

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

International Higher Education es la publicación trimestral del Centro para la Educación Superior Internacional. 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, español y vietnamita. Todas las ediciones se pueden encontrar en <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>. Los artículos de IHE aparecen regularmente en el sitio web y el boletín de noticias mensual de **UWN**.

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

www.universityworldnews.com



 [/center.for.international.higher.education](https://www.facebook.com/center.for.international.higher.education)

 [/BC_CIHE](https://twitter.com/BC_CIHE)

El movimiento #YoTambién y temas de género

- 2 Los temas de la mujer en la educación superior latinoamericana
Alma Maldonado-Maldonado y Felicitas Acosta
- 3 Acoso sexual en instituciones africanas de educación superior
Christine Dranzo
- 5 El movimiento #YoTambién como un momento de aprendizaje global
Joanna Regulska
- 7 Género y educación superior: Acoso y desigualdad salarial
Ellen Hazelkorn
- 8 Violencia y acoso sexual en Etiopía
Ayenachew A. Woldegiyorgis

Internacionalización y asuntos internacionales

- 10 Brexit y las universidades: ¿reconfiguración de la educación superior europea?
Aline Courtois
- 12 India y China: atraer estudiantes extranjeros
P. J. Lavakare
- 13 Estudios "a muy corto plazo" en el extranjero en Japón
Yumiko Shimmi
- 15 Universidades de continuidad: una nueva forma institucional en Canadá
Dale M. McCartney y Amy Scott Metcalfe
- 16 Internacionalización inclusiva: mejora de acceso y equidad
Hans de Wit y Elspeth Jones

Masificación y calidad

- 18 Conocer los beneficios de la masificación
Fazal Rizvi
- 19 Acceso universal y calidad en Filipinas
Rajika Bhandari

Publicación y revistas

- 21 La "torre de champán" de la publicación científica
Sabina Siebert
- 22 Revistas de educación superior: como campo emergente
Richard Garrett

Reconsideración de la educación superior privada

- 24 El monopolio público en extinción
Daniel C. Levy
- 25 Reconsideración de la educación superior privada en Brasil
Targino de Araújo Filho

Perspectivas africanas

- 27 Movilidad estudiantil y empleabilidad: la experiencia etíope
Wondosen Tamrat y Damtew Teferra
- 28 El control de calidad en Ghana: logros y desafíos
Patrick Swanzy, Patricio V. Langa y Francis Ansah

Países y regiones

- 30 China: la tendencia académica en las universidades de tecnología aplicada
Wei Jing y Anthony Welch
- 31 Autonomía y responsabilidad en la educación superior rusa
Andrei Volkov y Dara Melnyk
- 33 Estrategias competitivas en Vietnam
Do Minh Ngoc

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. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las visiones del Centro para la Educación Superior Internacional.

El centro está estrechamente relacionado con el programa de postgrado en la Escuela Lynch de Educación, Boston College. El Centro ofrece un Magíster y un Certificado de Educación Superior Internacional. Para información adicional, véase: <http://www.bc.edu/IHEMA> <http://www.bc.edu/IHECert>

EDITOR

Philip G. Altbach

EDITORES ASOCIADOS

Laura E. Rumbley, Hans de Wit

EDITOR DE PUBLICACIONES

Hélène Bernot Ullerö, Lisa Unangst

ASISTENTE EDITORIAL

Salina Kopellas

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>

Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes. Si quiere subscribirse, por favor envíe un correo electrónico a: highered@bc.edu, indicando 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 (impresa)

©Center for International Higher Education

Una agenda en movimiento: los temas de la mujer en la educación superior latinoamericana

ALMA MALDONADO-MALDONADO Y FELICITAS ACOSTA

Alma Maldonado-Maldonado es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-CINVESTAV en Ciudad de México, México. Correo electrónico: almaldo2@gmail.com. Felicitas Acosta es investigadora y profesora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: acostafelicitas@gmail.com.

En 2015, en un reality show en Brasil llamado “Master Chef”, una participante de 12 años comenzó a recibir mensajes de acoso. En consecuencia, una organización que aboga por los derechos de las mujeres decidió iniciar una campaña en Twitter para condenar el acoso sexual hacia las niñas, con el hashtag: #primeiroasseido (mi primer acoso). Las brasileñas reaccionaron y comenzaron a compartir sus experiencias de acoso sexual, a la mayoría les ocurrió cuando eran jóvenes. Al año siguiente, en 2016, una feminista colombiana que vivía en la Ciudad de México inició un movimiento similar. Fomentó el uso de otro hashtag: #MiPrimerAcoso para denunciar la violencia que sufren las mujeres en México. Pocos días después, más de 100.000 mujeres participaron en esta iniciativa de compartir sus primeras experiencias de acoso sexual. Una vez más, la mayoría de estas mujeres confesaron haber sido hostigadas cuando eran muy niñas, entre siete y nueve años. La violencia contra las mujeres parece ser una práctica muy común en Latinoamérica. De hecho, la región tiene el mayor número de femicidios en todo el mundo.

La cultura del machismo parece ser una característica intrínseca en la relación entre mujeres y hombres en la mayoría de los países de América Latina. Las mujeres que viven en estos países experimentan violencia física y psicológica, discriminación, falta de igualdad de oportunidades y reconocimiento limitado en su trabajo: habilidades y capacidades. En 40 años,

solo ha habido diez presidentas en Latinoamérica— Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua y Panamá. Sin embargo, el rol de las mujeres en general es mínimo en los puestos más prestigiosos de la legislatura, el gobierno, la industria, la ciencia, los negocios y la sociedad. Los movimientos “Yo También” y «Time’s up» (Se acabó el tiempo) (2017) abordan el tema del rol de la mujer en la sociedad actual y exponen casos de aprovechamiento del poder masculino hacia las mujeres, particularmente aquellas en cargos más vulnerables. Este artículo brinda una reflexión de lo que está sucediendo sobre este tema en las universidades de la región.

LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En América Latina, la brecha de género en la educación no es tan pronunciada como en otras regiones del mundo: en 2013, las matrículas en la educación superior contabilizaron aproximadamente 13,15 millones de mujeres en comparación con los 10,44 millones de hombres. El acceso no es un problema relevante, pero es necesario poner atención a otros problemas; por ejemplo, a qué tipos de instituciones y programas de educación superior pueden acceder las mujeres, la tasa de abandono de las mujeres por embarazos y las disparidades en el mercado laboral y los sueldos.

Existen tres motivos principales de preocupación en los debates actuales sobre género y acoso: las disparidades entre hombres y mujeres con respecto a los puestos más prestigiosos y mejor pagados en la universidad y la administración, el acoso sexual hacia estudiantes universitarias y el abuso de poder por parte de hombres con puestos superiores hacia el profesorado femenino.

En México, durante los períodos más optimistas, solo alrededor del 16 por ciento de los presidentes universitarios han sido mujeres; todavía hay un largo camino por recorrer en esta área. Si bien la cantidad de mujeres con puestos directivos ha aumentado, en general, esto refleja lo difícil que es para las mujeres llegar a altos cargos en las universidades. El techo de cristal parece inquebrantable. Lo mismo ocurre en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), donde la matrícula femenina representa menos del 10 por ciento de la admisión. En 2009, sólo el 19 por ciento de las mujeres pertenecía al nivel supe-

rior del sistema de revisión por expertos más importante del profesorado.

En América Latina, la brecha de género en la educación no es tan pronunciada como en otras regiones del mundo.

Como consecuencia del debate público de los movimientos YoTambién, Time's Up y #MiPrimerAcoso, los activistas estudiantiles mexicanos se volvieron más proactivos al denunciar a profesores que acosaban a estudiantes. Las acusaciones se han realizado en las universidades más grandes y prestigiosas de México: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Investigación y Docencia Económicas, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Iberoamericana, entre otras. Debido a la falta de importantes protocolos, las acusaciones públicas a través de las redes sociales y las movilizaciones en los campus fueron los principales medios utilizados por los estudiantes para evidenciar el acoso sexual. En casos de abuso de poder hacia estudiantes, como por ejemplo favores sexuales, deben existir mecanismos formales para iniciar procedimientos contra el profesorado de estas instituciones. En la actualidad, muchas universidades están trabajando sobre este tema. Menos casos de acoso u hostigamiento hacia profesoras salen a la luz por diferentes razones: la estructura de poder en la universidad, las consecuencias profesionales al denunciar compañeros o gerentes y el hecho de que las mujeres puedan sentirse más vulnerables. Si se promovió un movimiento similar a #MiPrimerAcoso en las instituciones de educación superior, no es difícil imaginar que muchas mujeres harían lo mismo.

Las universidades públicas en Argentina comparten características con las de México. Alrededor del 48 por ciento de los académicos universitarios son mujeres, pero no ocupan cargos directivos en porcentajes similares. Hay muy pocas rectoras, solo cinco en más de 57 universidades públicas nacionales, aunque el número de decanas ha aumentado en los últimos años. Esta situación también se refleja en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, donde el 54 por ciento de los investigadores que ini-

cian su carrera son mujeres, pero solo el 25 por ciento asciende a puestos superiores.

En los últimos años, se ha progresado con llevar a cabo una agenda de género. Una universidad nacional se convirtió en la primera en extender la licencia por maternidad a seis meses para las mujeres y a un mes para los hombres (por lo general, son tres meses para las mujeres y tres días para los hombres). Las universidades nacionales creadas en los últimos 20 años han adoptado políticas de género y protocolos de medidas para evitar la violencia o la discriminación sexual o de género. En 2015, la universidad nacional más conocida, la Universidad de Buenos Aires, aprobó un acuerdo para dicho protocolo, el cual demostró ser oportuna ya que un caso de acoso sexual fue denunciado por estudiantes contra un profesor en el mismo período de tiempo. Desde entonces, han sido principalmente estudiantes los que han presentado nuevas acusaciones con el uso de recursos como las redes sociales. Además, las organizaciones estudiantiles, las que históricamente han participado de forma activa en las manifestaciones, han demostrado una presencia significativa en la marcha del Día Internacional de la Mujer el 8 de marzo. Hasta ahora, parecen estar liderando la puesta en marcha de una agenda que aborde la discriminación hacia las mujeres en el país.

SEGUIR ADELANTE

Claramente, la situación en Latinoamérica con respecto a la violencia y la discriminación contra las mujeres necesita mucha más atención y exige la creación de protocolos, así como un debate continuo sobre cómo aumentar la igualdad de oportunidades en el mundo académico, las universidades y el mercado laboral. En el caso de las instituciones de educación superior, parece haber una convergencia entre los grupos de activistas que exigen atención pública a casos particulares—sobre todo con la ayuda de redes sociales y medios de comunicación—y las autoridades que ya no pueden ignorar a las víctimas. Lo anterior podría ser una señal de que las instituciones de educación superior han progresado en cambiar sus políticas con el fin de impedir el acoso sexual y crear políticas para resolver las disparidades entre mujeres y hombres en todos los niveles. Tanto los estudiantes como los profesores están más conscientes de sus

derechos y límites. Ésta es una buena noticia para la región, pero también significa un gran desafío para las instituciones de educación superior.

Nota: Cuando se redactaba este artículo, se realizaba una protesta importante en las universidades chilenas. Varias sedes universitarias de al menos 15 instituciones han sido ocupadas por activistas estudiantiles, como la Pontificia Universidad Católica de Chile. Las estudiantes protestan contra la violencia de género y por establecer protocolos de denuncias sobre casos de acoso sexual, lograr una educación no sexista y cambiar el plan de estudios, entre otras demandas.

Acoso sexual en instituciones africanas de educación superior

CHRISTINE DRANZOA

Christine Dranzoa es rectora de la Universidad Muni, Arua y presidenta del Foro de Educadoras Africanas (FAWE) en Uganda. Correo electrónico: cdranzoa@yahoo.com.

En África, matricularse en una institución de educación superior (IES) es una aspiración de muchos jóvenes y sus familias, ya que representa una inversión de su propio progreso socioeconómico. Es por esto que las ceremonias de graduación universitarias se celebran con gran alarde: las ceremonias prevén beneficios importantes a largo plazo. Las instituciones de educación superior son el motor del progreso de África. Los temas de igualdad y diversidad de género han tomado fuerza en el siglo XXI, ya que se ha reconocido enormemente que el progreso económico y social equilibrado solo es posible con tales principios. La mayoría de los gobiernos en África han adoptado y ratificado políticas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y las Libertades de la ONU (1948) y la Política de Género de la Unión

Africana (2009), las cuales les obliga a supervisar y practicar la equidad de género y empoderar a las mujeres en las instituciones de educación superior.

LA VULNERABILIDAD DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ÁFRICA

En Egipto, el 99 por ciento de las mujeres sufre acoso sexual. En Sudáfrica, las tres cuartas partes de las mujeres sufren algún tipo de abuso o violencia sexual. En 2014 y 2015, la policía sudafricana registró 53.000 casos de violaciones al año. En la República Democrática del Congo y en Ruanda, muchas mujeres denuncian violencia sexual por parte de sus parejas. En Uganda, el acoso sexual y la violencia de género hacia las mujeres, como secuestros y femicidios, ocupan los titulares cada semana. A nivel mundial, el 35 por ciento de las mujeres sufre violencia física o sexual de todo tipo. Las mujeres reciben comentarios despectivos e insinuaciones sexuales indeseadas.

En Egipto, el 99 por ciento de las mujeres sufre acoso sexual. En Sudáfrica, las tres cuartas partes de las mujeres sufren algún tipo de abuso o violencia sexual.

Los estudiantes que se matriculan en instituciones de educación superior en África cuentan con distintas formaciones académicas: algunos hacen poco terminaron la escuela secundaria, otros son estudiantes mayores de edad. Más del 90 por ciento de los estudiantes más jóvenes proviene de familias económicamente pobres. A diferencia de las instituciones de educación superior, las escuelas secundarias y la mayoría de los hogares son restrictivos y están fuertemente regulados con respecto a las relaciones entre los sexos. Por tradición, las niñas y los niños son tratados de manera diferente, lo que tiene un impacto negativo fuera de estos espacios regulados. Las estudiantes jóvenes que ingresan a las IES son vulnerables, inocentes, desprotegidas e ingenuas, ansiosas por explorar su libertad recién descubierta, la que a veces termina con embarazos no deseados y abandono de sus estudios. La mani-

pulación descarada y sexual hacia mujeres, niñas y, en ocasiones, niños, ocurre dentro y fuera de las instituciones. La mayoría de las universidades en África tiene políticas de género contra el acoso sexual, pero varios factores contribuyen con el acoso sexual y la violencia de género. Los hostales universitarios, donde alojan estudiantes de escasos recursos, son a menudo baratos y no regulados, por lo que los depredadores sexuales los consideran como un lugar principal para realizar acoso sexual. Otras causas incluyen necesidades financieras, la urgencia de obtener buenas notas para abrir puertas en un limitado mercado laboral, el desempleo de los titulados y la presión de sus pares. Los sistemas de control a menudo funcionan, pero están debilitados por la administración poco profesional. Una fuerte tradición patriarcal, a menudo agravada por la mera conducta misógina, socava sistemáticamente al personal femenino y a las estudiantes, la que les niega su desarrollo y arruina sus carreras académicas. Algunos que cometen violencia de género son personas con responsabilidades e influyentes en los estudiantes, como profesores, coordinadores de cursos y funcionarios de exámenes. Finalmente, la influencia de las culturas extranjeras, junto con el abuso de sustancias, contribuyen a una cultura que no permite el respeto entre géneros.

AVANCE ESTRATÉGICO DE EQUIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO

Para el avance estratégico hacia la igualdad de género y a una sociedad sin violencia, se debe concientizar y empoderar a hombres y niños sobre temas de género. Los consejeros profesionales, los psicólogos, los decanos de estudiantes y los rectores deben trabajar de manera organizada y estructurada con sus estudiantes, la gerencia ejecutiva y los profesores para dar asesoramiento, concienciación y debates públicos sobre lo que provoca el acoso sexual y la violencia de género. La coordinación de actividades académicas y extra-curriculares, como clubes ecológicos, deportivos y de juegos, brinda oportunidades para obtener críticas constructivas y mantiene a los jóvenes ocupados y saludables. El asesoramiento estudiantil sobre temas sociales, la convivencia responsable en universidades, la prevención de enfermedades (como el VIH/SIDA y la hepatitis) junto con una estricta cultura institucional

y la política de género son formas prácticas para formar comunidades académicas inclusivas, respetuosas y diversas. Es importante comunicar, aconsejar y concientizar siempre a los estudiantes. Para revertir una cultura nefasta es necesario contar con un firme liderazgo institucional, tratar contundentemente los casos de conducta sexual inapropiada y seleccionar de forma rigurosa al personal profesional.

