíopes tienen en cuenta la importancia de la internacionalización en función de los beneficios percibidos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes y los docentes, como asimismo los estándares y la calidad. Sus formas dominantes de participación están relacionadas principalmente con las colaboraciones de docencia e investigación y los proyectos internacionales de investigación. El gobierno también prevé mejorar tales colaboraciones e intercambios internacionales con el interés de mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, al igual que la calidad de la investigación y los programas académicos.

Al internacionalizarse, las universidades dan más importancia a los programas de doctorado y magíster, en ese orden. En cuanto a las disciplinas académicas, la ingeniería y las ciencias de la salud llevan la delantera. Esto parece lógico, dada la gran escasez de contar con un personal altamente calificado en estos niveles y en estas disciplinas. Como consecuencia, los motivos predominantes identificados por las IES etíopes, como

en la mayoría de los otros países africanos, están más relacionados con las razones académicas que con los fundamentos económicos, políticos y/o culturales. Los problemas en la admisión de estudiantes extranjeros y el uso de la internacionalización como fuente de prestigio —que parecen ser características predominantes de las IES en el Norte y que están emergiendo cada vez más en las economías en vías de desarrollo— aún no son el centro de atención de las instituciones etíopes.

Las instituciones reconocen la importancia de las políticas nacionales para dar forma a las políticas institucionales sobre internacionalización, pero, hasta la fecha, no existen tales políticas. La falta de una política global para la internacionalización es reconocida por un reciente documento del gobierno: El Programa de Desarrollo del Sector Educativo V, que prevé la preparación y la aprobación de una política nacional y una estrategia de colaboración institucional sobre la internacionalización en el período 2016-2020. En el plan también se incluye la creación de una unidad u organismo nacional para promover, supervisar y evaluar la internacionalización de la educación superior etíope, así como el desarrollo y el cumplimiento de una estrategia para atraer estudiantes extranjeros. Sin embargo, esto aún no se ha llevado a cabo.

La educación superior en Etiopía comenzó en 1950 con el establecimiento de la Universidad de Adís Abeba.

La falta de un compromiso estratégico para promover la internacionalización es ampliamente perceptible en las universidades. La mayoría de las instituciones que han iniciado y administrado convenios con instituciones extranjeras no han manejado sus compromisos de una manera organizada y sistemática, debido a la falta de recursos y direcciones claras. En las principales universidades, las iniciativas son gestionadas en diferentes niveles sin ser comunicadas a los niveles superiores del instituto o la oficina particular a cargo.

De igual gravedad es la falta de datos sobre muchos aspectos de la internacionalización, además de los débiles sistemas de administración del conocimiento que afectan a los flujos de información de diferentes niveles. Las instituciones atribuyen estas debilidades a la carga excesiva de problemas mundanos pero críticos (como el alojamiento de los estudiantes, la alimentación y el ocio), distrayéndolos de tareas más estratégicas.

La mayoría de las relaciones establecidas por las universidades etíopes son de Norte-Sur en lugar de Sur-Sur, con Europa como el continente preferido para colaborar —seguido de forma lejana por América del Norte. Estas asociaciones desequilibradas son atribuidas principalmente a la disparidad en la capacidad y los recursos financieros. En la mayoría de los casos, las instituciones locales son meros "destinatarios" y los elementos de reciprocidad no son evidentes. También ha habido ejemplos de socios del norte que buscan alcanzar sus propios objetivos sin tener demasiado en cuenta las necesidades y las aspiraciones de sus socios locales y, a veces, de sus propios financiadores.

La participación de las instituciones de educación superior etíopes (IES) en la internacionalización ha sido impulsada principalmente por las nuevas necesidades.

Una característica peculiar e instructiva de la internacionalización en Etiopía es la presencia de regímenes y marcos reguladores que no siempre están disponibles en otros lugares, incluso en los países desarrollados. El reconocimiento académico y los acuerdos de equivalencia para las certificaciones extranjeras fueron durante mucho tiempo una tarea del Ministerio de Educación (MoE, por sus siglas en inglés). Cualquier identificación de las credenciales extranjeras dentro del servicio civil requería pasar por el escrutinio del ministerio. Dicho rol y la responsabilidad adicional de otorgar acreditación a los proveedores de educación superior transfronteriza se han transferido a la Agencia de Relevancia y Calidad de la Educación

Superior (HERQA, por sus siglas en inglés), establecida en 2003. La agencia usa su doble mandato para mantener a raya las credenciales dudosas y los proveedores inescrupulosos.

EL CAMINO POR SEGUIR

El análisis anterior demuestra la necesidad de comprender las tendencias mundiales, los marcos nacionales y los contextos institucionales cuando se navega por el mar de la internacionalización y se establece la propia agenda. Si bien la tendencia en Etiopía, en términos de mayor conciencia y disposición hacia la internacionalización, es optimista, todavía hay una necesidad urgente de abordar las deficiencias existentes —problemas políticos, dirección estratégica, sistemas y marcos. Sin embargo, dada la multitud de desafíos a las que se enfrentan constantemente, las IES en Etiopía y muchas otras con sistemas emergentes similares en otros lugares, probablemente continúen luchando con las complejidades de la internacionalización durante muchos años más. ■

¿Mejor información para el mercado? Marco de Excelencia Docente (MED) en la educación superior británica

MICHAEL SHATTOCK

Michael Shattock es profesor visitante en el Centro para la Educación Superior Global, Instituto de Educación, Universidad College London, Reino Unido. Él lidera un equipo de investigación sobre gobernanza en la educación superior. Correo electrónico: m.shattock@ucl.ac.uk.

Una pieza clave de la política de educación superior del gobierno de Tory ha sido la creencia de que la introducción de las fuerzas del mercado y ma-

yor competición aumentarán la calidad. El Marco de Excelencia en la Investigación (MEI) con frecuencia se cita como un buen ejemplo de esto, aunque su introducción a mitad de los 80 fue en realidad diseñada como un instrumento para fortalecer la concentración de la investigación británica en pocas universidades principalmente por razones académicas. Una consecuencia de la continuación de esta práctica por más de 30 años, y los beneficios financieros y en la reputación que acompañan el éxito de ésta, es que el MEI ha causado un impacto enorme en las universidades y se ha criticado por priorizar la investigación por sobre la docencia. La introducción del Marco de Excelencia Docente (MED) ha sido, en parte, una respuesta a esto y un intento por equilibrar la balanza hacia una mayor preocupación por la docencia. Pero quizás la mayor influencia ha sido el movimiento hacia los aranceles de coste total el 2010 y la eliminación del límite en el número de estudiantes, que ha llevado a más competencia en el reclutamiento de estudiantes. Esto ha aumentado un sentido de que el mercado necesita estar mejor informado sobre la calidad de la docencia en instituciones específicas, especialmente cuando las universidades en Inglaterra están cobrando el máximo permitido, £9.000 libras. (Argumentos similares fueron aducidos en los 90 para justificar la creación de la Agencia de Aseguramiento de la Calidad (AAC) y la carga burocrática producida por sus procesos de revisión y reporte).

La introducción de un MED primero apareció en el Partido Manifiesto de Tory en las elecciones generales de 2015 y fue seguido con fuerza por el nuevo ministro, Jo Johnson, cuando asumió el poder. Desde el comienzo, estaba claro que iba a ser una actividad basada en métricas en lugar del engorroso (y costoso) enfoque de la AAC. Se estableció un comité de académicos, estudiantes y empleados (los tan llamados actores) para complementar la iniciativa, y el concepto se integró firmemente en la nueva Ley de Educación Superior e Investigación que reemplazó al Consejo de Financiamiento con un Departamento para Estudiantes y también reestructuró los consejos de investigación. El MED era sólo obligatorio en Inglaterra y se dejó como una opción en caso de que Escocia, Gales e Irlanda del Norte quisieran unirse. Se introdujo una nueva iniciativa, que sólo aplicaba en Inglaterra, con la disposición

de que sólo las instituciones que tenían un buen desempeño en el MED tendrían permitido aumentar sus aranceles. En el debate sobre el proyecto de ley en la Cámara de los Lores, hubo bastante crítica al empleo de métricas en los índices del MED, pero los votos en contra fueron anulados en la Cámara de los Comunes en la eventual aprobación del proyecto de ley.