CONCLUSIÓN

El acoso sexual y la violencia de género en la educación superior son signos de un fracaso institucional. Las víctimas ven sus carreras académicas restringidas o destruidas. El círculo vicioso de la pobreza y la decadencia moral está perpetuado. La violencia de género y el acoso sexual endémicos perjudican el logro de los Objetivos de Desarrollo Sustentable en el contexto africano.

El movimiento #YoTambién como un momento de aprendizaje global

JOANNA REGULSKA

Joanna Regulska es profesora de género, sexualidad y estudios de la mujer, vicerrectora y rectora asociada, Asuntos Internacionales, Universidad de California, Davis, EE. UU. Correo electrónico: jregulska@ucdavis.edu.

La mayoría de las mujeres en todo el mundo ha sufrido acoso, agresión y violencia sexual o a veces éstas han sido forzadas a una zona donde sabían que no se sentía bien. Han experimentado el “mismo” momento, pero para cada una de ellas ha tenido un momento diferente. Para algunas fue un momento “ajá”; para otras el dolor (emocional y físico) pudo ha-

ber sido insoportable y durado días, meses o años. En cambio, para otras, dicho momento tuvo que ser enterrado profundamente. No se podía hablar de esto debido a su contexto cultural y político; era identificable pero no estaba permitido nombrarlo. Este momento de articulación y reconocimiento puede estar determinado por la edad, la orientación sexual, la identidad transgénero, la raza, el origen étnico, la posición socioeconómica, la religión, las prácticas culturales más generalizadas y por muchas otras experiencias formativas, presentes y pasadas.

Este ensayo ubica el movimiento #YoTambién dentro del contexto de un aprendizaje global. Dada la naturaleza global del acoso, la agresión y la violencia sexual hacia las mujeres, como también el rechazo común a sus experiencias, ¿qué responsabilidades tenemos como educadores internacionales? ¿Cómo deberíamos ubicar este particular momento dentro de un esfuerzo mayor y más amplio para entregar a nuestros estudiantes una comprensión global e internacional? ¿Cómo podemos aprovechar este movimiento global de manera que avance la concientización intercultural e intracultural? ¿Cómo podemos involucrar a nuestros estudiantes, profesores y miembros del personal en la exploración de estos espacios de experiencias de emociones, miedo y dolor, pero que al mismo tiempo están insertos en distintas prácticas culturales por lo que podría causar malentendidos?

LAS COMPLEJIDADES DEL MOMENTO

Éste es un momento muy poderoso, aunque muy complicado. Es poderoso porque resuena en mujeres de todo el mundo y, por lo tanto, se presenta la oportunidad de tener conversaciones en diferentes partes del mundo y con personas que representan diferentes experiencias y perspectivas culturales: ésta es una oportunidad para el aprendizaje global en el hogar y en el extranjero. Cuando viajo a diferentes países, también escucho negación, rechazo y críticas abiertas. #YoTambién no resuena en todas; para muchas, es considerado como un privilegio sobre todo para las mujeres que viven en pobreza extrema o en países devastados por las guerras.

Éste es un momento emocionante porque las mujeres están definiendo qué significa para ellas el acoso, la violencia y la agresión. ¿Cómo han afectado

estas experiencias vividas en su propia comprensión de sus entidades o de sus posiciones dentro de la sociedad en conjunto? Sin embargo, también es un momento complicado porque requiere que reconozcamos que está formado por el contexto cultural local, el clima político, las instituciones poderosas, la clase social, los privilegios raciales y étnicos, la heteronormatividad y muchas otras presiones ejercidas por redes de poder y dominación.

LAS JERARQUÍAS DE PODER DEL GÉNERO

Varios documentos de investigación, artículos, informes legales, conferencias y seminarios han intentado definir el acoso, la agresión o la violencia sexual hacia las mujeres. A pesar de que ellas han hablado, escrito, demostrado y testificado, muchas definiciones y gran parte del marco legal actual sigue siendo escrito y decidido por hombres. Las religiones dominadas por ellos gobiernan, legislan y controlan la mayor parte de las prácticas culturales. La mayoría de las entidades legislativas y ejecutivas están dominadas por hombres. Estos gobiernan predominantemente la profesión legal. Los estándares patriarcales forman las normas.

LA INVISIBILIDAD DE LA DIVERSIDAD

Lo más importante, en nuestra búsqueda de una voz y una acción, debemos reconocer la diversidad. Las mujeres varían de muchas maneras, en cuanto a color de piel, etnia, orientación sexual, identidad transgénero, edad, creencias culturales y/o estado socioeconómico. Además, las marcas de identidad que se entrelazan provocan que algunas mujeres sean más vulnerables que otras. Todas estas variaciones exigen que todas sus voces sean escuchadas, reconocidas y consideradas.

**Éste es un momento emocionante
porque las mujeres están definiendo
qué significa para ellas el acoso, la
violencia y la agresión.**

La diversidad sigue siendo un punto débil de #YoTambién, al igual que el de la educación internacional. Con demasiada frecuencia, hablamos en categorías—de inmigrantes, estudiantes extranjeros,

estudiantes de primera generación, estudiantes transferidos—y lo hacemos sin reflexionar sobre lo que éstas nos dicen sobre la identidad, la experiencia y la vida de esos estudiantes. Muy a menudo, el uso de estas categorías a gran escala nos lleva a la falta de una comprensión matizada de que el acoso o la violación tienen diversos significados en diferentes contextos culturales y nacionales; lo que para algunos es un crimen, para otros es solo un incidente diario.

Por lo común, nos enfocamos sólo en los estudiantes, mientras que los miembros del profesorado y del personal parecen ser dejados de lado. Necesitamos reconocer que muchos hombres, debido a su color de piel, su orientación sexual, su identidad transgénero y/o su clase, experimentan violencia. Como educadores internacionales, es nuestra responsabilidad trabajar con otros, en nuestro campus, para fomentar un clima en el que la inclusión sea importante para todos.

EDUCADORES INTERNACIONALES COMO MODERADORES DE CONVERSACIONES GLOBALES

Si bien, hoy en día, las mujeres definen el acoso, la violencia y/o la agresión por sus experiencias, nosotros, los educadores internacionales, necesitamos comprender qué significa este momento para nuestras instituciones, estrategias y enfoques de internacionalización. Para ser completa y global, la internacionalización debe enfocarse no solo en las políticas y los programas que deberíamos establecer, sino en crear momentos para el aprendizaje intercultural, conversaciones que estén globalmente informadas y espacios que reconozcan las diferentes experiencias y la diversidad.

¿Qué escuchamos de las mujeres—estudiantes, profesoras y personal—y cómo traducimos estas voces en un poderoso momento de aprendizaje y enseñanza? ¿Cómo facilitamos el reconocimiento de nuestras propias culturas formadas social, política y económicamente, para que podamos confrontarnos y aprender de este momento, con el fin de comprender mejor a las personas con diferentes puntos de vista o creencias? ¿Qué tan dispuestos están las oficinas y los altos directivos internacionales para hablar y abarcar este momento? ¿Cómo nos volvemos autorreflexivos y reconocemos que los administradores de educación internacional representarán los diferentes puntos de vista? Éstas no son preguntas nuevas; sin embargo,

muchas aún esperan respuestas. El movimiento #YoTambién comenzó en el año 2006, pero llegó a ser escuchado y reconocido recién en 2017.

SIGUEN LOS DESAFÍOS

Muchos estudiantes, profesores y miembros del personal están hoy muy conscientes de su intervención personal y de las complejidades de sus identidades; éstas no son dimensiones triviales de la identidad. A medida que replanteamos nuestras estrategias de internacionalización, debemos estar empoderados por la diversidad y la diferencia que nos rodea. Como educadores internacionales, contamos con numerosas herramientas disponibles para que esto suceda: intercambios y estudios en el extranjero; oportunidades de enseñanza conjunta con socios de diferentes países; seminarios temáticos a corto plazo; investigaciones colaborativas y pasantías con distintas ONG; comunidades de vida y aprendizaje; temas anuales que involucren a todo un campus en un debate; intercambios de personal; programas globales de liderazgo de estudiantes; y muchas más. En dichos contextos, la exploración de lo que significan los términos, las frases, las medidas, las políticas, las estrategias y las prácticas cotidianas diferentes entregará a nuestros estudiantes oportunidades y experiencias para conversaciones más amplias y fundamentadas; debemos usar todas las herramientas que tenemos.

El desarrollo de nuevas estrategias necesita nuestra concienciación, comprensión y compromiso colectivos para escuchar, aprender y participar en debates interculturales, pero también intraculturales, a través del diálogo y la acción entre unidades. Sobre todo, nosotros, como educadores internacionales, tenemos que crear una idea de pertenencia independientemente de las variadas hipótesis, creencias y prácticas.

Género y educación superior: aumento de denuncias sobre acoso y desigualdad salarial

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.

Un juicio por violación que involucró a una joven, de 19 años de edad, y dos conocidos jugadores irlandeses de rugby a principios del 2018, tenían impactada a la isla de Irlanda. A diferencia de otros juicios en la República de Irlanda, los casos de violación en Irlanda del Norte están bajo la jurisdicción legal del Reino Unido. Por consiguiente, no solo se conocían las identidades de los acusados, sino que los explícitos detalles sexuales eran comentados diariamente. Se suponía que la identidad de la mujer era secreta, pero fue identificada rápidamente y las redes sociales excedieron los límites. Después de nueve semanas, los dos hombres y sus amigos fueron absueltos. Como mencionaban los comentaristas, es un tribunal donde la culpabilidad debe probarse más allá de una duda fundada y no es una corte de moralidad o comportamiento ladino.

Fue un momento de #YoTambién. Se realizaron manifestaciones, #LeCreo llegó a ser tendencia número uno y el Centro de Crisis por Violación de Dublín tuvo un aumento de llamadas telefónicas. El nivel de indignación pública se enfrentó con el nivel de tolerancia normalmente expuesto a los problemas de acoso sexual y discriminación de género.

ACOSO SEXUAL EN LOS CAMPUS

El acoso sexual en los campus universitarios tiende a llamar menos la atención, a pesar de los informes esporádicos de los medios acerca de la necesidad de abordar la “epidemia” del acoso por parte del personal hacia los estudiantes y entre estudiantes. El pe-

riódico The Guardian (6 de marzo de 2017) realizó una encuesta en 2017 donde demostraba que los estudiantes del Reino Unido realizaban al menos 169 denuncias de conducta sexual inapropiada contra el personal universitario entre 2011 y 2017. Al menos otras 127 denuncias contra el personal fueron efectuadas entre colegas.

Según las universidades del Reino Unido, el avance contra el acoso entre estudiantes es más eficaz cuando hay un personal directivo activo, pero el avance es menor cuando se aborda el delito, el acoso por odio y la conducta sexual inapropiada entre el personal y los estudiantes. Si bien los resultados generales corresponden a un estudio del Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS, por sus siglas en inglés), este estudio abordó las relaciones de poder dentro de la academia y particularmente la mala conducta sexual entre el personal y los estudiantes.

El abuso y el acoso, como el acoso sexual, también han sido un problema en los campus irlandeses. Las universidades tienen un código de disciplina, pero la opinión general es que los estudiantes son adultos y deben asumir la responsabilidad de sus propias acciones, por lo que la universidad no se hace cargo. Los códigos, que incluyen al personal, abordan el acoso sexual, la violencia física, el abuso, el engaño o el plagio y fumar en el interior. En casos extremos, los estudiantes pueden ser expulsados. En 2017, el diario The Irish Times (6 de noviembre de 2017) informó una serie de casos que involucraban a estudiantes, la mayoría de estos eran quejas contra hombres.

Estos temas han provocado una conversación pública más amplia sobre educación sexual, especialmente en torno al concepto de “consentimiento”. En Irlanda, el Ministro de Educación ha anunciado una importante revisión de la relación y la educación sexual (RSE, por sus siglas en inglés) en las escuelas primarias y secundarias. Las universidades de Irlanda y el Reino Unido están realizando capacitaciones sobre “consentimiento” para los estudiantes de primer año. Los talleres de capacitación de Consentimiento Inteligente de la Universidad Nacional de Irlanda, Galway (NUIG) tienen como objetivo “ayudar a explorar las diferentes dimensiones del consentimiento”.

A nivel profesional, estoy familiarizada con los casos de relaciones de poder entre estudiantes egresa-

dos y supervisores. Tal comportamiento afecta tanto a estudiantes varones como a mujeres; a menudo se normaliza y es difícil de controlar. También hay casos en que la cultura del discurso desciende a lo que llamamos violación verbal. En el caso de la enseñanza personalizada musical o vocal, como en conservatorios o durante el curso de asesoría estudiantil, las puertas tenían que tener ventanas o dejar las puertas abiertas, como forma de protección. Los problemas se vuelven aún más complicados cuando las instituciones duales del sector o las prácticas de intercambio de servicios reúnen a estudiantes de la escuela y la universidad para estar en un entorno de aprendizaje enriquecido o para desarrollar mejoras en la eficiencia, pero con pautas de comportamiento muy diferentes.

Existe una gran reticencia a presentar casos en los que la integridad o la conducta de una persona puedan ser cuestionadas o la perspectiva de una futura carrera amenazada, en especial para las mujeres. Si bien siempre ha habido casos individuales, el acoso sexual universitario ha llamado la atención de manera más lenta en Europa que en Estados Unidos. En última instancia, la falta de investigación, junto con la falta de comprensión, significa que se desconoce la escala completa y las universidades carecen de pautas básicas. Las definiciones estrechas de excelencia también moldean la cultura organizativa y el comportamiento académico.

DESIGUALDAD SALARIAL DE GÉNERO

El ascenso y el pago es un tema diferente. Como una de las pocas mujeres que ocupan un puesto de vicepresidencia en Irlanda en los últimos 20 años, puedo dar fe de la lentitud del cambio. De hecho, a medida que las mujeres avanzan a través de una típica carrera académica, cada vez son menos representadas en comparación con los hombres. La información es indiscutible.

La Unión Europea (UE) publica SHE Figures (cifras ELLA), las que supervisa la dimensión de género en investigación e innovación en toda la Unión Europea. En 2002, el porcentaje de egresados terciarios fue similar para ambos sexos, sin embargo, la cantidad de mujeres tituladas ha aumentado desde entonces casi el doble de la tasa. En 2016, la brecha de género en la UE, es decir, el porcentaje de mujeres entre 30 y 34 años que han terminado la educación terciaria superó

a los hombres en un 9,5 por ciento e incluso en casi todos los estados miembros.

Sin embargo, las mujeres ganan en promedio un 16 por ciento menos que los hombres. Sólo el 20 por ciento de los directores de las instituciones europeas de educación superior son mujeres. En 2013, las mujeres representaban el 21 por ciento de los investigadores de alto nivel y lograron un progreso muy limitado desde 2010. Entre los líderes de juntas administrativas y científicas, las mujeres constituyen solo el 22 por ciento y el 28 por ciento de los miembros de la junta. La mayor variabilidad es a nivel profesoral y la mayoría de los países de la UE tienen instituciones sin profesoras a tiempo completo.

El abuso y el acoso, como el acoso sexual, también han sido un problema en los campus irlandeses.

La desigualdad salarial de género recientemente fue noticia en el Reino Unido cuando se publicaron las cifras de 2018. Esto se refiere a la diferencia entre las ganancias promedio de hombres y mujeres, expresadas en relación con las ganancias de los hombres. Si bien es posible que no nos diga nada que no sepamos—que los hombres dominen los puestos de mayor ganancia—los resultados son sorprendentes. La desigualdad salarial mediana es del 9,8 por ciento a nivel nacional, pero del 18,4 por ciento entre las universidades. Las mujeres en dos universidades reciben un 37,7 por ciento menos que los hombres. Como informó la BBC, del prestigioso Russell Group, la Universidad de Durham tiene la peor cifra con una brecha de 29,3 por ciento.

En Irlanda, la Autoridad de Educación Superior (HEA, por sus siglas en inglés) publicó el Análisis Nacional de la Igualdad de Género en Instituciones de Educación Superior Irlandesas (2016), con recomendaciones de gran alcance. Nunca ha habido una presidenta desde que se estableció la primera universidad aproximadamente hace 426 años y actualmente solo hay dos presidentas en el instituto del sector de la tecnología. Las cifras son particularmente graves por disciplina, con la mayor discrepancia en ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y medicina (CTIMM).

Los nombramientos de los docentes han provocado grandes protestas y el Tribunal de Igualdad otorgó un premio a una mujer del NUIG en 2009 por el tema de discriminación de género.

Sin embargo, Irlanda también es un ejemplo de lo que puede suceder cuando las políticas y los fondos impulsan el comportamiento. El programa Athena-SWAN fue creado en el Reino Unido en 2005 para incentivar y reconocer el compromiso del avance de las carreras de mujeres en CTIMM. Desde entonces se ha extendido a todas las disciplinas y se ha adoptado en Irlanda. Existen tres niveles de premios, bronce es el «nivel de entrada», el cual certifica el compromiso de las instituciones con los 10 principios claves y que requieren un autoanálisis crítico y un plan de acción. Lo más significativo es que los tres consejos irlandeses de financiamiento para investigaciones han exigido que una IES logre el bronce en 2019 y una plata en 2023 para poder recibir fondos para sus investigaciones.

Como resultado, todas las IES participan activamente en el nombramiento de un vicepresidente para la igualdad, la diversidad y la inclusión, y están ocupadas otorgando puestos directivos. La capacitación se está llevando a cabo para abordar el sesgo involuntario y es necesario para la dirección general. Pero el progreso es muy lento. Podría llevar décadas alcanzar el equilibrio de género recomendado del 40 por ciento. Por lo tanto, se habla de cupos. La verdad es que nada mueve a las instituciones más rápido que el dinero. Estoy superando mi frustración con las mujeres designadas para cumplir con las nuevas regulaciones, pero no hemos tenido esa experiencia con hombres durante décadas.

Violencia sexual en la educación superior etíope

AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS

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

La educación superior en África está presa de la violencia sexual. Por ejemplo, una de las principales instituciones del continente, la Universidad Makerere de Uganda, recientemente fue noticia internacional por las atroces revelaciones de una investigación de dos meses que impactó a toda la institución. Una mirada más cercana a la situación en Etiopía puede ayudar a comprender la naturaleza y el alcance del problema.

UN EJEMPLO INSTITUCIONAL

Hanna Tefera había sido directora de la Dirección de Casos de Género de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Adama desde noviembre de 2013. El 18 de enero de 2018, recibió una carta de despido por motivos tácitos. Tefera dijo que su destitución fue repentina y que no sabía nada del porqué. Mientras tanto, Addis Standard informó que la destitución de Tefera estaba relacionada con un caso que ella estaba investigando. En diciembre pasado, Tefera escribió una carta al presidente de la universidad en la que denunciaba un acoso sexual cometido contra una estudiante y exigía una investigación inmediata sobre el asunto. La carta decía que la estudiante había sido atacada por un hombre armado no identificado que entró a su dormitorio. Tefera condenó el crimen e hizo referencia a las cláusulas pertinentes de la constitución y a las normas de la universidad. Enfatizó que, si era necesaria una inspección de dormitorios, habría sido apropiado enviar mujeres soldados. (Después de la inestabilidad política en los últimos años, se ha enviado el ejército a las universidades para controlar posibles protestas y altercados). En su carta, Tefera expresó también su preocupación por los múltiples casos de acoso sexual denunciados y exigió que la universidad tomara medidas firmes.

Se informa que Tefera fue despedida tras una orden directa de un miembro de la junta directiva de la

universidad, quien también era un oficial superior de la Fuerza de Defensa Nacional. Este caso simboliza la situación general y la indiferencia del liderazgo universitario. En tales circunstancias, ¿cómo una universidad puede ser un entorno de aprendizaje seguro para las estudiantes? ¿Qué pueden hacer los profesionales de servicios estudiantiles para mitigar la situación?

MAGNITUD DEL PROBLEMA

Debido a las tradiciones profundamente arraigadas y patriarcales en Etiopía, la sociedad está plagada de prejuicios de género, desigualdad y violencia sexual. La educación superior no es una excepción. Un estudio reciente de la Universidad Wolaita Sodo, reveló que, de las 462 estudiantes, el 36,1 por ciento dijo haber experimentado violencia sexual desde que ingresaron a la universidad, mientras que la cifra fue del 45,4 por ciento las que mencionaron durante toda su vida. En otro estudio de la Universidad de Madawalabu, donde se encuestó a 411 estudiantes mujeres, el 41,1 por ciento había experimentado violencia sexual a lo largo de su vida y el 25,4 por ciento le había ocurrido en los últimos 12 meses. Al analizar por qué las estudiantes abandonan sus estudios, un estudio de la Universidad Jimma descubrió que el 82,4 por ciento de los encuestados (de los 108 estudiantes que se retiraron de sus estudios) dijeron que había sido por acoso sexual; el 57,4 por ciento señaló que el embarazo era uno de los motivos del abandono. Los estudios en otras universidades también han informado violencia sexual similar y frecuente. Según los informes, la violencia sexual fue cometida por compañeros de clases, profesores y empleados universitarios, así como por otras personas que no pertenecían a las universidades. Algunas estudiantes llegan a la universidad con experiencias anteriores de violencia sexual. Además de los servicios de orientación y apoyo insuficientes, esto les dificulta superar su trauma y sentirse cómodas en el entorno universitario.

Los estudios sobre esta problemática coinciden en que el apoyo actual es muy limitado para las alumnas. Si bien las normas y los tabúes culturales impiden que los estudiantes acudan en busca de ayuda, en los casos cuando lo hacen, los servicios de apoyo a menudo están mal preparados y carecen de personal. El aspecto psicológico del entorno educativo ha recibido

muy poca atención.

EL PROBLEMA MAYOR: LOS PREJUICIOS DE GÉNERO

En la última década, se ha avanzado en reducir la brecha de género tanto en el ingreso de estudiantes (del 24,4 por ciento de la población estudiantil de pregrado en 2005 al 32 por ciento en 2015) como en la conformación docente (del 10,3 por ciento en 2005 al 12 por ciento en 2015). Sin embargo, las mujeres siguen experimentando altos niveles de trato diferenciado. A pesar de los beneficios en el nivel de ingreso, el prejuicio de género y la violencia sexual continúan afectando la experiencia de las estudiantes y disuadiéndolas de tener éxito. Las estudiantes también se concentran considerablemente en los campos de las ciencias sociales y las humanidades. Incluso se ha informado que las instituciones no convencen de forma activa a las alumnas para que escojan campos de las ciencias exactas, como una estrategia para reducir la tasa de deserción de las estudiantes; irónicamente, esto es considerado como una medida de “acción afirmativa”.

Debido a las tradiciones
profundamente arraigadas y
patriarcales en Etiopía, la sociedad
está plagada de prejuicios de género,
desigualdad y violencia sexual.

Mientras tanto, un estudio reciente reveló que las mujeres tienen 50 por ciento menos de probabilidades de obtener el rango de profesora y 72 por ciento menos de ser profesoras auxiliares o de alcanzar otro puesto superior. Esta impresionante diferencia se explica por una serie de factores que disuaden a las mujeres de progresar en sus carreras, a pesar de las mejoras estadísticas totales.

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

Si bien tener un enfoque descendente para el cambio de comportamiento sea probablemente lento y menos eficaz, un enfoque basado en los pares parece una alternativa viable, aunque de ninguna manera la única. El cambio de actitud en la comunidad universitaria es

esencial para evitar que ocurra violencia sexual y para que las víctimas tengan la confianza de hablar y buscar ayuda. Décadas de investigación social/psicológica han demostrado que los espectadores tienen más probabilidades de intervenir cuando tienen una comprensión clara de la violencia y las capacidades necesarias para participar con una conducta prosocial sin poner en riesgo su propia seguridad. Ha habido casos que demuestran que el empoderamiento de estudiantes y líderes estudiantiles como espectadores es una forma eficaz de combatir la violencia sexual en los campus.

Para esto es necesaria la participación en programas continuos y universitarios de concientización. Al hacerlo, es importante considerar algunos puntos. Primero, el programa debe llegar a toda la comunidad universitaria. No es suficiente hacer partícipe a aquellos que se cree que tienen menos conocimiento o aquellos que naturalmente se sienten atraídos por el problema. En segundo lugar, teniendo en cuenta que ciertos aspectos de los prejuicios de género y la violencia sexual están tan profundamente arraigados en las normas sociales, es importante comenzar con una aclaración del significado de violencia sexual y sus manifestaciones. En tercer lugar, los programas deben incluir diferentes mecanismos de participación e incentivos para aumentar la participación y la sustentabilidad.

Consciente de las limitaciones de recursos y personal calificado, un posible remedio es el uso de capacitaciones voluntarias de instructores, con materiales estandarizados y control de calidad, que se multiplica a través de un esquema piramidal para llegar a cada parte de la universidad durante un cierto período. Una vez que se logre esto, es posible ofrecer capacitación obligatoria a todos los nuevos estudiantes y empleados para lograr la sustentabilidad.

Este enfoque basado en los pares no es un sustituto de otras estrategias, ni es suficiente por sí mismo. Tiene que ser utilizado como un componente integrado de enfoques generales, tanto descendente como ascendente. Vale la pena señalar que el compromiso explícito del liderazgo universitario y a nivel de sistema es una fuerza crucial para el éxito. Promover un ambiente de trabajo seguro y de apoyo para las mujeres en la dirección general y entre el profesorado y el personal, así como fortalecer los servicios estudiantiles con personal calificado y recursos suficien-

tes, son medidas indispensables que deben tomar las instituciones y el gobierno. Sin embargo, la ausencia perceptible de un compromiso genuino desde los altos cargos no debería impedir que los servicios estudiantiles ni las oficinas de casos de género luchan por el cambio dentro de las limitaciones actuales.

A International Higher Education le gustaría agradecer a la Corporación Carnegie de Nueva York (CCNY) por su apoyo para cubrir la educación superior en África y por su apoyo general a nuestra publicación. CCNY ha reconocido por mucho tiempo la importancia de la educación superior en África y en otras latitudes y esta generosidad posibilita nuestro trabajo y el de nuestro socio en la Universidad de Kwa-Zulu-Natal en Sudáfrica, lugar de la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA, por sus siglas en inglés).

El Brexit y las universidades: ¿hacia una reconfiguración del sector europeo de la educación superior?

ALINE COURTOIS

Aline Courtois es investigador asociado del Centro para la Educación Superior Mundial, Instituto de Educación, University College de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: a.courtois@ucl.ac.uk.

En un referéndum en el año 2016, el 51,9 por ciento de los votantes registrados estaban a favor de que el Reino Unido abandonara la Unión Europea. El proceso “Brexit”, cuyos aspectos prácticos aún se desconocen, se llevó a cabo oficialmente en mayo de 2017. El Brexit puede provocar graves consecuencias para la educación superior en el Reino Unido y en otras latitudes.

En la actualidad, el Reino Unido es el segundo mayor beneficiario de fondos de investigación competitiva de la Unión Europea después de Alemania. Los

investigadores del Reino Unido tienen más probabilidades de ser elegidos como líderes en las licitaciones colaborativas y el Reino Unido es el destino favorito de los becados de investigación. El seis por ciento de los estudiantes y el increíble 17 por ciento del personal de las universidades del Reino Unido provienen de otros países de la UE. Si bien el prestigio de las instituciones de educación superior del Reino Unido forma parte de este éxito, el Reino Unido se beneficia de su apodo de “puerta de entrada” a Europa, ya que atrae a estudiantes e investigadores por dicho motivo.

Además, casi la mitad de los artículos académicos realizados por el Reino Unido están escritos en colaboración con al menos un socio internacional. Además, entre los 20 países donde más cooperan los académicos del Reino Unido, 13 pertenecen a la Unión Europea. Un porcentaje importante de estos artículos realizados en conjunto surge de colaboraciones de investigación financiadas por la Unión Europea. Finalmente, varias instalaciones claves de investigación paneuropeas, como la instalación HIPER, están ubicadas en el Reino Unido. El libre tránsito, que está garantizado por las normas de afiliación de la UE en la actualidad, es esencial para que estas instalaciones de investigación sean utilizadas en todo su potencial.

Un “Brexit duro” podría ser devastador para el sector de la educación superior del Reino Unido. Sin embargo, está claro que el sistema de educación superior del Reino Unido no será el único afectado por un “Brexit duro”, en el que (en el peor de los casos) a los estudiantes de la UE se les cobrarían aranceles internacionales para estudiar en el Reino Unido, se restringiría el libre tránsito para los investigadores y el Reino Unido ya no podría participar en las licitaciones colaborativas para obtener financiamiento.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE BREXIT Y EUROPA EN EL CGHE

En este contexto el Centro para la Educación Superior Internacional (CGHE, por sus siglas en inglés) se propuso investigar el posible impacto del Brexit en la educación superior y la investigación en toda Europa. Pudimos reunir investigadores de 10 centros de investigación de educación superior en Dinamarca, Alemania, Hungría, Irlanda, los Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Suiza y en el Reino Unido. Durante los

siguientes meses, se realizaron 127 encuestas en estos países a individuos claves a nivel nacional, como también a líderes universitarios, académicos e investigadores que inician su carrera fuera de sus países. Se les pidió a los participantes de la investigación que consideraran el impacto del Brexit en sus instituciones y sus respectivos sistemas nacionales.

ENTRE EL RIESGO Y LA OPORTUNIDAD: UN IMPACTO DESIGUAL

La investigación reveló actitudes contrastantes en los países. Sorprendentemente, los participantes de los países de Europa del Este como Hungría y Polonia (así como algunos entrevistados de Portugal) expresaron su opinión de que no eran considerados como colaboradores valiosos para el Reino Unido y que el impacto del Brexit sería, por lo tanto, relativamente limitado.

Un “Brexit duro” podría ser devastador para el sector de la educación superior del Reino Unido.

Los países desarrollados en nuestro estudio, como Alemania, pueden beneficiarse de una posible reasignación de fondos. Los países del norte de Europa como Dinamarca y los Países Bajos fueron más ambivalentes. Por un lado, dado su desempeño en cuanto a la captación de subvenciones y productividad de investigación y también por ofrecer cursos en inglés, están bien posicionados para ser beneficiados gracias al retiro del Reino Unido. Sin embargo, parte de su éxito se debe a su orientación anglosajona. De este modo, se consideró que la partida del Reino Unido agravaría el impacto negativo de los cambios políticos de los Estados Unidos en futuras colaboraciones con sus apreciados socios. Los participantes holandeses y daneses también dejaron en claro que dependían del Reino Unido como aliado político en los debates a nivel de la UE, donde existen tensiones entre países que favorecen el financiamiento competitivo de la investigación y países que prefieren un sistema menos competitivo y más igualitario. Irlanda puede encontrarse en una situación ambigua, preparada para beneficiarse con el flujo de estudiantes extranjeros, pero depende mucho del sistema del Reino Unido en muchos aspectos. El

destino de los estudiantes y los expatriados en el Reino Unido también fue motivo de preocupación, en particular para Polonia y Portugal.

En general, se creía que el Reino Unido tenía mucho que perder en términos de atracción y reputación. Los participantes del Reino Unido estaban preocupados por el riesgo de perder financiación en el sector de las humanidades y las ciencias sociales, como asimismo dudaban si el gobierno del Reino Unido reemplazaría el financiamiento de estos campos por la creciente mercantilización de la educación superior. El personal también expresó temor sobre los contratos temporales de investigación en Suiza donde se verían más afectados los académicos con este tipo de contrato.

UNA RECONFIGURACIÓN DEL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INVESTIGACIÓN

Si bien la cooperación es un principio clave del sistema actual, no todos los países son socios igualitarios. El programa Erasmus fue diseñado como un proyecto recíproco de intercambio estudiantil. Sin embargo, algunos países reciben mucho más estudiantes de los que envían: éste es el caso de Irlanda y el Reino Unido, donde sólo un número limitado de estudiantes nacionales aprovechan esta oportunidad de movilidad europea. Las tasas de éxito en las postulaciones del Consejo Europeo de Investigación varían en gran medida entre países y las redes de relaciones son claramente discernibles: a menudo concentradas en uno de los países principales como Alemania y el Reino Unido y en los de menor índole como España, Francia e Italia.

Con una planificación anticipada de un Brexit impredecible, en la mayoría de los países, los participantes de la encuesta consideraron reemplazar al Reino Unido con otro gran socio de investigación y/o reforzar los vínculos actuales dentro y fuera de la región. Por un lado, algunos participantes, en particular los académicos, estaban dispuestos a seguir colaborando con sus colegas del Reino Unido sin importar qué forma adoptara el Brexit. Por otra parte, la mayoría de los participantes de la investigación compartieron puntos de vista pragmáticos y nuevas estrategias para minimizar las consecuencias del Brexit en sus propios sistemas e instituciones nacionales y estos a menudo señalaban excluir parcialmente a los socios del Reino Unido de las colaboraciones.