UN ENFOQUE BASADO EN MÉTRICAS

No obstante, las críticas a las métricas han sido generalizadas desde el comienzo del programa. Las evaluaciones del MED eran para categorizar a las instituciones como Oro, Plata y Bronce —donde Bronce era considerado sólo como calidad suficiente. Estos índices se basaban en tres métricas y seis conjuntos de datos: la Encuesta Estudiantil Nacional (EEN) (dirigida por el gobierno a través de Ipsos Mori) que registra las opiniones de los estudiantes de forma separada entre docencia, evaluación y retroalimentación con respecto a sus programas individuales y el apoyo académico general que se otorga; los datos de la Agencia de Estadísticas de Educación Superior sobre índices de deserción institucional; y los datos de empleabilidad después del egreso. Ninguno de estos es perfecto. Los datos de la EEN se recolectan de las respuestas de los estudiantes de último año y pueden ser sujeto de eventos en el campus que no están conectados con la docencia, a través de la forma en que las universidades incentivan la completación de los formularios o a través del reconocimiento de que las respuestas favorables en última instancia se verán reflejadas en la posición de la universidad en los rankings. Si bien el índice de respuesta es variable, 50 por ciento es el mínimo requerido. Los índices de deserción están inevitablemente correlacionados con la clase social y la desventaja económica, mientras que los índices de empleabilidad, que distingue entre sólo empleo y empleo altamente cualificado, se basan en las respuestas de los egresados seis meses después de graduarse y son notoriamente variables en los índices de respuesta y la calidad de la información. Los datos de cada institución se comparan con las características demográficas de sus estudiantes, agregando otra variable. Agrupados, esto es una “mescolanza” estadística.

Cada institución es invitada a enviar un informe de 15 páginas contextualizando los datos y

describiendo sus metas y objetivos de docencia. En la medida que estos informes sean importantes para la evaluación, así lo ha declarado el presidente del comité del MED, se puede argumentar que el MED es conducido por las métricas pero no determinado por éstas. Sin embargo, esta afirmación debe ser reconciliada con la declaración publicada de que la categorización era para asignar banderas positivas o negativas a cada uno de los seis indicadores métricos principales; las instituciones que recibieran tres o más banderas positivas y ninguna bandera negativa calificaban para ser consideradas con una evaluación Oro y las instituciones que recibieran dos o más banderas negativas calificaban para Bronce. Las calificaciones que cayeran entre estas dos calificaban para Plata.

LOS RESULTADOS

Los primeros resultados de la evaluación MED fueron publicados en junio de 2017. La primera ronda siempre fue reconocida como un año de prueba, después de la cual el comité revisaría la iniciativa y las críticas. Esto no ha evitado que la prensa publique titulares sobre algunas distinguidas universidades del Grupo Russel que sólo obtuvieron Bronce, mientras que algunas universidades post 1992 se han tomado páginas dobles en los diarios nacionales para celebrar sus Oros. (De hecho, 33 por ciento de las universidades recibieron Oro y 82 por ciento Bronce o Plata). El ministro incluso ha aprovechado esta oportunidad para conectar la concesión del Bronce a una universidad del Grupo Russel con el (alto) sueldo del vicerrector y usarla como base para criticar los sueldos de los vicerrectores en general.

Una pieza clave de la política de educación superior del gobierno de Tory ha sido la creencia de que la introducción de las fuerzas del mercado y mayor competencia aumentarán la calidad.

Las preguntas importantes que el comité de evaluación deberá abordar, además de la escamosa naturaleza de algunos de los datos, incluye que el MED

realmente no evalúa la docencia sino que evalúa sólo las reacciones registradas deficientemente de ésta. Desde el punto de vista de informar al mercado, éste transmite sólo una mirada institucional y no una evaluación real del programa (o incluso el departamento) que el candidato desea. La designación de un Oro, Plata y Bronce sólo puede ser descrita como cruda, populista y complaciente con la explotación mediática, especialmente cuando algunas de las instituciones más selectivas y algunas de las más orientadas al acceso se pueden ver en desventaja por la metodología comparativa. Algunos de los posibles refinamientos futuros son incluso más cuestionables: la introducción de métricas basadas en horas de contacto o la incorporación de los sueldos reales de los egresados después de cinco años que se adquirirán de las autoridades fiscales.

Si bien es insuficiente, parece que el MED está aquí para quedarse —al menos mientras el gobierno de Tory siga en el poder— y seguirá causando controversia. También podemos asegurar con confianza que algunas de las mejores mentes en las instituciones se dedicarán a “jugar” con los datos para asegurar que sus instituciones estén en posición de proteger su marca y prosperar en el mercado que se ha creado, además de ser capaces de aumentar los precios de los aranceles cuando el gobierno les dé permiso. ■

Replanteamiento de la educación galesa postobligatoria

ELLEN HAZELKORN

Ellen Hazelkorn es profesora emérita y directora de la Unidad de Investigación en Política de la Educación Superior (HEPRU, por sus siglas en inglés) y asesora de políticas educativas, BH Associates, Irlanda. Correos electrónicos: ellen.hazelkorn@dit.ie y info@bhassociates.eu.

Como en la mayoría de los países y las regiones del mundo, Gales enfrenta cambios sociales y económicos acelerados. Como nación dentro del Reino Unido, su futuro está siendo formado tanto por sus propias decisiones como por el resultado de las actuales negociaciones del Brexit. La decisión de abandonar la Unión Europea, conocida como Brexit, pasó por una estrecha mayoría en Gales (52,5 por ciento a 47,4 por ciento). Hoy, existen pocas señales de que esta postura haya cambiado desde el referéndum, a pesar de la actual incertidumbre sobre lo que significará el Brexit en la práctica.

Si la presente confusión sobre la futura relación del Reino Unido con Europa no era suficiente, Gales enfrenta sus propios desafíos demográficos, económicos y laborales. Para el año 2039, se prevé que la población galesa aumente en un 6,1 por ciento, alrededor de 3,38 millones. De especial importancia y preocupación es la disminución de los estudiantes nacionales de pregrado que estudian en Gales y las oportunidades limitadas (financiadas) para obtener títulos de posgrado/avanzados, a diferencia del número de jóvenes nacionales que ingresan a la educación superior y a la formación profesional. Estas tendencias educativas causan graves problemas estructurales en la economía.

Gales tiene principalmente una economía de micro, pequeña y mediana empresa, compuesta por una industria de menor nivel y una gran dependencia en el sector público. Posee pocos grandes empresarios. La ciudad de Cardiff, que está integrada en la economía del Reino Unido, es una excepción. A pesar de la reactivación económica a comienzos de la Gran Recesión en 2008, Gales sigue teniendo el crecimiento eco-

nómico más bajo (medido por el valor agregado bruto o VAB) de cualquier región del Reino Unido.

La situación presenta grandes desafíos. ¿Cuál sería la mejor forma de organizar el sistema educativo para maximizar las oportunidades y la calidad del aprendizaje del estudiante, como también la excelencia de la investigación? ¿Cuál puede ser la mejor manera de ayudar a las instituciones educativas a proyectar el futuro de la sociedad y la economía galesa? ¿Qué tan eficaces son los acuerdos actuales del gobierno y qué se debe cambiar?

EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA EN GALES

Con el paso del tiempo, el gobierno galés había identificado los desafíos actuales de su sistema educativo, provocados por la complejidad del escenario postsecundario y los acuerdos del gobierno, los continuos cambios en las estructuras públicas de financiamiento y los requisitos para ampliar su gama de servicios para satisfacer las necesidades de los ciudadanos y la sociedad del siglo XXI. Diferentes partes del sistema habían respondido de distintas maneras a estos desafíos, lo que generó "diferentes acuerdos para los distintos niveles de participación y diferentes niveles de eficacia en la entrega de las funciones claves". Las responsabilidades fueron compartidas entre diferentes organismos galeses gubernamentales y otros patrocinados por el gobierno.

Se realizó una revisión. Se hicieron entrevistas a los actores principales de todo el sistema educativo: empleadores, personal académico y estudiantes y diferentes agencias gubernamentales. También se realizó un estudio sobre la práctica internacional, con respecto a: acuerdos reguladores y gubernamentales en relación con el rol de las organizaciones intermediarias; el panorama postsecundario y los problemas de la misión, como asimismo la diversidad y la diferenciación educativas; y los mecanismos de coordinación, como los acuerdos de desempeño, los contratos y la evaluación por perfil.

Gales tiene principalmente una economía de micro, pequeña y mediana empresa, compuesta por una industria de menor nivel y una gran dependencia del sector público.

En la revisión se descubrió que para hacer que Gales sea más atractiva para los estudiantes, los egresados, otros profesionales y las empresas, se debe prestar más atención al fortalecimiento del nivel medio de las empresas galesas, en base a vínculos más estrechos entre las necesidades económicas y las instituciones educativas. Para respaldar estos objetivos, fue necesario planificar de forma anticipada y coordinar el sistema. Para lo anterior fue necesario tener una visión macro de los patrones demográficos y geográficos, así como los cambios sociales, económicos y laborales, en el contexto de una perspectiva competitiva nacional y global y con una capacidad centralizada y una aptitud para impulsar o dirigir a las instituciones para realmente satisfacer esas necesidades.

RECOMENDACIONES

Hacia 2030: Un marco para formar un sistema de educación postobligatoria de clase mundial para Gales presentó un camino ambicioso. Propuso un nuevo modelo de gobierno para la educación postobligatoria en base a una coordinación más eficaz entre las instituciones públicas y los objetivos que la sociedad galés tiene en mente.

Seis principios claves respaldaron el caso para la reforma y las recomendaciones. En este se incluyó revisar el sistema, donde se enfatizó la importancia de crear un ecosistema educativo coherente compuesto por instituciones competitivas y variadas, que trabajaron en conjunto y de manera responsable para formar la excelencia y la masa crítica. Como la gente vive más tiempo y es más saludable, la sociedad democrática depende de ciudadanos activos, comprometidos y responsables que puedan acceder a la educación durante toda su vida. De este modo, un mensaje notable fue el rol y la contribución que la educación entrega a la sociedad y a la economía a través de sus egresados,

nuevos conocimientos e innovación. Estos son conceptos de los que a menudo se habla, pero que por lo general se les resta importancia por el interés institucional propio y la búsqueda de reputación. Por ende, el informe hizo hincapié en la importancia de establecer las necesidades de los estudiantes de todas las edades, géneros y talentos en el centro del sistema educativo, lo que permite y facilita las oportunidades de cambio y las circunstancias de la vida en el tiempo. Mientras se enfatizaba la importancia del "sistema" y la "sociedad", la autonomía institucional (fortalecida por el gobierno institucional, la responsabilidad y el discernimiento) también era fundamental.

La principal recomendación fue la propuesta de establecer una autoridad única de regulación, supervisión y coordinación que se llamaría Autoridad de Educación Terciaria. Esta organización reemplazaría la infinidad de organizaciones que atienden a diferentes componentes de la educación postobligatoria. El objetivo es fomentar un mejor pensamiento a largo plazo y unificado sobre las necesidades y los requisitos educativos, ahora y en el futuro.

MEDIDAS DE RESPUESTA Y SUBSIGUIENTES

Después de que la revisión se presentara en marzo de 2016, el gobierno galés avanzó rápidamente para aceptar y aplicar las recomendaciones claves. El informe fue debatido en la Asamblea de Gales, la cámara parlamentaria galesa y ampliamente respaldado por todos los partidos políticos. Se inició un amplio proceso de consulta.

En enero de 2017, se anunció una nueva y única autoridad reguladora, supervisora y coordinadora para la educación postobligatoria. Tendría la responsabilidad de brindar fondos para todos los niveles de educación postobligatoria, destinados a la investigación y a garantizar la calidad. Conocida como la Comisión de Educación e Investigación Terciarias, la nueva agencia tiene la tarea de otorgar una mayor coherencia al sistema educativo, con los estudiantes y la sociedad como núcleo.

Hacia 2030 contribuye de forma considerable en la educación propuesta y su rol en y para la sociedad en el siglo XXI. Enfatiza en gran medida el afianzamiento y el respaldo al desarrollo regional, social, cultural y económico y la colaboración institucional para

promover la capacidad, la aptitud y la competitividad institucionales y nacionales. Sobre todo, recalca la necesidad de contar con vías de aprendizaje flexibles que permitan que todos los estudiantes, de todas las formaciones académicas y las edades, se muevan a través del sistema educativo a lo largo de sus vidas. Aceptar que los proveedores de educación (públicos y privados) son parte de un "sistema coordinado", en lugar de ser instituciones individualistas egoístas, es en sí una importante declaración. Finalmente, por la rápida aprobación de los principios y las recomendaciones del informe, el gobierno de Gales se separó de forma notable del enfoque impulsado por la demanda del mercado adoptado por el gobierno del Reino Unido para Inglaterra. ■

El inglés como lengua de instrucción y el paralelo con la tecnología de la información en la educación superior japonesa

ANNETTE BRADFORD Y HOWARD BROWN

Annete Bradford es profesora asociada en la Escuela de Administración de Empresas, Universidad de Meiji, Tokio, Japón. Correo electrónico: bradford@meiji.ac.jp. Howard Brown es profesor asociado en la Facultad de Estudios Internacionales y Desarrollo Regional, Universidad de la Prefectura de Niigata, Niigata, Japón. Correo electrónico: brown@unii.ac.jp.

En Japón, como en gran parte del mundo, el inglés como medio de instrucción (EMI, por sus siglas en inglés) es parte de un esfuerzo por internacionalizar el sector de la educación superior, captar estudiantes internacionales y fomentar competencias

internacionales entre los estudiantes. Está recibiendo gran atención e inversión del gobierno y consecuentemente está asumiendo un rol importante (quizás no central) en la educación superior. No obstante, el crecimiento del EMI no ha estado libre de desafíos y estos no son exclusivos de los esfuerzos de internacionalización actuales. Puede ser que estemos viendo los signos más recientes de los antiguos aspectos estructurales del sistema de educación superior japonés. Cuando se promovió la tecnología de la información (TI) en los 90, los procedimientos burocráticos, la falta de apoyo técnico y la resistencia a las nuevas pedagogías fueron impedimentos para una implementación efectiva. Para cualquiera que esté involucrado en la actual implementación del EMI, estos obstáculos suenan familiares. Las similitudes son impresionantes y, observando el ejemplo de TI, quizás podamos vislumbrar hacia dónde va el EMI y aprender dónde se podrían hacer cambios estructurales.