UNA AMENAZA PARA EL PROYECTO EUROPEO EN GENERAL

La afiliación de la UE ha jugado un rol importante en el éxito del Reino Unido, pero la productividad de la investigación y la reputación de las instituciones del Reino Unido también han ayudado a la región a lograr una gran notoriedad en el escenario mundial de la educación superior y la investigación.

Un punto destacado que surgió repetidamente en el estudio fue la preocupación no solo por la calidad y la reputación de la educación superior y la investigación de Europa, sino por el futuro del proyecto europeo en general. La reputación regional se vería afectada si el Reino Unido quedara completamente aislado como “castigo” por la votación del Brexit. Por otra parte, los términos favorables y un resultado más positivo para el Reino Unido podrían motivar los movimientos anti-UE en los demás lugares. Esto enviaría un mensaje más bien xenófobo a las posibles postulaciones internacionales y dejaría en riesgo a todo el proyecto europeo. El Brexit es un tema de preocupación en diferentes niveles para toda la región.

El informe completo de “La educación superior y el Brexit: perspectivas europeas actuales” puede encontrarse en <http://www.researchcghe.org/publications/higher-education-and-brexit-current-european-perspectives/>

India y China: dos grandes centros de educación superior en Asia

P.J. LAVAKARE

P.J. Lavakare fue secretario del Consejo Asesor de Ciencias del gobierno de India y exdirector ejecutivo de la Fundación de Educación India-Estados Unidos, Nueva Delhi, India. Correo electrónico: lavakarepj@gmail.com.

India y China son considerados centros principales en potencia en Asia para los estudiantes extranjeros. Ambos tienen importantes y diversos sistemas de educación superior. Los estudiantes de ambos países están ansiosos por ingresar al mercado laboral mundial. Es este desafío que exige que los sistemas educativos nacionales respectivos generen “ciudadanos globales” con una formación académica de alto nivel, de calidad, diversa e internacional necesaria para el mercado global. La educación superior internacional también implica tener una población estudiantil internacional diversa que esté matriculada en instituciones de educación superior (IES) locales. Ambos países intentan atraer a un gran número de estudiantes extranjeros a sus sistemas. Este artículo repasa brevemente el nivel de la educación internacional de India y China y destaca algunos parámetros fundamentales que controlan los dos sistemas.

INFRAESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

India tiene 799 universidades y casi 38.000 universidades afiliadas (principalmente de pregrado); China tiene 2.880 universidades. Sus respectivas matrículas nacionales llegan a los 34,5 y 47,9 millones. Ambos sistemas fomentan el establecimiento de las IES privadas. China ha realizado importantes gestiones para mejorar a más de 100 de sus universidades y siete de ellas ahora están en los primeros 200 puestos del ranking universitario mundial **Times Higher Education** (THE). India ha estado modificando algunas reformas y tratando de mejorar sus principales universidades, pero hasta ahora ninguna de las universidades indias ha llegado a los 200 mejores puestos del mundo. A pesar del hecho de que el inglés es el idioma de formación en la mayoría de las IES de la

India, no han podido atraer a estudiantes extranjeros debido a su bajo ranking. Las universidades chinas se han desviado de su camino en este contexto y están ofreciendo programas impartidos en inglés en algunas de sus excelentes universidades. Las instituciones chinas de medicina con un inglés de nivel medio incluso están atrayendo estudiantes de la India, ya que las autoridades chinas se han asegurado de que estas instituciones sean reconocidas por el Consejo Médico de la India. India no ha llevado a cabo ninguna reforma importante para atraer estudiantes extranjeros. Además, China ha establecido el Consejo de Becas de China (CSC, por sus siglas en inglés) como una organización sin fines de lucro dependiente del Ministerio de Educación chino, el cual otorga becas a estudiantes extranjeros para estudiar en China. Este consejo también ofrece becas a estudiantes chinos para estudiar en el extranjero. La agencia india que coordina el sector de la educación superior, la Comisión de Becas Universitarias (UGC, por sus siglas en inglés), no cuenta con tales medidas de apoyo para atraer estudiantes extranjeros o para incentivar a los estudiantes indios a obtener proyección internacional. Claramente, la infraestructura educativa china es mucho más favorable para la educación internacional y los estudiantes extranjeros.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN INDIA Y CHINA

La movilidad de los estudiantes entrantes y salientes se ha convertido en un aspecto importante de los programas de internacionalización. En 2015, había 181.872 estudiantes indios que estudiaban en el extranjero, mientras que, durante el mismo período, 523.700 estudiantes chinos estudiaban en el extranjero. India no restringe el estudio en el extranjero, pero no ofrece muchas becas, a diferencia de China. Si bien India ha demostrado un crecimiento constante, China ha mostrado mayores cambios ya sean ascendentes como descendentes. Sin embargo, la tendencia es clara: China está interesada en incentivar a sus estudiantes a estudiar en el extranjero y ha tomado medidas concretas para otorgarles becas nacionales. En India, algunas instituciones de élite como los Institutos Indios de Tecnología (ITT) han comenzado recientemente algunos programas de pasantías en el extranjero para sus estudiantes de ingeniería, con al-

gunas becas de apoyo y la ayuda de instituciones asociadas. En el largo plazo, la mano de obra china bien educada definitivamente dará una dura competencia a los jóvenes profesionales indios que busquen trabajar en el extranjero. Los chinos se están poniendo al día con las habilidades del idioma inglés, lo que durante muchos años ha sido una gran ventaja para los estudiantes indios.

El cambio más notable en los programas de internacionalización de India y China es la característica de recibir estudiantes extranjeros. En 2015, India atrajo sólo 42.420 estudiantes extranjeros, mientras que China pudo atraer 397.635. Este logro fue el resultado de una importante iniciativa nacional, el establecimiento del CSC, el cual no solo ayuda a atraer estudiantes extranjeros de forma centralizada, sino que también les ofrece becas en función del mérito. India aún no ha establecido una agencia coordinada de forma central. El impacto de esta iniciativa es que el 10 por ciento de la movilidad estudiantil a nivel internacional ahora está estudiando en China. China incluso ha tenido éxito en atraer a estudiantes indios, con una población estudiantil india de 8.145 en 2008 a 16.694 en 2015. Curiosamente, el 80 por ciento de estos estudiantes están realizando estudios de medicina con un nivel medio de inglés. En comparación, los datos proporcionados por la Evaluación India de la Educación Superior (AISHE, por sus siglas en inglés) del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de India revelan un total de solo 185 estudiantes chinos que han estudiado en India durante 2015-2016. La mayoría de ellos estudian comercio, administración, informática y otras ciencias. Este desequilibrio muestra claramente que, dentro de Asia, China es un centro de educación más atractivo.

La movilidad de los estudiantes entrantes y salientes se ha convertido en un aspecto importante de los programas de internacionalización.

Para atraer a estudiantes extranjeros (y ofrecer educación de calidad internacional a sus propios estudiantes), China ha incentivado a cuatro instituciones

de educación superior estadounidenses acreditadas a que establezcan una sede en China. La política de India con respecto a los proveedores de educación extranjera que desean establecer un campus en el país ha sido muy restrictiva. Como resultado, no se ha atraído a ninguna institución extranjera para que funde un campus en tierras indias.

CONCLUSIÓN

Tanto India como China poseen infraestructuras de educación superior importantes y comparables. En un mundo globalizado, ambos países tienen el potencial de atraer a un gran número de estudiantes de otras partes del mundo: tanto de países desarrollados como en vías de desarrollo. China ha reconocido la importancia de llevar a cabo reformas para internacionalizar su educación superior. Como se mencionó anteriormente, siete de sus universidades están ahora entre las 200 mejores del mundo, por lo que esto atrae 10 veces más estudiantes extranjeros que India y también garantiza que una parte significativa de su propia población estudiantil participe en la educación extranjera. India no ha realizado tales esfuerzos. Como resultado, los estudiantes chinos que estudian en el extranjero superan en número a los estudiantes indios y entran en el mercado laboral mundial con ventaja. China ha abierto sus puertas a campus universitarios internacionales de calidad que atraen a estudiantes extranjeros y nacionales. A menos que India tome medidas muy agresivas para reformar su sistema de educación superior, perderá la carrera contra China de ser el centro educativo más atractivo de Asia. La educación superior es un medio para el desarrollo económico. El Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos y el Ministerio de Comercio de India deben unir fuerzas para elaborar un nuevo plan para garantizar el desarrollo económico a través de la educación superior.

Estudios “a muy corto plazo” en el extranjero ofrecidos en Japón: un aumento impresionante

YUKIKO SHIMMI

Yukiko Shimmi es profesora auxiliar en la Escuela de Titulados de Derecho y el Centro por la Educación Global, Universidad de Hitotsubashi, Tokio, Japón. Correo electrónico: yshimmi@gmail.com.

Desde mediados de la década del 2000, los estudiantes japoneses han desarrollado una actitud de “mirada introspectiva” (algunos posibles motivos son analizados en un artículo escrito por Shimmi en IHE, número 66, 2012). En los últimos días, ha habido un aumento impresionante de estudiantes que participan en programas de estudios en el extranjero “a muy corto plazo”. Estos duran desde una semana hasta un mes. Según la Organización Japonesa de Servicios para Estudiantes (JASSO, por sus siglas en inglés), el número de estudiantes japoneses que han participado en dichos programas se ha más que triplicado entre 2009 y 2016, de 16.873 a 60.145. Esto refleja una creciente tendencia mundial entre los estudiantes universitarios, especialmente en los países desarrollados. Este artículo analiza los antecedentes de esta tendencia en Japón, así como los desafíos emergentes.

LAS NUEVAS POLÍTICAS DEL GOBIERNO JAPONÉS PARA ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO

Durante el período de posguerra, el foco central de la política de internacionalización del gobierno japonés fue atraer estudiantes extranjeros para que estudiaran en Japón. Sin embargo, con el declive, a finales de la década del 2000, del número de estudiantes japoneses que estudiaban en el extranjero, el gobierno (bajo la administración de Abe) comenzó a priorizar la difusión de la movilidad saliente para fomentar una fuerza laboral con mentalidad internacional para las empresas japonesas. Hasta ese momento, estudiar en el extranjero se había considerado principalmente como

una opción privada y el apoyo gubernamental para los estudiantes japoneses de estudiar en el extranjero había sido limitado. En su esfuerzo por promover el estudio en el extranjero, el gobierno aumentó las becas disponibles para los estudiantes y entregó fondos competitivos para que las universidades desarrollen sistemas de apoyo a fin de ampliar las opciones de estudios en el extranjero.

Con respecto a las becas, en el año 2008, el gobierno aumentó el presupuesto en las becas JASSO (estudios en el extranjero) para estudiantes matriculados en universidades japonesas. Actualmente, esta beca puede ser otorgada a los estudiantes que participen en uno de los programas de estudios en el extranjero de su universidad con una duración de ocho días a un año. El número de beneficiarios aumentó enormemente de 627 en 2008 a 22.000 en 2017. Además, en 2014, el gobierno estableció otro programa de becas llamado “*Tobitate!*” (“¡Un salto para el mañana!”): Programa de Jóvenes Embajadores (una asociación público-privada que incentiva a los estudiantes a estudiar en el extranjero), con fondos del gobierno y de empresas privadas. Las becas “*Tobitate!*” están destinadas a estudiantes que estudian en el extranjero por períodos que varían de 28 días a dos años. Para el año 2017, alrededor de 3.000 estudiantes universitarios habían estudiado en el extranjero gracias a estas becas.

Con la finalidad de aprovechar el aumento actual de la cantidad de participantes que quieren estudiar en el extranjero a muy corto plazo, es crucial otorgarles oportunidades para que los estudiantes continúen desarrollando sus competencias globales al volver al país.

Con respecto a los fondos competitivos para las universidades, desde 2011, el Proyecto de Intercambio Interuniversitario ha entregado fondos para intercambios bidireccionales entre Japón y las regiones que son asignadas cada año. A través de este proyecto, en 2017, el número de estudiantes japoneses que habían estu-

diado en el extranjero llegó a 14.712, mientras que el número de estudiantes extranjeros que habían estudiado en Japón llegó a 15.289. Además, desde 2012 a 2016, el proyecto japonés *Go Global* entregó fondos a 42 universidades para crear programas de estudios en el extranjero para que los estudiantes adquieran competencias para la nueva sociedad global. El objetivo de las universidades beneficiarias era enviar 58.500 estudiantes al extranjero por medio de este proyecto. Otros programas, como el programa universitario *Top Global* que comenzó en 2014, también tienen como objetivo incentivar a los estudiantes japoneses para que estudien en el extranjero.

CONSECUENCIAS Y DESAFÍOS INESPERADOS

Aunque estas becas y subvenciones no fueron destinadas para esto en particular, las universidades aumentaron las oportunidades de ingresar a programas a muy corto plazo en el extranjero, ya que, por varias razones, parecen ser más accesibles para los estudiantes japoneses. En primer lugar, la corta duración del programa evita que el tiempo entre en conflicto con otras actividades, como buscar trabajos en empresas japonesas (comúnmente realizada en un cierto período del año), prepararse para los exámenes nacionales de ingreso y participar en actividades extraprogramáticas. Segundo, los programas a muy corto plazo tienen aranceles de participación más bajos que los programas de larga duración. Tercero, los programas a muy corto plazo que se enfocan en el aprendizaje de un idioma extranjero a nivel básico son populares entre los estudiantes japoneses porque muchos estudiantes no tienen suficientes habilidades en algún idioma para participar en programas de mayor duración, durante los cuales deben tomar cursos en las universidades asociadas junto con los estudiantes locales.

El reciente apoyo gubernamental ha sido eficaz para aumentar la cantidad de estudiantes que estudian en el extranjero con los programas a muy corto plazo, a diferencia del número de participantes de los programas con mayor duración que no han aumentado tanto. Además, si bien al participar en programas de estudios en el extranjero a corto plazo puede ser un paso para que los estudiantes “con visión de futuro” se vuelvan más abiertos a otras culturas, los programas de estudios a muy corto plazo se consideran de-

masiado cortos para mejorar el idioma extranjero de los estudiantes y las competencias transculturales, en comparación con los programas a mayor plazo. Se han efectuado observaciones similares en Estados Unidos y en otros países.

NUTRIR A LOS ESTUDIANTES QUE “MIRAN HACIA EL EXTERIOR”

Con la finalidad de aprovechar el aumento actual de la cantidad de participantes que quieren estudiar en el extranjero a muy corto plazo, es crucial otorgarles oportunidades para que los estudiantes continúen desarrollando sus competencias globales al volver al país. Como ejemplo, podría ser posible incentivar a los estudiantes para que participen en programas de mayor duración, pero es necesario realizar gestiones para reducir los obstáculos actuales, otorgar becas adecuadas, resolver problemas relacionados con los sistemas de contratación de las empresas y crear mecanismos que permitan a los estudiantes transferir fácilmente los créditos obtenidos en el extranjero. Las oportunidades de intercambio internacional en los campus principales deberían aumentar tanto en las actividades curriculares (cursos impartidos en inglés) como en las actividades extracurriculares (intercambios de idiomas, tutorías, apoyo entre compañeros y trabajo en parejas).

Además, para responder al escepticismo actual sobre el efecto de los programas de estudios en el extranjero a muy corto plazo, es importante realizar evaluaciones para medir el impacto de los programas, así como los resultados de aprendizaje de los estudiantes y seguir mejorando la calidad de este tipo de programas. La recopilación y la evaluación de pruebas sobre el valor de la experiencia de los estudios en el extranjero a corto plazo para desarrollar competencias globales son necesarias para generar apoyo. Estos programas a muy corto plazo recientemente establecidos están destinados principalmente a estudiantes con un nivel básico de un idioma extranjero; los programas más avanzados, que requieren habilidades superiores en idiomas extranjeros y transculturales (como el aprendizaje basado en proyectos con estudiantes locales en un país anfitrión) pueden ser una opción adicional para que los estudiantes continúen desarrollando sus competencias. Desarrollar un entorno para que los estudiantes utilicen y desarrollen sus experiencias durante los

programas de estudio en el extranjero a muy corto plazo será clave para hacer de esta nueva tendencia una oportunidad para nutrir a los futuros egresados que “miran hacia el exterior”.

Institutos de continuidad: una nueva forma institucional en Canadá

DALE M. MCCARTNEY Y AMY SCOTT METCALFE

Dale M. McCartney es estudiante de doctorado y Amy Scott Metcalfe es profesora asociada de educación superior en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de British Columbia, Canadá. Correos electrónicos: dale.mccartney@alumni.ubc.ca y amy.metcalfe@ubc.ca.

Los estudiantes extranjeros de pregrado representan una fuente importante de ingresos de matrículas para muchos sistemas de educación superior, especialmente en el contexto de la disminución del apoyo de los gobiernos centrados en la austeridad. En un esfuerzo por aumentar las matrículas internacionales de pregrado, las universidades canadienses están creando alianzas o estableciendo directamente “institutos de continuidad”. Estos institutos son instituciones semiautónomas o privadas que tienen acuerdos de intercambio con universidades asociadas para ofrecer matrículas a estudiantes extranjeros que carecen de credenciales académicas o lingüísticas para permitir la entrada directa a programas de pregrado a nivel universitario. Mientras que los institutos de continuidad existen en otros países, el formato es relativamente nuevo en Canadá, donde hasta ahora no han sido analizadas. En lo poco que se ha escrito sobre el tema, ha llamado la atención la dependencia de los instructores de media jornada con estos institutos, su potencial para aumentar la “corporatización” de la academia y la posibilidad de que algunos estudiantes extranjeros puedan ser engañados con materiales de marketing sobre la probabilidad de ser

transferido a una universidad canadiense establecida. Al considerar estas preocupaciones, exigimos una mayor atención a las políticas y las prácticas de los institutos de continuidad. Con base en los datos canadienses, ofrecemos una breve tipología de estas instituciones, identificamos algunas posibles inquietudes sobre su impacto en los sistemas públicos de educación superior y sugerimos algunas direcciones para futuras investigaciones.

Para comprender mejor este fenómeno, estudiamos las 96 instituciones que pertenecen a la *Universities Canada*, una organización nacional de defensa del sector. La relación de los institutos de continuidad se está convirtiendo en algo común entre las universidades públicas canadienses: nuestra investigación reveló que 69 de las 96 instituciones, o el 72 por ciento de las universidades canadienses, tenían una afiliación con al menos un instituto de continuidad. Como los institutos de continuidad son un nuevo modelo institucional en Canadá, existen variaciones significativas en la forma que adoptan. Nuestra investigación reveló tres ejes de comparación útiles que dan una idea de la forma general del fenómeno de los institutos de continuidad en Canadá: propiedad, plan de estudio y el mecanismo de intercambio.

PROPIEDAD

Observamos dos formas de propiedad dentro de los institutos canadienses de continuidad: asociaciones privadas o institutos de propiedad de instituciones públicas de acogida. De las 69 universidades que tienen una afiliación con un programa de continuidad, 22 (32 por ciento) de ellas tienen afiliaciones con institutos de continuidad que son privados y con fines de lucro. Estos institutos privados de continuidad generalmente son propiedad de grandes empresas educativas internacionales, como Navitas o Study Group, y operan por separado de la universidad asociada. Estos institutos privados de continuidad prometen una “mejora” académica o lingüística y publicitan explícitamente el acceso a las instituciones asociadas como parte de sus materiales de ingreso. Los institutos de continuidad restantes (68 por ciento) son propiedad de las instituciones de acogida. Sin embargo, estos institutos de continuidad y acogida se demarcan de la institución asociada con sus propios criterios de admisión y con estudiantes que asisten a la mayoría o a todas sus clases a diferencia del resto del cuerpo estudiantil.

PLAN DE ESTUDIO

Los institutos de continuidad en Canadá también se diferencian de acuerdo a su plan de estudio. De los 69 institutos de continuidad en nuestro estudio, 44 (64 por ciento) ofrecen un programa de estudio académico y lingüístico mixto. En algunos casos, el elemento académico de estos programas constituye un año o más de un título universitario de cuatro años, mientras que en otros tienen una cantidad reducida de cursos. Estos programas mixtos de lenguaje académico prometen asistencia adicional para los estudiantes que necesiten mejorar su desempeño lingüístico o académico para ingresar a una institución asociada. Un número menor de institutos de continuidad, 25 (36 por ciento), ofrece programas en un solo idioma o en inglés para fines académicos (IFA). En estos casos, a los estudiantes se les ofrecen programas de mejora del idioma inglés (o en francés en las regiones francófonas), los que prometen prepararlos para los requisitos lingüísticos de la institución asociada. Los institutos de continuidad que son propiedad de una universidad pública y administradas por ésta son más propensas a convertirse en programas IFA (38 por ciento) que los dirigidos por socios corporativos (de las cuales 32 por ciento son programas IFA), pero los programas mixtos son más comunes en ambos casos.

MECANISMO DE INTERCAMBIO

Una comparación final que ayude a comprender esta forma institucional emergente es el tipo de continuidad o mecanismo de intercambio, el cual es ofrecido a los estudiantes extranjeros. Un pequeño número de institutos de continuidad (8 de 69 o el 12 por ciento) requieren que los estudiantes vuelvan a postular a la institución asociada después de completar el programa. Sin embargo, la gran mayoría de los institutos de continuidad en Canadá (88 por ciento) prometen a los estudiantes un ingreso directo a la universidad asociada una vez que hayan completado con éxito dicho programa. Todos los institutos de continuidad de propiedad corporativa ofrecen acceso directo a una o más instituciones. La entrada directa es una valiosa herramienta de ingreso que los socios corporativos pueden requerir antes de establecer relaciones formales con las universidades.

La relación de los institutos de continuidad se está convirtiendo en algo común entre las universidades públicas canadienses: nuestra investigación reveló que 69 de las 96 instituciones, o el 72 por ciento de las universidades canadienses, tenían una afiliación con al menos un instituto de continuidad.

DEBATE

En vista del ejemplo canadiense, los institutos de continuidad representan una nueva forma institucional importante. Su impacto en las instituciones actuales aún no está claro. Sin embargo, vemos el potencial de una mayor influencia de los modelos privados de educación superior dentro de los países con un fuerte sector público de educación superior, como Canadá. Mientras que el valor del arancel diferencial para los estudiantes extranjeros y nacionales ya ha llamado la atención de los modelos corporativos de fijación de precios, el modelo del instituto de continuidad permite que las instituciones y sus consejos directivos realicen una “prueba de fuego” para obtener la privatización en universidades públicas, con muchos ejemplos internacionales y locales para justificar el avance en esta dirección. Este efecto ya es visible en las similitudes de los institutos de continuidad privados con los que son propiedad de instituciones asociadas. Lo anterior no es ninguna sorpresa, ya que estos programas representan una generación significativa de ingresos para las instituciones, tanto al expandir la población de estudiantes extranjeros que pagan la totalidad del arancel como al agregar un año más de matrículas por estudiante. A nivel de sistemas, estos programas de continuidad pueden usurpar dólares de los aranceles a los estudiantes extranjeros de institutos de educación superior, los que también buscan activamente matricular estudiantes del extranjero. De esta manera, los institutos de continuidad ya están cambiando el escenario de la educación superior.

Es necesario investigar mucho más para medir la magnitud total de la influencia de estos institutos de continuidad. En Canadá, una de las preocupaciones es que este tipo de institutos incentiven a las instituciones a que acepten a los estudiantes que probablemente no

tengan éxito en las instituciones asociadas. Otra preocupación es que los estudiantes de los institutos de continuidad no reciban los mismos servicios académicos o estudiantiles que los de la institución matriz, lo que podría aislarlos del asesoramiento, la administración u otros sistemas de apoyo. De manera similar, los análisis preliminares sugieren que el énfasis del instituto de continuidad en la generación de ingresos (y en algunos casos ganancias) da por hecho que los profesores y el personal tienen menos probabilidades de sindicalizarse y son más inestables. La necesidad de realizar más investigaciones al respecto es urgente, ya que la influencia de los institutos de continuidad en el sistema público general puede significar que las presiones para competir impulsen a otras instituciones a adoptar modelos similares.

Quizás aún más importante es examinar estos institutos en un contexto internacional. Varios de los socios corporativos operan en varios países, por lo que surge la duda sobre cómo los diferentes regímenes políticos dan forma a los institutos de continuidad. Cuestionamos cómo (o si) estas empresas multinacionales estandarizan sus programas de continuidad en todo el mundo, ya que podría generar consecuencias no solo en cómo percibimos los flujos de estudiantes extranjeros, sino también en la magnitud de la corporatización global de esta movilidad, además de lo que normalmente se entiende por agentes de admisión y preparación de ingreso. Vemos a los institutos de continuidad como representantes de un cambio hacia un escenario político postsecundario que permite un modelo más interdependiente, internacional y “flexible”, el cual desafía las hipótesis de los sistemas de educación superior y la noción de los sectores públicos/privados independientes.

Internacionalización inclusiva: mejora de acceso y equidad

HANS DE WIT Y ELSPETH JONES

Hans de Wit es director del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE.UU. Correo electrónico: dewitj@bc.edu. Elspeth Jones es profesora emérita, internacionalización de la educación superior, Universidad de Leeds Beckett, Reino Unido. Correo electrónico: e.jones@leedsbeckett.ac.uk.

Este artículo es una versión actualizada de una contribución realizada por los autores a University World News, 8 de diciembre de 2017, Número 486.

La internacionalización no es un fenómeno aislado en la educación superior; está insertado en el contexto más general de la educación superior en el ámbito global. El elitismo, la comercialización, los altos costos de los estudios, la corrupción, el fraude y la cantidad versus la calidad son temas comunes en la educación superior internacional que influyen en la internacionalización y viceversa. Un enfoque inclusivo debe tener en cuenta los diversos contextos sociopolíticos, económicos y demográficos de diferentes partes del mundo y debe abordar el problema de que las políticas y las prácticas actuales de internacionalización no son inclusivas y dejan de lado a la gran mayoría de los estudiantes extranjeros.

DOS PARADOJAS PRINCIPALES

En la educación superior, nos enfrentamos con dos principales paradojas. En primer lugar, si bien podemos esforzarnos por aumentar la internacionalización y el compromiso global, en muchos países las tendencias aislacionistas y nacionalistas producen una desconexión entre lo local y lo global. Segundo, aunque la movilidad de créditos y títulos está aumentando a nivel mundial, esta industria de miles de millones de dólares solo llega a una pequeña élite estudiantil y deja atrás al 99 por ciento de la población estudiantil del mundo.

Aunque todavía está en sus primeras etapas en el mundo emergente y en vías de desarrollo, la masificación ha aumentado el acceso a la educación superior. El acceso frente a la equidad es un problema en general, pero representa un desafío aún mayor para la

educación internacional. Sabemos de los beneficios de las experiencias internacionales, así como sus diversos factores. Sin embargo, en algunas economías emergentes y en vías de desarrollo, la movilidad de títulos es solo del 1-2% en los estudiantes y puede tener connotaciones negativas, ya que se considera que agota el talento desde la perspectiva del país de origen.

En cuanto a la movilidad de créditos/estudios en el extranjero, ésta se ha visto como una ruta clave hacia la internacionalización para los estudiantes. Sin embargo, fuera de Europa y Estados Unidos, el porcentaje de estudiantes con créditos extranjeros es incluso más bajo que el de los que buscan títulos. En otras palabras, aunque la movilidad recibe la mayor atención en términos de política y práctica de internacionalización, solo participa un número muy pequeño de estudiantes. Las universidades del Reino Unido hace poco descubrieron que los estudiantes con mayor experiencia gerencial y profesional tienen casi cinco veces más probabilidades de estudiar en el extranjero que los estudiantes con antecedentes de desempleo prolongado. Además, los estudiantes que estudiaron en el exterior obtienen mayores notas universitarias y sueldos más altos que sus contrapartes que estudian localmente, lo que significa una mayor ventaja para los privilegiados. Además, existe una falta de representación en cuanto a ingresos, etnia, historial migratorio o discapacidad.

AUMENTO DE LA MOVILIDAD A CORTO PLAZO

No es fácil aumentar el acceso a la movilidad y el financiamiento es una restricción importante. Una forma de aumentar los números es a través de más oportunidades a corto plazo. Sabemos que es posible obtener muchos beneficios incluso de la movilidad a corto plazo (práctica laboral, estudios o voluntariado en el extranjero), como capacidades transferibles: trabajo en equipo, liderazgo de equipo, habilidades de organización, gestión de proyectos, resolución de problemas, redes, capacidades de mediación, solución de conflictos, toma de decisiones y competencias interpersonales. La movilidad a corto plazo también puede desarrollar habilidades de competencia interculturales tales como la voluntad de asumir riesgos, la paciencia, la sensibilidad, la flexibilidad, la mentalidad abierta, la humildad, el respeto y la creatividad.

El objetivo de la participación de la movilidad europea para los 48 países firmantes del Proceso de Bolonia es del 20 por ciento para 2020, mientras que, en los Estados Unidos, doblar el número de estudios en el extranjero, según lo previsto, daría como resultado un porcentaje similar. Sin embargo, incluso alcanzar estos objetivos significa que la mayoría de los estudiantes, es decir, el 80 por ciento, no recibirá los beneficios mencionados anteriormente. En los países emergentes y en vías de desarrollo, ese porcentaje está más cerca del 99 por ciento. La movilidad puede ser importante y necesaria, pero es insuficiente para ofrecer una internacionalización inclusiva.

La movilidad a corto plazo también puede desarrollar habilidades de competencia interculturales tales como la voluntad de asumir riesgos, la paciencia, la sensibilidad, la flexibilidad, la mentalidad abierta, la humildad, el respeto y la creatividad.

INTEGRACIÓN DE LA MOVILIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIO

Es importante considerar la movilidad como simplemente un aspecto del plan de estudio internacionalizado, el cual incorpora resultados de aprendizaje internacionalizados en su núcleo y permite que la internacionalización esté disponible para todos. Invitar a los alumnos a reflexionar sobre estudiar en el extranjero ayuda a consolidar sus propios resultados académicos y contribuye a la diversidad de perspectivas para otros. Lo mismo sucede con la participación activa de los estudiantes con diferentes orígenes geográficos, nacionales, lingüísticos y culturales en la sala de clases. Lo anterior es un enfoque que varios comentaristas sugieren y que debemos aprovechar plenamente. En sí mismo, dicho enfoque no internacionalizará el plan de estudio: es necesario llevar a cabo una profunda revisión del contenido del programa, la pedagogía, la evaluación y los resultados académicos para lograrlo. Sin embargo, respalda la incorporación de otras perspectivas en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

EN DIRECCIÓN A UN ENFOQUE MÁS INCLUSIVO

Creemos que las políticas de internacionalización no están dirigidas a todos los que están destinados y que debería haber un enfoque renovado para los estudiantes y el personal que no viajan al extranjero. Hasta que incorporemos la internacionalización inclusiva en la formación de todos los estudiantes, corremos el riesgo de perpetuar el tipo de elitismo que tratamos de eliminar. Si queremos abordar estas dos paradojas, es contraproducente enfocarse en la movilidad. Excluye a la gran mayoría de los estudiantes y confirma el argumento nacionalista-populista: el elitismo intelectual.

Para una internacionalización inclusiva y completa es necesario que replanteemos nuestro pensamiento, independientemente del contexto en el que vivimos. La internacionalización para todos debería ser el punto de partida para las estrategias institucionales, lo que refleja la concientización que todos los estudiantes deben integrar en esta agenda para su futura vida como ciudadanos y profesionales

En resumen, para que la internacionalización sea inclusiva y no elitista, debe abordar el acceso y la equidad, como asimismo requiere:

- incorporar la internacionalización en el país y que sea esencial para todos.
- Reconocer, valorar y utilizar la diversidad en el aula, al agregar otras perspectivas a los programas de estudio: desde estudiantes extranjeros, aquellos que regresan con experiencias de movilidad y estudiantes de diversas comunidades de la población local.
- Involucrar a toda la institución para lograr la internacionalización inclusiva.
- Unir lo local y lo global en la investigación, la educación y el servicio.
- Enfocarse en asociaciones regionales y extranjeras para ayudar a desarrollar una agenda de internacionalización inclusiva.

Conocer los beneficios de la masificación

FAZAL RIZVI

Fazal Rizvi es profesor de Estudios Globales en Educación de la Universidad de Melbourne, Australia. Correo electrónico: frizvi@unimelb.edu.au.

Ésta es una versión revisada de un artículo publicado en Educación Superior en el Sudeste Asiático y en el Extranjero (HESB, por sus siglas en inglés), una publicación de Head Foundation en Singapur.

Desde el comienzo de este siglo, los sistemas de educación superior en todo el mundo se han expandido de forma rápida. No solo los países de ingresos medios, sino también los de bajos ingresos ya se han “masificado”—en cuanto a la definición presentada por Trow (2006)—o están por hacerlo. La educación superior está experimentando una tasa de crecimiento sin precedentes en las tasas brutas de matrículas (TBM). Tan notable es esta historia de éxito que no se debería dar por sentado que la «masificación» es inequívoca y necesariamente algo bueno. Si bien cualquier aumento en el ingreso de los estudiantes a la educación superior es motivo de celebración, la masificación ha provocado una serie de temas que deberían ser debatidos de forma más extensa.