SIMILITUDES IMPRESIONANTES

El primer paralelo se relaciona con el contexto de implementación. Durante la revolución de la TI, la innovación estaba motivada por un sentido de crisis, un sentimiento de que Japón se había quedado atrás en la carrera por adoptar la TI y necesitaba ponerse al día urgentemente. Algunos empleadores potenciales demandaban egresados con habilidades en TI que tuvieran originalidad, individualismo, creatividad, iniciativa y habilidades para el liderazgo. Hoy Japón enfrenta los desafíos de una sociedad globalizada, una economía estancada y cambios demográficos; la retórica de la crisis es clara una vez más. La demanda de las empresas ahora es por más recursos humanos competentes a nivel global: jóvenes que tengan excelentes habilidades para comunicarse, entiendan otras culturas y valores, trabajen de forma creativa, sean independientes y pueda transformarse en líderes globales.

Se observa otro aspecto en cómo se aborda la implementación a nivel nacional. Cuando se introdujo la TI, los subsidios competitivos financiaron la implementación inicial a gran escala, recursos que se destinaron a las universidades de élite principalmente. Las universidades menos prestigiosas adoptaron la TI más tarde y a menor escala, sin un mandato claro o estrategia coordinada. Lo mismo se puede observar

hoy en los programas nacionales de financiamiento, Global 30 y Top Global, que apoyan iniciativas para el inglés como medio de instrucción en un número pequeño de universidades prestigiosas, mientras que la mayoría de los programas de EMI se desarrollan sin el apoyo del gobierno o un plan central.

Un tercer paralelo surge a nivel institucional. Las primeras iniciativas de TI fueron principalmente de carácter voluntario y lideradas por académicos. Los administradores que fueron asignados a proyectos de TI eran principalmente generalistas; había una seria falta de personal especializado en TI. Con este apoyo limitado, los líderes facultativos tenían que transformarse en especialistas en TI. Hoy se puede ver la misma dinámica. Las actividades de internacionalización y los programas de EMI son apoyados por administradores no especialistas, muchos asignados al programa de EMI por un período limitado. La mayoría del liderazgo para el EMI viene de los docentes que, hasta que comenzaron a trabajar en la implementación del EMI, tenían poco conocimiento y nada de experiencia en EMI. En los últimos 10 años, se han preparado por su cuenta para transformarse en especialistas.

Un cuarto elemento se relaciona con el enfoque sobre la implementación en lugar de la integración. En el caso de la TI, a nivel institucional era mucho más importante asegurar la disponibilidad de un cierto número de computadores en lugar de considerar cómo esos computadores serían usados para facilitar el aprendizaje y la enseñanza. Incluso ahora, dos décadas después del apuro por implementar la TI, la infraestructura está en su lugar, pero Japón se queda atrás de otros países en la real implementación educacional de la TI. El equipamiento y el software están ampliamente disponibles en las universidades, pero se le ha prestado poca atención a la formación o al desarrollo de una pedagogía para sustentar su uso. De igual forma, gran parte de la implementación del EMI se caracteriza por la toma de decisiones basada en suposiciones simplistas, un enfoque en la cantidad de clases de EMI e índices de movilidad estudiantil y prestación ad hoc. El desarrollo de un currículum coherente, las necesidades lingüísticas, sociales y académicas de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes no están recibiendo la atención que se merecen.

Un paralelo final y quizás general entre la TI y el EMI se puede observar en cómo ambos han ido en contra de la estructura social imperante. La tecnología de la información era vista como un agregado. Era una capa agregada a los precedentes administrativos y curriculares existentes, en lugar de un impulso para un cambio estructural profundo dentro de las universidades o un ambiente social más amplio. El intento de desarrollar una nueva generación de estudiantes especialistas con conocimiento en computación iba en contra de la noción de lo que las universidades se suponía tenían que hacer a nivel de pregrado: producir generalistas.

Se observa otro aspecto en cómo se aborda la implementación a nivel nacional.

Esta lucha es familiar para aquellos que trabajan en las actuales iniciativas de EMI. El inglés como medio de instrucción se está implementando, en muchos casos, para crear una generación de jóvenes con mentalidad internacional. Sin embargo, este objetivo se contrapone con la noción predominante de la importancia de la identidad nacional japonesa. El ministro de educación ha enfatizado en varias ocasiones que la educación moral y un entendimiento profundo de las tradiciones y cultura japonesas son prerequisites para una educación global. Esto lleva a intentos de potenciar a los estudiantes como gente con mirada hacia el exterior, pero no demasiado hacia el exterior. Los cambios profundos y que podrían amenazar la identidad en la cultura institucional, estructuras administrativas y enfoques pedagógicos necesarios para que la EMI sea parte central de la educación superior japonesa son lentos de ser implementados.

EL CAMINO A SEGUIR

Si volvemos a la experiencia en TI, las principales barreras de la implementación derivaron de las decisiones que las universidades tomaron cuando se propusieron establecer nuevos sistemas y políticas.

Implementar la TI e integrarla de manera efectiva a nivel de universidad hubiese significado hacer cambios sistemáticos profundos en la cultura y política de la institución dada, una posibilidad desalentadora. La alternativa de enfocarse en asuntos técnicos superficiales y objetivos numéricos por departamento (por ende evitando los asuntos más problemáticos) fue un camino más fácil. Las universidades eligieron el camino más fácil. La implementación se caracterizó por la planificación a corto plazo y solución reactiva a los problemas. Por consiguiente, la tecnología de la información nunca ha aprovechado su potencial en la educación superior. La tecnología de las comunicaciones, la gestión de la información y la educación a distancia en línea se mantienen relativamente subdesarrolladas en las universidades japonesas.

¿Pero qué sucede con las iniciativas de EMI actuales? Todas las señales indican que nos dirigimos hacia el mismo camino fácil de toma de decisiones a corto plazo y reactivas. En 20 años, el EMI podría estar donde la TI está ahora, con una posición estable como parte común de la educación superior, pero no desempeñando un rol central y tampoco profundamente integrado en la cultura universitaria. Si eso es lo que nosotros queremos, como actores del EMI, entonces quizás estemos en el camino correcto. No obstante, el inglés como medio de instrucción en Japón aún está en pañales y hay tiempo para que las universidades tomen un camino más desafiante. Cuando se integra de forma apropiada, el EMI tiene el potencial de impactar en la internacionalización de la educación superior japonesa. Podemos aprender de la experiencia de los programas de TI y considerar los cambios estructurales que se necesitan para asegurar no sólo la implementación exitosa del EMI, sino la real integración de éste. ■

Admisión en las universidades nacionales japonesas: La necesidad de un cambio

YUKIKO ISHIKURA Y TATSUO KAWASHIMA

Yukiko Ishikura es catedrático y Tatsuo Kawashima es profesor y director del Centro para el Estudio de la Educación Superior y Admisión Global (CHEGA, por sus siglas en inglés), Universidad de Osaka, Japón. Correos electrónicos: ishikura@chega.osaka-u.ac.jp y tatsuo314@chega.osaka-u.ac.jp.

La admisión universitaria japonesa en las universidades nacionales ha sido tradicionalmente un proceso de selección que se ha delegado. Los miembros facultativos de cada departamento diseñan sus propias políticas y criterios de ingreso y toman las decisiones de selección. Hay oficinas de admisión, pero sus responsabilidades tienden a ser principalmente administrativas y de gestión.

Hasta ahora, los exámenes escritos han sido el criterio de selección más valorado en las universidades nacionales. A la mayoría de los postulantes a las universidades nacionales se les exige que tomen dos exámenes escritos: un examen nacional de selección múltiple llamado "Prueba del Centro Nacional para la Admisión Universitaria" (de aquí en adelante Prueba del Centro Nacional), administrado una vez al año a comienzos de enero y un examen que se hace en una segunda etapa administrado por cada universidad después de la Prueba del Centro Nacional. Ese examen tiene más énfasis en habilidades cognitivas y de escritura. Los dos exámenes miden principalmente las habilidades escolares de los postulantes (gakuryoku en japonés) obtenidas en la educación secundaria.