Para comenzar, es necesario reconocer que el crecimiento de dichas tasas en la educación superior a menudo refleja un nivel mayor de prosperidad económica y confianza social y política en distintos países. A medida que se integran a la economía global, inevitablemente consideran que la expansión de sus sistemas de educación superior es necesaria para aprovechar los flujos de capital globales, los modos de producción variables y las cadenas de distribución internacionales. Como cabe esperar, los gobiernos de todo el mundo han estado dispuestos a destinar grandes sumas de dinero público a la educación superior, facilitar una mayor inversión privada en el desarrollo de nuevas universidades e institutos e incentivar al público a considerar la educación superior como una inversión que probablemente genere buenas ganancias tanto para los individuos como para la nación.

¿Ha estado disponible un grupo de personal académico debidamente capacitado o preparado para atender las necesidades de las nuevas cohortes de estudiantes, muchas de los cuales provienen de familias que no tienen estudios superiores?

DEMASIADO RÁPIDO Y AD HOC

En esta línea de pensamiento, la masificación de la educación superior debería ser claramente acogida, ya que eleva el nivel de educación de un país e indica su prosperidad y prestigio. Sin embargo, es importante considerar si la rapidez del aumento de las TBM fue demasiado rápida y su forma demasiado ad hoc. Necesitamos analizar si los respectivos sistemas de masificación de la educación superior han sido capaces de hacer frente al ritmo del cambio. ¿Hasta qué punto el avance de la masificación ha sido impulsado por la demanda más que por una consideración adecuada de los problemas de la oferta—por el oportunismo en lugar de los procesos sistemáticos de análisis y desarrollo políticos?

A medida que aumenta la demanda de la educación superior entre la creciente clase media en las economías en vías de desarrollo, debemos preguntarnos qué tipo de trabajo han hecho los gobiernos para preparar adecuadamente sus instituciones públicas de educación superior (IES) para expandirse—con niveles adecuados de apoyo, asignación de recursos y formación de capacidades. ¿Ha estado disponible un grupo de personal académico debidamente capacitado o preparado para atender las necesidades de las nuevas cohortes de estudiantes, muchas de las cuales provienen de familias que no tienen estudios superiores? La mayoría de los gobiernos han intentado «absorber» la demanda al permitir la entrada de una gama de proveedores privados al sector con diversos grados de compromiso, experiencia y recursos para entregar una educación superior de calidad. Los procesos de aprobación y el control de calidad a los que están sujetas estas instituciones privadas han sido, en el mejor de los casos, desiguales. Además, es importante plantear, si las burocracias gubernamentales cuentan con la habilidad para establecer y aplicar los mecanismos necesarios para coordinar el trabajo de las IES privadas.

El uso de la tecnología a menudo se ha considerado como una opción viable para satisfacer la creciente demanda de la educación superior a un precio razonable. Sin embargo, la experiencia en todo el mundo ha demostrado que la educación en línea a menudo puede ser mucho más costosa y compleja que la educación tradicional «presencial» si se realiza de manera adecuada y sustentable. Es insensato suponer que la experiencia pedagógica en esta área puede desarrollarse de manera económica y rápida sin sacrificar la calidad.

Se han establecido varias universidades en economías en vías de desarrollo, tanto públicas como privadas, al revalorizar o renombrar las escuelas técnicas, las escuelas politécnicas y los institutos pedagógicos actuales, sin cambios sustanciales en la forma en que se espera que funcionen o en los tipos de estudiantes que matriculan. Muchas no cuentan con fondos suficientes y son comúnmente consideradas como «fábricas hacinadas». Carecen de bibliotecas y laboratorios que debería poseer cualquier IES decente. Al mismo tiempo, poco se hace por forjar sistemas diseñados para capacitar al personal académico de manera profesional. Si bien es cierto que no todos los miembros del personal que trabajan en las IES necesitan ser investigadores o publicar en revistas internacionales, no se debe permitir que una institución comprometida con la educación superior ignore su responsabilidad de garantizar que su personal posea niveles avanzados de conocimiento en su área temática, además de disposición académica. De esta manera, la tarea de la formación de capacidades debe considerarse como un elemento central en cualquier intento de masificación.

PROBLEMAS DE CAPACIDAD

En la prisa de establecer nuevas universidades y expandir las actuales sin un enfoque sustancial en la formación de capacidades, las opciones curriculares en la mayoría de las IES en las economías en vías de desarrollo han sido inevitablemente limitadas, a menudo restringidas a áreas que no requieren laboratorios costosos, grandes bibliotecas y personal altamente calificado. Por ejemplo, los programas de comercio y administración, los que se suponen que son económicos y asequibles para muchos estudiantes nuevos, han experimentado en las últimas décadas un crecimiento ex-

plosivo, mientras que la cantidad de programas en los campos CTIM ha sido limitada. Como resultado, ha habido una sobreoferta de titulados en algunas áreas, mientras que hay escasez en otras. Además, muchos egresados no poseen los conocimientos ni las habilidades que los empleadores consideran necesarios en el cambiante mercado laboral orientado a la economía global. Los estudiantes a menudo no pueden asegurar un trabajo en su área de estudio, por lo que existe el riesgo de que, a largo plazo, los sistemas de educación superior puedan generar una crisis de legitimación y motivación entre sus egresados. Estos titulados tampoco podrán contribuir al desarrollo económico nacional que los gobiernos esperan de la masificación de sus sistemas de educación superior. Lo que esto demuestra es que la masificación no es inevitablemente algo bueno. Depende mucho de sus objetivos y resultados, las formas en que está organizada y coordinada, como asimismo la contribución en el desarrollo de las habilidades y los conocimientos necesarios en la economía global.

De este modo, puede ser necesario el aumento de las TBM en la educación superior, pero no es suficiente para impulsar el crecimiento y la prosperidad económicos. Además, se necesitan programas más completos para reformar la educación superior. Esto implicaría reinventar y renovar el plan de estudio y los métodos de enseñanza, así como las formas en que las IES están estructuradas y son administradas. Sobre todo, exige la formación de capacidades y medidas adecuadas en la planificación y el control de calidad. La pregunta sobre las formas en que se logra la masificación debería ser el tema principal de los debates sobre la expansión de los sistemas de educación superior. Son igual de importantes las dudas más generales sobre los objetivos de la educación superior, no solo en relación con el crecimiento económico, sino también con respecto al desarrollo social y cultural. Estas exigencias no se pueden llevar a cabo al confiar solo en las fuerzas emergentes del mercado de la educación superior.

Acceso universal a la educación terciaria de calidad en Filipinas

MIGUEL ANTONIO LIM, SYLVIE LOMER Y CHRISTOPHER MILLORA

Miguel Antonio Lim, de la Universidad de Mánchester, Reino Unido, es asesor en la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Filipinas. Correo electrónico: miguelantonio.lim@manchester.ac.uk. Sylvie Lomer es profesora de educación en la Universidad de Mánchester, Reino Unido. Correo electrónico: sylvie.lomer@manchester.ac.uk. Christopher Millora es docente de doctorado en la Universidad de Anglia del Este, Reino Unido, y ex profesor de la Universidad de Iloilo, Filipinas. Correo electrónico: C.Millora@uea.ac.uk.

Hay mucha atención en todo el mundo sobre el debate de quién paga los aranceles universitarios. A diferencia de otros gobiernos, las autoridades filipinas han introducido recientemente un subsidio para cubrir los aranceles de los estudiantes filipinos en todas las Universidades e Institutos Estatales (UIE). Esta ley de acceso universal a la educación terciaria de calidad fue promulgada el 3 de agosto de 2017. En esta ley, se compromete a “entregar fondos adecuados... para aumentar la tasa de ingreso de todas las clases socioeconómicas a la educación terciaria”. La subvención se aplica primero a los títulos de pregrado en todas las instituciones de educación terciaria. La ley también aumenta los préstamos sujetos a ingresos para los más pobres.

Está la preocupación de que la política provoque un éxodo de estudiantes de proveedores privados a públicos. Como resultado del compromiso constitucional por mantener las instituciones tanto públicas como privadas, la ley permite un subsidio para cubrir los aranceles de las instituciones privadas a una tasa equivalente a su UIE más cercana. Los estudiantes también pueden beneficiarse del apoyo con libros, suministros, transporte, alojamiento y otros gastos respectivos. Esta ley contrarresta la prolongada tendencia de aumentar los aranceles en la educación superior. El senador filipino Benjamín Aquino IV, partidario clave de esta ley, señaló que el pago de los aranceles “abriría la puerta a un futuro mejor” y “empoderaría a más filipinos con la promesa de obtener un título universitario”. Esto resuena fuertemente entre los filipinos, quienes valoran los títulos de educación superior.

La ley tiene como objetivo principal enfrentar las tasas de deserción: solo una cuarta parte de los estudiantes de educación superior se titulan hoy en día.

La asignación del gobierno a la educación superior ha experimentado últimamente aumentos significativos, los que se han duplicado de 484,47 millones de dólares en 2010 a aproximadamente mil millones de dólares en 2016, aunque el gasto per cápita sigue siendo relativamente bajo. La constitución filipina exige que la educación reciba la mayor parte del presupuesto nacional y las autoridades federales han asignado 793 millones de dólares (1 por ciento del presupuesto) para introducir el subsidio en 2018. Se cree que la economía nacional tendrá un aumento mayor al 6 por ciento a mediano plazo y dicha subvención parece ser posible que se materialice. Sin embargo, aunque la medida es políticamente popular, ha sido muy debatida.

APOYO Y OPOSICIÓN

La ley tiene como objetivo principal enfrentar las tasas de deserción: solo una cuarta parte de los estudiantes de educación superior se titulan hoy en día. La ley está destinada a ayudar a los que abandonan por problemas económicos. Este apoyo no redistribuiría principalmente los recursos, sino que ayudaría a aquellos que tienen dificultades en la última fase de sus estudios. La ley también tiene la intención de mejorar la calidad. Las instituciones terciarias en Filipinas se rigen por la Comisión del Desarrollo de la Educación Superior (CHED, por sus siglas en inglés), la cual supervisa, evalúa y administra el control y la mejora de la calidad. Al principio, la ley incluía un límite de matrículas por cada UIE, el cual solo podía aumentar si las UIE cumplían con los estándares de calidad establecidos por el ente regulador. Sin embargo, en la versión final de la ley, ya no hay un límite. Las mismas UIE podrán establecer el número de estudiantes.

Los accionistas expresan tres críticas claves. En primer lugar, ya existen varios programas para mejorar el acceso equitativo. Las UIE ya están subsidiadas por el gobierno y el arancel es significativamente más barato que en el sector privado. El sistema de “arancel

socializado” también implica que los estudiantes paguen una parte de acuerdo con el ingreso familiar. En segundo lugar, la ley beneficia de manera desproporcionada a las clases medias-altas, ya que la mayoría de los estudiantes de las UIE provienen de clases medias y acomodadas. Solo el 12 por ciento de los estudiantes de las UIE pertenecen al primer y segundo deciles más pobres, mientras que el 17 por ciento proviene del noveno decil y de deciles más ricos. La ley se caracteriza por tener un “impacto regresivo involuntario”. El Sindicato Nacional de Estudiantes plantea su preocupación de que las UIE podrían recaudar otros cobros para compensar su falta de control en los ingresos de los aranceles. Estos otros gastos no están automáticamente cubiertos por el subsidio y podrían penalizar aún más a los estudiantes más pobres (los aranceles abarcan solo el 20-30 por ciento del costo total de un título). En tercer lugar, la reducción del costo de las UIE podría provocar un éxodo de estudiantes de instituciones privadas a las públicas. De las 1.943 instituciones terciarias de Filipinas, el 88 por ciento son privadas y el 12 por ciento son públicas. Aproximadamente un 54 por ciento de los estudiantes están matriculados en la educación superior privada y un 46 por ciento en la pública. Dado que la matrícula ya va en aumento en las instituciones públicas de educación superior, está la preocupación de que esta iniciativa pueda alterar considerablemente el sector. Además, existe un movimiento por extender la educación obligatoria de 11 a 13 años: el programa “K-12”. Durante el período de transición, que finaliza en 2018, las cohortes más pequeñas han ingresado a la universidad ya que los estudiantes han permanecido un año más en la educación secundaria. Esto ha afectado la situación financiera de las instituciones de educación superior, las que ejercen una presión particular a las instituciones privadas. El éxodo de estudiantes también podría reflejarse en una migración de profesores, ya que los sueldos son a menudo más bajos en las instituciones privadas, mientras que las UIE pagan un sueldo gubernamental estandarizado.

CONCLUSIÓN

Los posibles efectos de la ley superan la eficacia económica y están dirigidos a grupos económicos específicos. Envía una señal poderosa, particularmente

a los estudiantes pobres y con dificultades, de que la educación superior es accesible para todos. La retórica de las “aspiraciones en la vida” establece una narrativa de prosperidad basada en el mérito y el trabajo, donde la educación superior desempeña un rol fundamental.

Sin embargo, hay preguntas importantes sobre la sustentabilidad de esta iniciativa. En principio, esta ley permite que todos los filipinos accedan a una educación terciaria de calidad y se compromete a “entregar fondos adecuados”, lo que podría establecer el acceso universal. Filipinas tiene una población joven y en aumento: el número de jóvenes entre 15-24 años ha aumentado de 17,6 millones en 2006 a 19,9 millones en 2016. A medida que finaliza el período de transición del programa “K-12”, más estudiantes ingresarán a la educación superior. Dada la poderosa influencia del “sueño” de la educación superior de los filipinos, esperamos un gran aumento de nuevos estudiantes en esta área de la educación, lo que no se esperaba al preparar el presupuesto de la ley. La falta de un límite en la cantidad de estudiantes en la versión final de la ley confirma la intención de expandir el sector, lo que incentiva a los líderes de las UIE a aumentar los ingresos por el número de estudiantes. Esto podría exacerbar el éxodo proyectado de estudiantes y profesores de las instituciones privadas a las públicas. Gracias a la economía en expansión, la ley puede concretar los objetivos a corto y mediano plazo. No obstante, las inquietudes sobre una rápida expansión del número de estudiantes ponen en tela de juicio su sustentabilidad a largo plazo.

¿Puede Filipinas darse el lujo de no introducir dicha política? Para que el país compita con sus rivales regionales como una economía del conocimiento, ampliar el acceso a la educación superior probablemente proporcione una ventaja competitiva. Con su gran sector de servicios y su rápida industrialización, Filipinas está bien equipada para aprovechar la mano de obra calificada obtenida gracias al aumento de las matrículas en la educación superior.

La “torre de champán” de la publicación científica

SABINA SIEBERT

Sabina Siebert es profesora de administración en la Escuela de Negocios Adam Smith de la Universidad de Glasgow, Reino Unido. Correo electrónico: sabina.siebert@glasgow.ac.uk.

Desde la Segunda Guerra Mundial, ha habido un crecimiento exponencial de publicaciones sobre ciencias biológicas. Entre finales de los años 1960 y 2000, el número de publicaciones se duplicaba aproximadamente cada 14 años, pero en el último tiempo, la tasa ha aumentado aún más, duplicándose aproximadamente cada 12 años. Por un lado, este crecimiento puede considerarse como positivo para invertir en la ciencia, especialmente en las economías emergentes, lo que generaría un progreso científico más rápido. Por otro lado, el crecimiento exponencial de los artículos publicados significa que los editores de las revistas están “inundados” de publicaciones, las que les resulta difícil procesar, mientras que a los científicos les resulta cada vez más difícil mantenerse al tanto de ellas. Mientras más ciencia se produce, más ruido hay en el sistema y más difícil es para los científicos ver qué es confiable y qué no. En consecuencia, los científicos están cada vez más preocupados de la facultad de la comunidad científica por controlar la calidad del creciente flujo de estudios científicos.

De manera inesperada, las revistas de libre acceso a menudo cobran considerables montos por publicar.

LA ESCASEZ DE ESPACIO PARA PUBLICAR EN LAS MEJORES REVISTAS

En mi investigación financiada por la Academia Británica, analicé la naturaleza del exceso de publicaciones científicas al formular la pregunta: ¿cómo se reparten los artículos entre las revistas? Como era de esperar, descubrí que publicar en las revistas de primer nivel—*Cell*, *Nature* o *Science*—parece ser el santo grial

de la ciencia, ya que garantiza puestos académicos, subvenciones y afiliaciones a comités editoriales. El éxito profesional de un científico depende de la publicación de tantos artículos como sea posible en estas prestigiosas revistas. Además, los científicos mencionan que la publicación en las principales revistas aumenta sus posibilidades de seguir publicando en estas revistas a futuro. Sin embargo, estas revistas mantienen una escasez artificial de espacio, la que Neal Young y sus colegas en 2008 calificaron como la «maldición del ganador» en su influyente artículo. Los autores compararon los límites artificiales de las páginas en revistas prestigiosas con la escasez artificial de las ciencias económicas para restringir la oferta de un artículo. En el pasado, antes de la era de las revistas en línea, los límites de la página de impresión eran limitados, por lo que la escasez de los espacios de publicación era justificada; hoy en día, es más difícil justificar las altas tasas de oposición que los argumentos de que las tasas de aceptación extremadamente bajas indican un alto estatus para los autores exitosos.

LAS JERARQUÍAS EN LAS REVISTAS DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

Entonces, ¿qué sucede con los artículos rechazados de estas tres principales revistas? La respuesta típica fue que la mayoría de los autores de artículos rechazados buscan revistas con un nivel inferior y algunos eligen revistas especializadas más pequeñas para la publicación de sus trabajos. Hace poco tiempo, se ha popularizado un mecanismo diferente en cascada para publicar artículos según la jerarquía de las revistas. Algunas revistas aceptan los artículos rechazados, con el permiso de los autores, lo que a veces se conoce como «revistas hermanas», las que son de la misma marca. Por ejemplo, las familias de las revistas Cell, Nature y Science ahora comprenden revistas más pequeñas con su propia marca y ofrecen estas revistas como alternativa para publicar trabajos de buena calidad que han sido rechazados por las principales revistas. Por ejemplo, con el permiso del autor, Science transfiere artículos a sus revistas hermanas Science Immunology, Science Advances, Science Robotics o Science Signaling. El objetivo declarado de este mecanismo de transferencia es ayudar a los autores a encontrar un lugar donde publicar sus artículos de la manera más rápida y fluida posible. De hecho, esta práctica es beneficio-

sa para los autores, ya que sus trabajos son publicados más rápido de lo normal. Para las familias de las revistas, la práctica de estas transferencias también tiene un buen sentido comercial, puesto que permite a la editorial captar una mayor parte del mercado. Uno de los editores que entrevisté comentó: «si tienes un artículo, lo revisas y lo rechazas, el modelo financiero te dice que no has generado dinero, que lo has gastado y que no obtuviste nada. Si puedes publicarlo en cascada, (...) saldrá publicado en tu revista de libre acceso que es un poco menor, pero ahora monetizas la publicación». De manera inesperada, las revistas de libre acceso a menudo cobran considerables montos por publicar.

Algunos de los editores de revistas más pequeñas expresaron su preocupación de que este sistema refuerza el monopolio de las marcas más grandes, ya que las revistas hermanas obtienen los artículos rechazados. La preocupación expresada por algunos editores de las revistas especializadas de nivel medio y pequeño fue que los artículos que solían enviarse a sus revistas ahora son publicados en revistas que son de propiedad de las tres grandes familias: Cell, Nature y Science. Un editor de revistas comentó sobre el poder de la marca Nature: «Nature es una de las marcas más poderosas del mundo, incluso más poderosa que la mayoría de las marcas de moda. La gente busca estas revistas a como dé lugar. Sólo el nombre representa prestigio, calidad y éxito en la investigación».

Innegablemente, es importante para todos los autores encontrar un lugar donde publicar un artículo de la manera más rápida y fluida posible, por lo que los acuerdos de filtración pueden ser una buena solución tanto para los autores como para los editores. De hecho, esto es lo que encontré: algunos autores vieron estos acuerdos como de costumbre: presentaron su artículo, por ejemplo, a Nature, sabiendo que probablemente lo incluirían en Nature Communications. Sin embargo, los editores de revistas especializadas más pequeñas están preocupados por esta tendencia, ya que creen que las grandes marcas los están excluyendo. Mientras que las grandes revistas ven como aumentan sus publicaciones, las revistas especializadas de nivel medio (en su mayoría con factores de impacto menores de 10) experimentan una baja en la cantidad de éstas y ven cómo disminuye su participación en el mercado de publicaciones. A la mayoría de los editores

de estas publicaciones especializadas más pequeñas les gustaría ver que aumentaran sus números, pero como comentó pesimistamente un editor: «el futuro de este mercado es la lucha de las publicaciones».

LA «TORRE DE CHAMPÁN» DE LAS REVISTAS DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

La metáfora que creo que mejor capta la naturaleza jerárquica de la publicación científica es la de la torre de champán. Tal como las copas en la torre están organizadas en niveles, también lo están las revistas científicas, con prestigiosas revistas de élite en la parte superior (*Cell*, *Nature*, *Science*) y las revistas de menor rango en la parte inferior. En el medio hay varios niveles de revistas en orden decreciente según el factor de impacto. Cuando son rechazados de las revistas de nivel superior, los artículos, como el champán, caen por la torre, metafóricamente «perdiendo sus burbujas» a medida que baja. Los editores de revistas a veces expresan una visión cínica de que todo se publicará en algún lugar, con el tiempo. Entonces, si las revistas de nivel inferior reciben los artículos rechazados, vale la pena considerar a quién pertenecen estas «copas de champán»: ¿estas pequeñas publicaciones especializadas de revistas de nivel inferior son administradas por asociaciones científicas o son propiedad de las revistas de las grandes familias? ¿Quién se beneficia con estos acuerdos y quién pierde? La práctica que investigué actualmente es común en las ciencias biológicas, pero cada vez es más aplicada a las ciencias sociales. Antes de aceptar la práctica de forma acrítica, creo que los editores de las revistas de ciencias sociales deberían considerar cuidadosamente sus ventajas y desventajas.

Revistas de educación superior: un campo emergente

MALCOM TIGHT

Malcolm Tight es profesor de educación en la Universidad de Lancaster, Reino Unido. Correo electrónico: m.tight@lancaster.ac.uk.

Las revistas de educación superior son, posiblemente, el repositorio más importante para las publicaciones de investigación en educación superior. Por lo tanto, es importante saber sobre éstas si usted se dedica a investigar la educación superior o tiene interés en dicho estudio. ¿Cuántas son? ¿En qué se enfocan? ¿A quién pertenecen? ¿Dónde se encuentran? ¿Cuántos años tienen? ¿Cuánto publican? ¿Cuáles son las mejores? ¿Qué les depara el futuro?

Este artículo resume los resultados de una investigación sobre estas preguntas, aunque debe enfatizarse que las respuestas no son definitivas y que éste es un campo volátil. El estudio está enfocado en revistas académicas revisadas por pares publicadas en inglés que analizan exclusivamente la investigación de la educación superior. Existen muchas revistas de educación superior que no son académicas y revistas académicas que publican algunos artículos de educación superior. También hay muchas revistas de educación superior publicadas en chino, francés, alemán, portugués, ruso, español y en otros idiomas. Si bien éstas están excluidas del presente estudio, todas merecen ser investigadas.

¿CUÁNTAS SON Y EN QUÉ SE ENFOCAN?

Incluso con estas limitaciones, no es una pregunta fácil de responder. No existe una lista definitiva de revistas académicas. Nuevas revistas aparecen cada año; las revistas actuales cierran, cambian sus nombres o se fusionan. El Centro para la Educación Superior Internacional mantiene una lista, pero incluye algunas revistas que no están del todo enfocadas en la educación superior y algunas que no tienen una orientación académica.

Durante los últimos años, se recopiló una nue-

va lista en la que se anotaba el título cada vez que se mencionaba una revista desconocida y luego era buscada en línea para obtener más detalles. Mediante este trabajo, hasta la fecha se han identificado 121 revistas académicas publicadas en inglés y totalmente enfocadas en la educación superior. (Sería absurdo afirmar que esta lista está del todo completa: ¿cómo podría ser? No se han agregado algunas revistas, sobre todo las más nuevas que están disponibles solo en línea, enfocadas en una disciplina y/o almacenadas en una institución relativamente oscura). La mayoría de las revistas identificadas (79) se centran en un contenido, tema o sector específico. Por ejemplo, existen revistas enfocadas en la evaluación, los institutos de educación superior, la diversidad, la participación, los estudiantes extranjeros, la administración, la participación, la política, la calidad, la religión, la investigación, los asuntos estudiantiles, la educación, las mujeres y el aprendizaje basado en el trabajo. En comparación, las revistas de educación superior genéricas (19), centradas en la disciplina (19) y enfocadas en la nación (4) son menos comunes.

¿QUIÉN ES EL DUEÑO?, ¿DÓNDE SE ENCUENTRAN?

Las revistas están divididas de forma bastante pareja entre las que pertenecen a sociedades eruditas (por ejemplo, *AIR*, *NASPA*, *SRHE*) y aquellas que son propiedad de sus editores (por ejemplo, *Springer*, *Taylor & Francis*). En varias revistas nuevas en línea no fue posible determinar su propiedad. En términos de país de origen, 56 revistas se establecieron en un principio en Estados Unidos, 28 en el Reino Unido, 6 en Australia y Canadá y 9 en otros ocho países. No fue posible identificar el país de origen en 16 revistas.

Un indicador del enfoque nacional o internacional de una revista viene dado por la composición de su consejo editorial (esta información no pudo identificarse en siete revistas). Una minoría sustancial (54) estaba compuesta en su totalidad de académicos con sede en un país; la mayoría de éstas (47) estaban ubicadas en EE. UU. Un número más pequeño (42) poseía consejos editoriales internacionales. Las 18 revistas restantes tenían lo que podría denominarse consejos editoriales “divididos”, con un número sustancial de miembros en un país y el resto distribuidos en todo el mundo.

¿CUÁNTOS AÑOS TIENEN?, ¿CUÁNTO PUBLICAN?

La más antigua de las revistas identificadas, *Academic Medicine*, comenzó a publicarse en 1926, seguida por la primera revista genérica de educación superior, *Journal of Higher Education*, en 1930, y la primera que fue fundada fuera de los Estados Unidos, *Higher Education Quarterly*, en 1947. La publicación de investigación sobre educación superior en realidad tomó fuerza durante la década de 1970, con 18 nuevas revistas creadas en esa década (que han sobrevivido) y que llegaron a la cantidad de 40. Doce revistas más de educación superior se sumaron en la década de 1980 y otras 15 en la década de 1990; 54 revistas identificadas se han creado desde el año 2000. Sin embargo, no hay que olvidar que al menos una docena de revistas de educación superior han cancelado su publicación durante este período, mientras que otras se han fusionado y perdido su identidad original.

Hasta la fecha se han identificado 121 revistas académicas publicadas en inglés y totalmente enfocadas en la educación superior.

La “más grande” de las revistas identificadas, en términos de volumen de publicación, fue *Studies in Higher Education*, la cual publicó 2.286 páginas en 2016. Le siguen *Academic Medicine* (1.707 páginas) y *Higher Education* (1.646 páginas). En total, 14 de las revistas publicaron más de 1.000 páginas de artículos en 2016. En el otro extremo, había algunas revistas que publicaban menos de 100 páginas; estas revistas se establecieron hace poco y/o son muy especializadas. Las revistas identificadas publicaron entre ellas más de 40.000 páginas de artículos solo en el año 2016. Si suponemos un promedio de 400 palabras por página impresa, ¡esto equivale a alrededor de 16 millones de palabras en solo un año!

¿CUÁLES SON LAS MEJORES Y QUÉ LES DEPARA EL FUTURO?

Los sistemas alternativos de clasificación de revistas están disponibles en el indicador *SCImago Jour-*

nal Rank, el cual compara una amplia gama de revistas según sus tasas de citas respectivas. La clasificación más alta de las publicaciones de educación superior la obtuvo una de las revistas especializadas, *Internet and Higher Education*, la cual tuvo un rango de 3.561 artículos publicados en el año 2015. Le sigue *Academic Medicine* (2.202) y luego tres revistas genéricas de educación superior que fueron clasificadas de manera similar: *Research in Higher Education* (1.724), *Higher Education* (1.717) y *Review of Higher Education* (1.703). Otras ocho revistas tenían clasificaciones superiores a 1.0. Las 13 revistas de educación superior mejor calificadas incluyen revistas más antiguas y algunas relativamente nuevas, las más grandes y algunas con una producción relativamente pequeña y siete que son internacionales, tres que son estadounidenses y tres con consejos editoriales divididos.

Es de esperar que la cantidad de revistas de educación superior y su publicación de artículos seguirán aumentando, a medida que la educación superior continúe expandiéndose y el interés por investigarla siga creciendo. Las versiones impresas de las revistas dejarán de existir debido a todas las publicaciones digitales y al acceso en línea. Continuará la tendencia hacia el libre acceso y gratuito para un número cada vez mayor de revistas y artículos, pero las revistas establecidas y de alta calidad probablemente aún cobren por tener acceso.

El monopolio público en extinción

DANIEL C. LEVY

Daniel Levy es profesor emérito en la Universidad Estatal de Nueva York, Departamento de Política y Liderazgo Educativos, Universidad en Albany. Correo electrónico: dlevy@albany.edu.

PROPHE (Programa para la Investigación en la Educación Superior Privada) tiene una columna fija en IHE.

La espectacular expansión de la educación superior privada (ESP) a lo largo de más de medio siglo es

representada a menudo cuantitativamente por el aumento de las matrículas y del porcentaje privado de las matrículas totales. La ESP ahora tiene más de 60 millones de estudiantes, un tercio del total mundial.

El crecimiento privado puede considerarse como un gran complemento para el crecimiento público, ya que el crecimiento de la matrícula pública no ha tenido precedentes en su magnitud bruta. Sin embargo, también es válido reconocer a una víctima distinta a la expansión privada: la casi desaparición del monopolio público. Por monopolio público nos referimos simplemente a la ausencia de instituciones privadas, ya sean prohibidas por la ley o inexistentes de hecho. Las instituciones privadas que terminan con el monopolio público pueden ser sin fines de lucro o con fines de lucro; sin fines de lucro es la forma legal más común a nivel mundial, pero ambas formas van en aumento y los límites entre las dos a menudo son confusos.

El monopolio público fue durante mucho tiempo una norma común. Reinó en África, la región árabe, Europa del Este y partes de Asia en el último tiempo (1989 y unos años más). Sin duda, se había disipado antes en América Latina y varios países desarrollados habían tenido durante mucho tiempo monopolios públicos y sectores duales sustanciales. Sin embargo, a mediados de siglo, el comunismo provocó un aumento llamativo del monopolio público. También ocurrieron posteriores estatizaciones de sectores privados (por ejemplo, en Turquía y Pakistán).

MONOPOLIO PÚBLICO EN EXTINCIÓN

No hay duda de la erosión global del monopolio público en las últimas décadas. La caída repentina ocurrió con la desaparición del comunismo en 1989 en toda Europa Oriental y gran parte de Asia Central. Y a partir de cada década desde 1990 ha seguido disminuyendo notablemente el número de sistemas con sector único.

El crecimiento privado puede considerarse como un gran complemento para el crecimiento público, ya que el crecimiento de la matrícula pública no ha tenido precedentes en su magnitud bruta.

Para el año 2000, la principal base de datos internacional (de UNESCO) revelaba que solo 39 países no contaban con un sector privado; para el año 2010, sólo 24 países. Esto es 24 de 179 países con datos sectoriales disponibles. Sin embargo, un análisis más detallado del conjunto de datos de PROPHE revela que solo 10 países conservan un monopolio público: Argelia, Bután, Cuba, Yibuti, Eritrea, Grecia, Luxemburgo, Birmania, Turkmenistán y Uzbekistán.

Considerando que el hecho más importante sobre esta lista es su pequeño tamaño, también llama la atención la ausencia de varios países en particular. China comunista abandonó el monopolio público a principios de los años ochenta, Vietnam comunista siguió su ejemplo a partir de entonces, cada una con aproximadamente un 15 por ciento de acciones privadas. (Corea del Norte no está en la base de datos de los 179 países, aunque extraña y aparentemente tiene una universidad privada evangélica). Al igual que China y Vietnam, Turquía permite la ESP incluso sin permitir la educación superior religiosa. Ninguno de los regímenes de izquierda populista que surgieron en Latinoamérica desde la década de 1980 (Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Venezuela) ha amenazado con cerrar la ESP.

Por otra parte, incluso la lista de solo 10 países subestima lo limitado que es ahora el monopolio público. Primero, tres de los 10 sistemas tienen menos de 10.000 matrículas totales y otros tres sistemas tienen menos de 300.000. Solo Argelia, Cuba, Grecia y Birmania conservan el monopolio público en sistemas de gran envergadura. Segundo, varios de los países (Grecia, Turkmenistán, Uzbekistán) permiten una presencia internacional o transfronteriza privada. La ESP de esos lugares registra cero matrículas porque no cuentan con títulos reconocidos por el estado. Del mismo

modo, existen programas nacionales aislados de la ESP que no tienen títulos oficialmente reconocidos.