Esta idea orientada en el gakuryoku originada en la creencia de que un puntaje alto que reflejara un excelente gakuryoku era un fuerte indicador del conocimiento, habilidades, motivaciones e incluso del carácter de los estudiantes. Para evaluar el gakuryoku de los postulantes, las universidades se han basado en exámenes escritos. Los exámenes de admisión a las universidades nacionales usan esta medida ampliamente.

MOTIVACIÓN PARA UN CAMBIO

Si bien las universidades valoran el *gakuryoku* para ingresar a estas, nuestra sociedad del conocimiento requiere que los estudiantes obtengan una multitud de habilidades útiles en el siglo veintiuno, como pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades comunicativas interculturales. Debido a esta tendencia, la definición del *gakuryoku* ha sido cambiada recientemente. El ministerio de educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología (de aquí en adelante MEXT), recientemente redefinió los componentes del *gakuryoku*. Además de la previa definición que simplemente incluía tener conocimiento y habilidades, el nuevo concepto de *gakuryoku* valora lo que los estudiantes son capaces de hacer y lograr al aplicar su conocimiento y habilidades.

Hasta ahora, los exámenes escritos han sido el criterio de selección más valorado en las universidades nacionales.

Por otra parte, en Japón, hay un aumento en la cantidad de estudiantes no tradicionales como estudiantes adultos, con capacidades diferentes, repatriados, internacionales y otros que han estudiado a través de sistemas educacionales alternativos. Para poder admitir a esta diversidad de estudiantes, las universidades han comenzado a replantearse el concepto de “evaluación justa” de los postulantes a las universidades. Una sola medida para todos los postulantes solía implicar la idea de imparcialidad, pero este ya no es el caso.

IMPLEMENTACIÓN DE UNA ADMISIÓN INTEGRAL

A partir del 2015, según las estadísticas entregadas por MEXT, el porcentaje de estudiantes que ingresaron a través de la “admisión integral” fue de 15,4 entre las universidades nacionales. Detrás de las tendencias actuales, hay mucha presión de parte del gobierno para que las universidades cambien sus formas de implementar el ingreso a las universidades. El 2013, el Consejo de Educación para la Reestructuración de la Implementación realizó una declaración sobre el ingreso a las universidades. Destacó la importancia de que las

universidades introduzcan evaluaciones multifacéticas e integrales para medir el conocimiento de los estudiantes. Esto incentiva a las universidades a evaluar no sólo el *gakuryoku* de los estudiantes, sino que también sus habilidades de aprendizaje del siglo veintiuno, motivaciones, preparación universitaria y las actividades pasadas de los estudiantes, en base a las políticas de admisión universitaria.

Seguido de esta declaración, el poderoso Consejo Central para la Educación y la Asociación Japonesa de las Universidades Nacionales hicieron eco sobre la necesidad de reformar la admisión universitaria y desarrollar un nuevo examen de admisión a las universidades nacionales. En especial, la Asociación Japonesa de las Universidades Nacionales estableció la ambiciosa meta de aumentar las admisiones integrales en un 30 por ciento para el 2018. También exigieron un examen que evalúe el pensamiento crítico, la habilidad de emitir un juicio apropiado y expresión, además del *gakuryoku*. Para reflejar este cambio, el examen de ingreso a la universidad será revisado el 2020.

DESAFÍOS Y POTENCIALIDADES

Considerando los anuncios del gobierno, más universidades nacionales, cuya admisión ha dependido por largo tiempo en los resultados de las pruebas, están actualmente introduciendo una admisión integral. Sin embargo, están experimentando varios desafíos al momento de implementar esos cambios.

Las universidades nacionales, especialmente las universidades líderes, no se han alejado completamente de los conceptos del *gakuryoku* y tampoco han entendido bien las implicaciones de introducir una admisión integral. El concepto de imparcialidad —usar la misma medida para todos los postulantes sin importar sus antecedentes— está fuertemente arraigado y evita que las universidades terminen con la admisión objetiva basada en pruebas.

A pesar de la introducción de un enfoque integral, los resultados de las pruebas siguen siendo un factor importante en el proceso de revisión de las postulaciones y son considerados como un indicador de que tan bien le pueda ir a un estudiante en la universidad. Para evaluar las personalidades de los estudiantes, las universidades requieren que los estudiantes envíen

declaraciones personales y recomendaciones de la enseñanza secundaria, asistir a entrevistas o enviar documentos que indiquen su compromiso y logros dentro y fuera de la escuela, además de demostrar un nivel alto en el *gakuryoku*. La admisión integral en las universidades nacionales es bastante exigente. Desafortunadamente, las universidades no son capaces de captar suficientes postulantes para el proceso de admisión integral, ya que los estudiantes prefieren una admisión más simple basada en resultados de pruebas.

Además, las universidades nacionales no tienen la infraestructura suficiente para implementar una admisión integral de forma amplia. Llevar a cabo una admisión integral efectiva requiere mucho más tiempo y recursos humanos y es necesario establecer un sistema alejado de la admisión basada en los resultados de pruebas. La admisión integral es un arte y una ciencia. Permite que las universidades tomen decisiones basadas en la experiencia, potencial y antecedentes personales y académicos de los estudiantes. Los examinadores necesitan conocimientos especiales y experiencia para asegurar un proceso de admisión justo y transparente.

Tal profesionalismo en la admisión universitaria aún debe echar raíces. Los docentes aún son motores claves para las políticas y prácticas en la admisión integral. En la actualidad, la admisión integral es bastante limitada. Los docentes tienen la capacidad de permanecer involucrados en todo el proceso de selección. Esto plantea la interrogante de si estos tendrán o no la capacidad de mantenerse igual de involucrados cuando el porcentaje de admisiones integrales alcance el 30 por ciento —como recomendó la Asociación Japonesa de Universidades Nacionales.

La introducción de la admisión integral traerá enormes cambios a las universidades: medir las implicancias de introducir la admisión integral, revisar las ideas sobre el *gakuryoku* e imparcialidad, profesionalizar la admisión universitaria, adaptar la estructura organizacional y reexaminar el sistema de admisión en su totalidad. Sin embargo, estos desafíos se pueden transformar en grandes oportunidades. Las escuelas secundarias y las universidades están cambiando desde un enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en el profesor hacia uno centrado en el estudiante con el

fin de preparar a los estudiantes de secundaria para la admisión integral y así permitir que un cuerpo estudiantil más diverso sea admitido en las universidades. Esto tendrá un impacto positivo no sólo en las admisiones universitarias, sino también en la educación secundaria y universitaria en su conjunto. ■

La formación de campeones nacionales en Francia: ¿un poco menos de *égalité*, un poco más de *sélectivité*?

LUDOVIC HIGHMAN

Ludovic Highman es investigador senior asociado del Centro para la Educación Superior Mundial, Instituto de Educación, University College de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: l.highman@ucl.ac.uk.

Pocas universidades pueden considerar su historia tan animada como la ahora difunta Universidad de París, dividida en 1970 en 13 universidades autónomas después de los acontecimientos de mayo de 1968. Dos de sus universidades "sucesoras", la Universidad París-Sorbona (París IV) y la Universidad Pierre y Marie Curie (París VI), han prometido revivir de las cenizas al fusionarse y convertirse en una institución única y multidisciplinaria. La fusión debe entenderse dentro del contexto francés, así como con la mayor tendencia europea de fusiones destinadas a consolidar los sistemas de educación superior, conseguir ganancias económicas y mejorar la posición de las instituciones de educación superior (IES) en los rankings mundiales.

El contexto francés se caracteriza por ser un sistema de educación superior inclasificable que, a pesar de ello, presenta elementos de un sistema de educación

superior binario y jerárquico, desde que Napoleón estableció los prestigiosos grandes écoles — institutos de educación superior técnica o de negocios, predominantemente selectivos, hiperespecializados, pequeños y orientados hacia la formación profesional. En el otro lado de la división binaria, muchas universidades presentan la característica inusual de ser instituciones especializadas, luego de haber sido reorganizadas estructuralmente después de 1968 y desmembradas junto a sus áreas disciplinarias. La reunificación de las universidades históricas ha sido una prioridad del gobierno en los últimos años, tras una tendencia de fusiones observada en Europa desde 2005.

Una de estas fusiones es el renacimiento de la "antigua" Universidad de la Sorbona, que inicia sus actividades el 1 de enero de 2018. Los rankings de universidades del mundo (2018) del Times Higher Education (THE) posicionó a Paris IV en el puesto 197, mientras que Paris VI ocupó el puesto 123. Estas universidades especializadas obtuvieron un puntaje mayor en sus disciplinas: en los rankings de las universidades del mundo QS 2017 de acuerdo al área de estudio, Paris IV alcanzó la posición 26 por su oferta de cursos de artes y humanidades, mientras que Paris VI obtuvo el lugar 55 por ciencias naturales y el lugar 94 por ciencias de la vida y medicina. ¿Qué podemos esperar de la fusión de estas dos universidades especializadas líderes y del establecimiento de una gran institución multidisciplinaria que quiere reivindicar la historia y el linaje académico de una de las universidades más antiguas del mundo?

LAS TENDENCIAS EUROPEAS RECIENTES

Las fusiones suelen ser realizadas por los gobiernos como una forma de racionalizar y consolidar los sectores de la educación superior y a la vez reducir la duplicación de la oferta de cursos y los costos. Además, aumentan la escala, en especial de la producción en investigación y permiten que las IES rindan mejor en los rankings mundiales. La investigación de la Asociación de Universidades Europeas señala que las fusiones se hicieron más frecuentes a partir del año 2005, con Dinamarca y Estonia marcando la tendencia. En Dinamarca, el número de instituciones disminuyó de 12 a 8. En Estonia, la Universidad de Tallin unificó a

ocho instituciones cercanas y el número de IES en el país disminuyó de 41 a 29 entre 2000 y 2012.

LAS FUSIONES Y LA FORMACIÓN DE CAMPEONES NACIONALES

Francia hizo lo mismo en 2008, a través del Opération Campus de 5 mil millones de euros donde buscaba promover hasta 12 centros de investigación y educación, conocidos como pôles de recherche et d'enseignement supérieur (centros de investigación y educación superior) o PRES. Estos centros fueron discontinuados en 2013 y reemplazados por communautés d'universités et établissements (comunidades de universidades e IES) o COMUE. El torbellino de acrónimos franceses de difícil traducción no ayudó a entender mejor estas asociaciones o sus posibles efectos en el extranjero. En 2011, los fundadores del Ranking Académico de las Universidades del Mundo de Shanghái informaron al gobierno francés que no clasificarían oficialmente a los PRES como esperaba el gobierno. Sólo las IES que se fusionaron de forma legal en instituciones únicas se considerarían para la escala de evaluación.

LAS INICIATIVAS PARA LOGRAR LA EXCELENCIA

Aproximadamente, a partir de ese período, Francia ha fomentado la consolidación, promoviendo las fusiones entre universidades multidisciplinarias, universidades especializadas y grandes écoles, en especial a través de su ambicioso programa Iniciativas de Excelencia (IDEX, por sus siglas en francés), presentado el 2010. Este programa forma parte de un Programme d'investissement d'avenir (PIA, por sus siglas en francés) a nivel nacional o Programa de inversión para el futuro, que tiene como objetivo aumentar la competitividad y el crecimiento en Francia.

Las dos universidades son miembros fundadores de las "Universidades de la Sorbona" COMUE, las que recibieron la calificación IDEX en 2012.

La decisión de asignar 7.700 millones de euros a los primeros ocho conglomerados universitarios seleccionados por el programa era equivalente a un huracán de categoría 5 dentro del sistema de educación superior francés tradicionalmente igualitario —el gobierno francés ha evitado de forma tradicional cualquier política de diferenciación explícita entre universidades.

Una segunda versión de IDEX fue presentada el 2015. Otras dos beneficiarias fueron nominadas el 2016 y un conglomerado universitario final se unió al club el 2017. Las instituciones seleccionadas por IDEX son sometidas a un intenso escrutinio y el progreso hacia la fusión total es revisado permanentemente por un panel internacional que tiene el poder de anular la prestigiosa distinción. Lo anterior le sucedió a varios conglomerados universitarios, incluida la Universidad Federal de Toulouse, el 2016, lo que provocó un cataclismo político en la región y obligó al Primer Ministro Manuel Valls a intervenir y ofrecer fondos alternativos, aunque reducidos, para apoyar a la universidad.

EXPECTATIVAS POR LA "NUEVA" UNIVERSIDAD DE LA SORBONA

La fusión parisina ocurre dentro del marco del programa IDEX. Las dos universidades son miembros fundadores de las "Universidades de la Sorbona" COMUE, que recibieron la calificación IDEX el 2012. La diversidad de modelos entre las instituciones fusionadas —incluida la reunificación de universidades nacionales y las fusiones que ocurrieron en el exterior, como en Manchester (2004) o Helsinki (2010) — será beneficiosa.

La "nueva" Universidad de la Sorbona comprenderá inicialmente tres escuelas principales: humanidades y ciencias sociales, ciencias y medicina. Además, se espera que la Universidad de Tecnología de Compiègne, ubicada al norte de París, se una y amplíe aún más el alcance disciplinario de la universidad para incluir una escuela de ingeniería con un ranking superior. También se espera que la Universidad Panthéon-Assas (París II), en un principio miembro fundador del consorcio, se una nuevamente a la nueva universidad con su facultad de derecho.

La nueva universidad posee una estrategia coherente y global, desarrollada en una historia rivalizada sólo por Oxbridge en Europa. Sin embargo, continúan

los problemas. No será una tarea fácil administrar esta mega universidad de casi 60.000 estudiantes, de los cuales el 18 por ciento son extranjeros, 7.700 investigadores-profesores, 45 cátedras de investigación patrocinadas por la industria y 200 laboratorios. París II, predominantemente con orientación a leyes, abandonó en un principio el consorcio debido a las tensiones con respecto a la autonomía y el liderazgo —prefería un estatus independiente o la opción de fusionarse con otra universidad de derecho (París I) para evitar ser parte de una organización mayor dominada por París VI y las ciencias. Sin embargo, la rivalidad entre las disciplinas no tiene cabida en el panorama actual de la educación superior. Como afirmó la ex ministra francesa de educación superior, Valérie Pécresse, "ahora sabemos que una buena docencia y buena investigación requieren de una universidad multidisciplinaria" (2011).

CONCLUSIÓN

Los desafíos mundiales de hoy en día no pueden ser resueltos por un país, una universidad o una disciplina. La interdisciplinaria, la colaboración inter- e intrainstitucional y la cooperación internacional transfronteriza son esenciales para abordar los desafíos sociales mundiales y cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

Francia ahora está terminando con su legado igualitario. Se amplía la brecha entre las instituciones IDEX y las universidades que no fueron seleccionadas por el prestigioso programa. En los Rankings de Universidades del Mundo 2018 del THE, IDEX por lo general supera a otras instituciones francesas, con Paris Sciences et Lettres, en el puesto 72, ocupando el primer puesto nacional, mientras que los conglomerados universitarios formados por IDEX como Aix-Marsella (251-300), Burdeos (301-350), Grenoble Alpes (301-350), Côte d'Azur (351-400) y Estrasburgo (351-400) están logrando lo mismo. Sin duda, su clasificación de todas maneras decepcionará a los funcionarios públicos y a los líderes institucionales franceses. No obstante, hay pruebas de que IDEX está en movimiento, de forma lenta pero segura. ■

Conflicto de intereses en Europa Oriental: "captación académica"

MIHAYLO MILOVANOVITCH,* ELENA DENISOVA-SCHMIDT Y AREVIK ANAPIOSYAN*

Mihaylo Milovanovitch es miembro fundador del Centro para la Política Aplicada en Sofía, Bulgaria y miembro de la Fundación Europea por la Capacitación, Turín, Italia. Correo electrónico: mihaylo@policycenters.org. Elena Denisova-Schmidt es profesora de la Universidad de San Galo, Suiza e investigadora docente del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, Estados Unidos. Correo electrónico: elena.denisova-schmidt@unig.ch. Arevik Anapiosyan es profesora en la Universidad Estatal de Ereván y la Universidad Estadounidense de Armenia y líder del proyecto del Centro para la Política Aplicada en Sofía, Bulgaria. Correo electrónico: arevik@policycenters.org.

**Los puntos de vista y las opiniones expresadas en este artículo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente la política o la posición oficiales de sus respectivas organizaciones.*

El lobby en los funcionarios públicos es una práctica común y legítima. Sin embargo, también puede convertirse en un tema de integridad; por ejemplo, cuando los funcionarios tienen un interés financiero en el sector donde son presionados y son responsables. En tales casos, el lobby puede representar una influencia indebida, promover conflictos de intereses y "captar" el proceso de toma de decisiones para crear ventajas indebidas para ciertos individuos, instituciones o el sector en general.

En Europa Oriental, los proveedores de educación superior, en especial del sector público, dependen del Estado en aspectos fundamentales de sus operaciones, como financiamiento, acreditación, cierres y fusiones, cupos de admisión, etc. Lo que está en juego es mucho y las universidades tienen buenos motivos para tratar de influenciar las decisiones de las autoridades a través del lobby. También se encuentran en una buena posición para hacerlo, ya que trabajan principalmente cerca de los gobiernos nacionales: las universidades tienen la misión de servir al interés público y suministrar al sector público la mano de obra profesional que necesita, y muchas tienen representantes gubernamentales en sus comités.

La investigación presentada en este artículo revela que, en la mayoría de los países de Europa Oriental, la estrecha relación entre la academia y el Estado está impregnada de conflictos de intereses, que se manifiestan en las afiliaciones entre los funcionarios públicos de alto rango responsables de la educación (superior) y las universidades con fines de lucro. Llamamos estas afiliaciones como "captación académica". Tanto la academia como el sector público están expuestos a un riesgo de corrupción cada vez que las instituciones académicas realizan lobby por sus intereses legítimos y se toman las decisiones políticas correspondientes.

CONFLICTO DE INTERÉS A TRAVÉS DE LA "CAPTACIÓN ACADÉMICA"

Nuestro conjunto de datos se basa en evidencia disponible públicamente de los Balcanes Occidentales (Bosnia y Herzegovina, Croacia, Macedonia, Montenegro y Serbia) y la ex Unión Soviética (Armenia, Azerbaiyán, Kazajistán, Moldavia, Rusia y Ucrania). Analizamos la afiliación de los funcionarios públicos responsables de la educación superior con las universidades, que parecían obtener beneficios por naturaleza; se incluyen ministros y viceministros de educación (superior) o su equivalente; directores y miembros de gabinetes o su equivalente; jefes de departamentos de educación superior; jefes de agencias externas que operan en nombre de los

La forma más común de afiliación con fines de lucro con universidades por miembros del grupo objetivo es la practicada por el personal asalariado en las universidades públicas.

ministerios de educación (superior) y presidentes y/o miembros regulares de comités parlamentarios de educación.

Un análisis actual de la evidencia en estos países está revelando gradualmente que una gran proporción de estos funcionarios públicos posee una afiliación lucrativa con al menos una universidad en sus respecti-

vos países o se espera que participen en una. Entre los funcionarios descubiertos en un conflicto de interés durante la recopilación de datos (el segundo y el tercer trimestre de 2016), tenemos a los ministros de educación de Armenia, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Rusia y Ucrania. También algunos (Ucrania) o todos los viceministros de educación (en Armenia, Azerbaiyán, Croacia, Moldavia y Serbia), al igual que algunos miembros de los gabinetes del ministro de Armenia y Kazajistán. Algunos viceministros en Rusia y Ucrania y el ministro de educación en Kazajistán, no tenían una afiliación activa con fines de lucro en el momento de la recopilación de datos, pero en base al historial laboral y las evaluaciones de expertos nacionales, se espera que pasen por la "puerta giratoria" en un puesto con sueldo o de accionista en alguna universidad inmediatamente después de terminar su mandato en el sector público. En la medida en que las pruebas estén disponibles, las afiliaciones con fines de lucro con universidades también son comunes en un nivel inferior de la toma de decisiones: entre los jefes de los departamentos de educación superior en Armenia, Azerbaiyán, Moldavia, Rusia y Serbia, y entre los legisladores a cargo de la educación en Azerbaiyán, Bosnia y Herzegovina, Macedonia, Moldavia, Serbia y Ucrania.

La forma más común de afiliación con fines de lucro con universidades por miembros del grupo objetivo es la practicada por el personal asalariado en las universidades públicas. En la región de los Balcanes Occidentales, el beneficio de estar en la nómina de una institución de educación superior generalmente está asociada con la entrega de experiencia en base a honorarios. En algunos países (Azerbaiyán, Kazajistán, Serbia y Ucrania), los propietarios de oficinas públicas también son propietarios de las instituciones de educación superior (privadas) o se espera que vuelvan a ser propietarios al finalizar su cargo. Además, en Azerbaiyán, la afiliación con fines de lucro de algunos viceministros incluye la entrega de servicios de contratación en las universidades y, en Croacia, se espera que el beneficio de la afiliación de un funcionario de alto nivel en el ministerio sea con una credencial académica (un doctorado) de alguna universidad pública.

POR QUÉ ES IMPORTANTE

La amenaza de la "captación académica" tiene consecuencias múltiples y perjudiciales. Gracias a las personas "captadas" con responsabilidades legislativas, el sector de la educación superior puede asegurar canales de influencia en las decisiones políticas y lograr resultados favorables en lo político —donde muchos de estos resultados habrían sido perjudiciales para el sector y/o a expensas de otras prioridades de la educación y la política pública. Por ejemplo, piense en el caso hipotético de una institución regional menor de educación superior que espera un enfoque justo para la acreditación de sus nuevos programas de estudio, al descubrir que la autoridad de la acreditación la ha rechazado y ha aplicado un doble estándar a favor del alma máter del ministro de educación. O imagine un debate sobre las asignaciones del presupuesto público, que año tras año concluye con la decisión de aumentar las inversiones en una red universitaria de mayor tamaño en lugar de abordar la persistente y grave falta de jardines infantiles. Finalmente, considere todas las formas en que una institución de educación terciaria que tiene influencia sobre sus legisladores puede perjudicarse a sí misma al ejercer su influencia para evitar los mismos cambios que podría necesitar para mejorar. Por ser un riesgo sectorial específico de "captación" normativa, la "captación académica" merece ser tratada con la misma urgencia y atención que cualquier otra forma de conflicto de interés en el sector público. La alternativa —dejar las distorsiones de la formulación de políticas en la educación superior y sus nocivos efectos colaterales a largo plazo— significa aceptar que ciertos grupos entre los actores educativos están en desventaja de forma injusta y sistemáticamente, que la confianza en la política de la educación pública se ve perjudicada y se fomenta la resistencia al cambio. ■

NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

Georgiana Mihut, Philip G. Altbach y Hans de Wit, eds. *Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications* [Comprensión de la Internacionalización de la Educación Superior: Perspectivas de Publicaciones Globales Claves], publicado en 2017. Este libro organiza de forma única artículos seleccionados publicados en *University World News (UWN)* e *International Higher Education (IHE)* para mostrar temas relevantes para la internacionalización de la educación superior, ofreciendo así una perspectiva accesible y analítica sobre las preocupaciones contemporáneas apremiantes con respecto a la internacionalización. <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/understanding-higher-education-internationalization/>

Jamil Salmi. *The Tertiary Education Imperative Knowledge, Skills and Values for Development* [El Imperativo de la Educación Terciaria – Conocimiento, Habilidades y Valores para el Desarrollo], publicado en 2017. Este libro explora el papel crucial que juega la educación superior para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/the-tertiary-education-imperative/>

Damtew Teferra, ed. *Flagship Universities in Africa* [Universidades Emblemáticas en África]. Basingstoke, publicado en 2017. Este libro ofrece un análisis integral y profundo de las universidades emblemáticas en África —las más grandes, selectivas y prestigiosas en el continente. <http://www.springer.com/la/book/9783319494029>

Adriana Pérez-Encinas, Laura Howard, Laura Rumbley y Hans de Wit, eds. *The Internationalisation of Higher Education in Spain, Reflections and Perspectives*, publicado en 2017. En esta publicación, 12 expertos ofrecen su visión de la internacionalización del sistema universitario español. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/SEPIE_Online_ENG.pdf

También en español: Internacionalización de la Educación Superior en España, Reflexiones y Perspectivas. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/SEPIE_Online_ESP.pdf

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. Se reciben 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 de postgrado en el Centro).

Austin, Ian y Glen A. Jones. *Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices* [Gobernanza de la Educación Superior: Perspectivas, Teorías y Prácticas Globales]. Nueva York, NY: Routledge, 2016. 218 pp. \$47.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Arthur, James. *Policy Entrepreneurship in Education: Engagement, Influence and Impact* [Emprendimiento de Políticas en Educación: Compromiso, Influencia e Impacto]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 176 pp. \$140 (hb). Sitio web: www.routledge.com

Bain, Alan y Lucia Zundans-Fraser. *The Self-organizing University – Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching* [La Universidad Auto-organizada – Diseñando la Organización de la Educación Superior para la Enseñanza y Aprendizaje de Calidad]. Singapur, Springer, 2017. 192 pp. € 93, 59 (hb). Sitio web: www.springer.com

Bradford, Annette y Howard Brown, eds. *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education – Policy, Challenges and Outcomes* [Inglés como Medio de Instrucción en la Educación Superior Japonesa – Políticas, Desafíos y Resultados]. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2017. 320 pp. \$159.95 (hb). www.multilingual-matters.com

Davis, Niki. *Digital Technologies and Change in Education: The Arena Framework* [Tecnologías Digitales y Cambio en la Educación: El Marco de Arena], Nueva York, NY: Routledge, 2017. 174 pp. \$39.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Deem, Rosemary y Heather Eggins, eds. *The University as a Critical Institution? [¿La Universidad como Institución Crítica?]* Rotterdam, Países Bajos: Sense, 2017. 248 pp. \$43.20 (pb). Sitio web: www.sensepublishers.com

Dent, Samuel, Laura Lane y Tony Strike, eds. *Collaboration, Communities and Competition – International Perspectives from the Academy* [Colaboración, Comunidades y Competencia – Perspectivas Internacionales de la Academia]. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2017. 246 pp. \$99 (hb). Sitio web: www.sensepublishers.com

Eggins, Heather, ed. *The Changing Role of Women in Higher Education* [El Rol Cambiante de las Mujeres en la Educación Superior]. Singapur: Springer, 2017. 310 pp. \$69.99 (libro digital). Sitio web: www.springer.com

Killick, David. *Developing Intercultural Practice – Academic Development in a Multicultural and Globalizing World* [Desarrollando la Práctica Intercultural – Desarrollo Académico en un Mundo Multicultural y Globalizador]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 232 pp. \$49.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Kiyama, Judy Marquez y Cecilia Rios-Aguilar, eds. *Funds of Knowledge in Higher Education – Honoring Students’ Cultural Experiences and Resources as Strengths* [Bases de Conocimientos en la Educación Superior – Respeto por las Experiencias Culturales y los Recursos como Fortalezas de los Estudiantes]. Nueva York, NY: Taylor & Francis, 2018. 208 pp. \$46.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Li, Guofang y Wen Ma, eds. *Educating Chinese-Heritage Students in the Global–Local Nexus Identities, Challenges, and Opportunities* [Educar a los Estudiantes de Herencia China en el Nexo Global–Local – Identidades, Desafíos y Oportunidades]. Nueva York, NY: Taylor & Francis, 2018. 272 pp. \$49.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Lupton, Deborah, Inger Mewburn y Pat Thomson, eds. *The Digital Academic – Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education* [The Digital Academic – Perspectivas Críticas sobre las Tecnologías Digitales en la Educación Superior]. New York, NY: Routledge, 2017. 172 pp. \$39.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Manning, Kathleen. *Organizational Theory in Higher Education* [Teoría Organizacional en la Educación Superior]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 222 pp. \$49.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Marah, John K. *Pan-African Education – A Must for the African Union* [Educación Panafricana – Un Deber para la Unión Africana]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 284 pp. \$149.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Merrill, Michelle Y. et al., eds. *Education and Sustainability Paradigms, Policies and Practices in Asia* [Educación y Sostenibilidad – Paradigmas, Políticas y Prácticas en Asia]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 302 pp. \$160 (hb). Sitio web: www.routledge.com

Salmi, Jamil. *The Tertiary Education Imperative Knowledge, Skills and Values for Development* [El Imperativo de la Educación Terciaria – Conocimiento, Habilidades y Valores para el Desarrollo]. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers, 2017. 218 pp. \$54 (pb). Sitio web: www.sensepublishers.com

Samuels, Robert. *Educating Inequality: Beyond the Political Myths of Higher Education and the Job Market* [Educando la Desigualdad: Más allá de los Mitos Políticos de la Educación Superior y el Mercado de Trabajo]. Nueva York, NY: Routledge, 2018. 182 pp. \$47.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Schrag, Zachary M. *Ethical Imperialism: Institutional Review Boards in the Social Sciences* [Imperialismo Ético: Juntas de Revisión Institucional y Ciencias Sociales], 1965–2009. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 245 pp. \$24.95 (pb). Sitio web: www.press.jhu.edu

Scott, W. Richard y Michael W. Kirst, eds. *Higher Education and Silicon Valley: Connected but Conflicted* [Educación Superior y Silicon Valley: Conectados pero en Conflicto]. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 282 pp. \$54.95 (pb). Sitio web: www.press.jhu.edu

Stefani, Lorraine y Patrick Blessinger, eds. *Inclusive Leadership in Higher Education International Perspectives and Approaches* [Liderazgo Inclusivo en la Educación Superior: Perspectivas Internacionales y Enfoques]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 216 pp. \$46.95 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Tsuneyoshi Ryoko, ed. *Globalization and Japanese “Exceptionalism” in Education – Insider’s Views into a Changing System* [La Globalización y el Excepcionalismo Japonés en Educación – Opiniones de los Iniciados sobre un Sistema Cambiante]. Nueva York, NY: Routledge, 2017. 240 pp. \$160 (hb). Sitio web: [HYPERLINK “http://www.routledge.com” www.routledge.com](http://www.routledge.com)

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE)

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

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

SITIO WEB DEL CIHE

Las diversas secciones del sitio Web del Centro entregan información detallada sobre el trabajo del Centro, con vínculos hacia nuevos y relevantes recursos en el campo de interés de académicos, profesionales y estudiantes de educación superior. Todos los números de *Educación Superior Internacional* están disponibles en línea, con un archivo que permite búsquedas. Además, el sitio web proporciona un fácil acceso a detalles relacionados con proyectos, iniciativas y recursos anteriores y actuales; información sobre nuestros asociados principales; y 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