EL TENUE GRUPO DE DIEZ

Además, varios de los 10 países (por ejemplo, Birmania) ya tienen un debate público activo sobre la creación privada. Algunas veces se ha tratado de redactar una legislación habilitadora. En Argelia, el más grande de los sistemas, existen propuestas concretas para el desarrollo privado desde hace algunos años. Las solicitudes de licencia a menudo son precursoras para insertar una ESP.

Una observación política destacada clarifica la lista actual, con efectos por su persistencia. Los regímenes políticos están inclinados en gran medida a la izquierda (aunque este término sea confuso). Es cierto que hemos visto que la orientación izquierdista no garantiza el monopolio público; la compatibilidad de los regímenes de izquierda con la ESP es un signo sorprendente de nuestros tiempos, de la precariedad contemporánea del monopolio público. Sin embargo, es imposible negar que el grupo de 10 es mucho más de izquierda que la gran mayoría de los otros 169 países.

Cuba es la ilustración más clara. El único país en América con un régimen comunista sin ESP. De hecho, hasta ahora Cuba no ha tenido un debate serio sobre la posibilidad de tener ESP. La última de las otras 20 repúblicas tradicionalmente identificadas de América Latina en haber acabado con el monopolio público fue Uruguay (1985). Como Uruguay en su región, Grecia destacó por mucho tiempo en Europa por tener una norma atípicamente fuerte de estatismo en las áreas de previsión social. Turkmenistán ha sido por lo general de izquierda entre los países "istán" (generalización como Tayikistán, país que recientemente terminó con el monopolio público). Birmania es políticamente mejor caracterizada en su medio siglo de independencia como represiva, pero también con una orientación socialista. El monopolio público de Argelia puede relacionarse no solo con su tradición colonial francesa (generalmente menos receptiva a la privacidad que la tradición colonial británica), sino que también con sus tendencias izquierdistas. El hecho de que tantos otros regímenes izquierdistas hayan terminado con el monopolio público no es una buena señal para el monopolio público persistente; tampoco las activi-

dades incipientes relacionadas con la posible creación privada en varios países. En términos generales, la era contemporánea tiene una notable inclinación hacia la privatización en diversos frentes sociales.

Una perspectiva independiente, menos sobre la ideología política que de las tendencias organizativas o del sistema mundial, podría resaltar cómo las formas, una vez establecidas, tienden a expandirse. La educación superior pública alguna vez existió en algunos países antes de expandirse a casi todos; los sectores privados ahora están haciendo lo mismo, similar a la forma en que los sectores públicos y privados de la educación superior se expandieron de uno a varios y a casi todos los países. Si el monopolio público está en su fase final o si alguna vez volverá, el punto principal no es la predicción. Por un lado, la predicción de los temas públicos y privados es tensa; cuando el monopolio público era una norma sólida, ¿cuántos vaticinadores sabios identificaron las dimensiones del auge de la ESP? El punto principal es resaltar una fuerte realidad. Los sectores duales son la nueva norma dominante, ya expandidos en casi todo el mundo. El aumento de la ESP es notable no solo por su magnitud, sino también por su ubicuidad. El monopolio público se ha vuelto raro.

La reconsideración de la educación superior privada en Brasil

TARGINO DE ARAÚJO FILHO

Targino de Araújo Filho es profesor en la Universidad Federal de São Carlos, Brasil, y actualmente es profesor invitado en el Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CHEI, por sus siglas en inglés) de la Universidad Católica del Sagrado Corazón, Milán, Italia, con el apoyo de la beca CAPES-PGCI. Correo electrónico: targino@ufscar.br.

Dos artículos recientes sobre la educación superior brasileña en *International Higher Education* se enfocaron en la educación superior privada: uno que presenta preocupaciones sobre el crecimiento del segmento con fines de lucro del sector privado y otro que

considera este sector como el combustible del crecimiento económico brasileño. Aunque el sector privado representa el 76 por ciento de más de 8 millones de estudiantes de pregrado—lo que coloca a Brasil entre los países con el mayor porcentaje de matrículas privadas en todo el mundo—dicho estudio merece un mejor análisis.

De hecho, la expansión de la educación superior en Brasil siempre ha ocurrido con la participación del sector privado, compuesto mayoritariamente por las instituciones de educación superior (IES) comunitarias, religiosas y filantrópicas, y que desempeña un rol complementario al del sector público. Con el tiempo, la situación progresó y en 1997 el sector privado fue responsable del 61% de las matrículas. Con la legalización de las instituciones con fines de lucro, el sistema obtuvo una nueva dinámica, lo que resultó en 2.364 instituciones de educación superior en 2015, de las cuales 2.069 eran privadas. Las IES con fines de lucro representan alrededor del 50 por ciento de las matrículas.

La adopción de una lógica comercial

Con el apoyo de fondos de inversiones, la mayoría extranjeros, una subdivisión de las IES con fines de lucro ha comenzado a adquirir instituciones más pequeñas, fusionándose con otras, presentando sus acciones en la bolsa de valores y convirtiéndose en grandes grupos comerciales. Once de estos grupos poseen alrededor del 40 por ciento de las matrículas y una de estas instituciones tiene casi la mitad de ese porcentaje. Solo cuatro de estos grupos principales de IES no han invertido sus acciones, mientras que otros tres son empresas de América del Norte. Los cuatro restantes de los grupos, incluidos los dos más grandes, son empresas brasileñas de capital abierto que, teniendo como principales accionistas a los fondos de inversiones internacionales, constituyen uno de los segmentos más rentables de la bolsa de valores brasileña (Bovespa). De hecho, estos dos grupos intentaron fusionarse en el año 2016, pero esto fue evitado por el Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE). Sin duda, lo que se observa es una oligopolización del sector de la educación privada con todas las consecuencias arriesgadas que están asociadas a éste.

Si bien el sector privado representa el 76 por ciento de todas las matrículas, el porcentaje de académicos en instituciones privadas es sólo del 57 por ciento del grupo docente total, lo que apunta a una probable precariedad de las condiciones laborales.

En cuanto a los nichos de mercado dentro del sector de las IES, la mayor inversión son programas de bajo costo que no necesitan laboratorios o profesores bien remunerados, como en el comercio y las leyes. Estos programas abarcan el 38 por ciento de la matrícula total del país y el sector privado es responsable del 86,8 por ciento de dicho porcentaje. La mayoría de estos programas son vespertinos y tienen como grupo objetivo a una gran parte de la población mayor a la edad escolar esperada (estudiantes no tradicionales). Además, en relación con los programas de pregrado de educación en línea, la hegemonía del sector privado es notable, alrededor del 91 por ciento de las matrículas. Nuevamente, la mayor concentración de ingresos se da en el área de ciencias sociales, comercio y derecho (44 por ciento), seguida de educación (38 por ciento).

Al observar los programas de postgrado, la situación se revierte por completo debido a los costos que implican los laboratorios, las bibliotecas y los sueldos académicos. En ese nivel, la participación del sector privado alcanza solo el 19 por ciento de las matrículas. De hecho, el sistema de postgrado brasileño, esencialmente público, coloca al país en el punto de mira tanto en el contexto latinoamericano como global, con el país ocupando el puesto 14 en términos de producción científica.

REPERCUSIONES EN LA CALIDAD DE LAS ADMISIONES

Si bien el sector privado representa el 76 por ciento de todas las matrículas, el porcentaje de académicos en instituciones privadas es sólo del 57 por ciento del grupo docente total, lo que apunta a una probable precariedad de las condiciones laborales. Además, mientras

que en el sector público el 56,5 por ciento del personal académico posee un doctorado y el 29,6 por ciento tiene un magíster, en el sector privado estos porcentajes son del 20,7 por ciento y del 48,1 por ciento, respectivamente. En términos de política de contratación, se estima que en el sector público el 84 por ciento de los académicos son contratados a tiempo completo, mientras que en el sector privado el porcentaje es del 37 por ciento. Como resultado, la evaluación de la calidad de las IES presenta grandes contrastes. El puntaje varía de 1 a 5, siendo 3 el mínimo aceptable, mientras que entre las instituciones públicas el 32,8 por ciento tiene una calificación mínima de 4, este porcentaje entre las instituciones privadas es del 15,5 por ciento. Teniendo en cuenta solo las universidades, los porcentajes son 59 por ciento y 20 por ciento, respectivamente.

Además de los elementos ya presentados, especialmente la alta concentración de matrículas en ciertos programas, estos indicadores revelan que obtener un título a menudo se convierte en un fin en sí mismo. Es decir, parece probable que los estudiantes busquen un diploma, independientemente de la calidad de la formación, ya que su elección de programa a menudo está determinada por la facilidad de acceso o la falta de opciones. Además, también revelan que la expansión de las matrículas en el sector privado no implica la democratización del acceso, ya que las opciones disponibles son bastante restringidas.

CONSECUENCIAS

Aunque el proceso de masificación de la educación superior en Brasil acaba de comenzar, dado que la tasa neta de matrícula es solo del 18 por ciento, se aprobó un nuevo Plan Nacional de Educación en 2014. Este plan establece objetivos como el porcentaje del PIB que se aplicará a la educación, el cual debería alcanzar el 10 por ciento en 10 años, y la tasa neta de matrícula, la que debería alcanzar el 33 por ciento en el mismo período de tiempo, con el 40 por ciento de las nuevas admisiones en el sector público. Lo anterior es un gran desafío, pero no inviable, como los importantes procesos de expansión y capilarización que ocurrieron en el sector público federal en 2013-2014. Estos procesos duplicaron la cantidad de matrículas en el sector, tanto a nivel de pregrado como de postgrado, y crearon 173 nuevos campus y 15 nuevas universidades. Este

proceso también tuvo una dimensión social significativa, ya que mediante la “ley de cupos», las universidades federales alcanzaron en 2016 el objetivo esperado de reservar el 50 por ciento de sus matrículas para los egresados de las escuelas públicas. Aunque en Brasil los antecedentes de las escuelas públicas revelan que hay alumnos de bajos ingresos, la ley también estipula que la mitad de los cupos reservados debe ser para estudiantes de familias con un ingreso per cápita inferior a un 1,5 del sueldo mínimo. Además, la ley también estipula que las personas negras, morenas e indígenas, así como las personas con discapacidades, deben ser incluidas en el porcentaje en una proporción de al menos igual a la actual en el estado donde se encuentra la universidad.

Lamentablemente, las condiciones económicas y políticas de Brasil pueden impedir que continúe este proceso de expansión del sector público de la educación superior. De hecho, puede ocurrir lo contrario, como lo indican las recientes medidas económicas, como la congelación de gastos incurridos por el gobierno federal durante un período de 20 años. Además, los discursos oficiales y los medios de comunicación están reclamando nuevamente que las universidades públicas gastan mucho, son caras y que un país como Brasil no puede costear. Los recursos públicos no son considerados como inversiones para construir un país soberano, capaz de producir soluciones a los problemas que enfrentan las diferentes regiones. Es un momento extremadamente delicado, ya que las probabilidades apuntan al estancamiento o la continuación de la masificación de la baja calidad, la que aportará pocos beneficios al desarrollo socioeconómico del país.

Movilidad estudiantil y empleabilidad: 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 del Desarrollo de la Capacitación de 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.

Hoy en día, las conversaciones están llenas de inquietudes sobre la empleabilidad, ya que las organizaciones institucionales, nacionales, regionales e internacionales se preparan desesperadamente para responder a las nefastas realidades del aumento de los jóvenes, la admisión “masiva” y el desempleo de los titulados. En todas partes, el crecimiento explosivo de la cantidad de egresados está dando lugar a desafíos masivos, con consecuencias para su preparación académica.

Para aquellos que pueden pagar o tener la oportunidad de hacerlo, estudiar en otro país es percibido como un mecanismo para mejorar la empleabilidad. Esto se ha convertido en uno de los principales factores de motivación en la movilidad estudiantil. Además de su impacto positivo en el desarrollo académico, el estudio internacional ofrece mejores oportunidades de empleabilidad, las que entregan una variedad de ventajas, como la mejora lingüística, el desarrollo personal, la experiencia cultural, el conocimiento global y las capacidades para el mercado laboral.

Si bien la movilidad estudiantil ha recibido mucha atención como una dimensión de la internacionalización, los estudios relacionados con el vínculo entre la internacionalización y la empleabilidad no son concluyentes, particularmente en las percepciones y las expectativas de los estudiantes extranjeros. Esta realidad puede encontrarse en el contexto de África. Este artículo informa los resultados de un estudio más extenso llevado a cabo en estudiantes de Etiopía que han estudiado en el extranjero para evaluar sus puntos de vista sobre el impacto de su formación en la empleabilidad.

EL CONTEXTO Y EL PROPÓSITO DEL ESTUDIO

A pesar de la falta de datos estadísticos confiables sobre el tema, se cree que miles de estudiantes etíopes estudian fuera del país. La movilidad a través de becas del gobierno o planificada con la ayuda familiar o individual, parece ir en aumento. Sin embargo, hay poca información sobre los mecanismos, los objetivos y los posibles planes de la movilidad.

Además de presentar sus perfiles educativos, el estudio buscó explorar las perspectivas de los estudiantes etíopes sobre el vínculo entre el estudio en el extranjero y la empleabilidad al analizar factores como las motivaciones de estudiar en el extranjero, los atributos de la empleabilidad y su dominio, como asimismo los planes de los estudiantes después de titularse.

PERFILES DE LOS PARTICIPANTES Y OBSERVACIONES PRINCIPALES

De 124 estudiantes internacionales contactados para el estudio, poco más del 50 por ciento respondieron el cuestionario en línea; seis participantes se ofrecieron como voluntarios para una entrevista por Skype. La mayoría de los estudiantes (80 por ciento) tenían entre 18 y 29 años. Solo el 11 por ciento tenía más de 30 años y el 59 por ciento eran mujeres. En términos de formación académica, el 88 por ciento había completado su educación secundaria en Etiopía, mientras que el 8 por ciento restante había asistido a la escuela secundaria en otras partes de África; 4 por ciento estudió fuera del continente. El 57 por ciento de los estudiantes había asistido a escuelas secundarias privadas, 21,5 por ciento a escuelas comunitarias internacionales y el 16,9 por ciento se había graduado de escuelas públicas y religiosas.

Cuando se realizaba este estudio, los estudiantes asistían a 39 instituciones de educación superior en cuatro continentes: América del Norte (50,8 por ciento), Asia (21,5 por ciento), Europa (18,5 por ciento) y otras partes de África (9,2 por ciento). Las estrategias principales que consideraron los estudiantes para seleccionar sus respectivas universidades de acogida incluyeron su propia interpretación, fuentes de rankings institucionales, sitios web y propuestas universitarias. La influencia de la familia, los agentes de educación y los amigos parecía ser limitada, lo que indica la partici-

pación directa y activa de los estudiantes en la elección de su destino institucional.

A pesar de la impresionante lista de instituciones a las que asistían los estudiantes—incluidas las universidades de la Liga de la Hiedra—solo una fracción de ellos pagaba sus estudios: Un 72,3 por ciento recibía becas completas, mientras que un 10,8 por ciento recibía becas parciales; 6,2 por ciento fueron apoyados por su familia. Menos del 2 por ciento pagó sus propios estudios.

El empleo es considerado como una motivación primordial para estudiar en el extranjero, lo que señala claramente un posible vínculo entre la formación y el resultado futuro percibido. Los estudiantes creían que sus estudios en el extranjero les darían una ventaja competitiva al exponerlos a una gran variedad de capacidades y oportunidades, como lo demuestran sus preferencias de universidades y programas de estudio. Al identificar los atributos y las habilidades considerados fundamentales para la empleabilidad, los estudiantes destacaron la voluntad de cuestionar las ideas propias y las ajenas, la capacidad de expresar con claridad la opinión propia, la capacidad de escribir y hablar en un idioma extranjero, la habilidad de adquirir rápidamente nuevos conocimientos y la capacidad de trabajar bajo presión. Los estudiantes parecían tener una gran confianza en su grado de preparación para el mercado laboral, en particular en su capacidad para usar el tiempo de manera eficiente, trabajar de forma productiva con otros y dominar su campo de estudio. Las únicas áreas donde los encuestados mostraron una confianza limitada fueron el conocimiento/comprensión de las diferencias culturales y sociales, como asimismo la capacidad de escribir y hablar en un idioma extranjero. Los estudiantes también destacaron características peculiares que les dieron ventajas especiales al estudiar en universidades extranjeras. Éstas incluyen un bajo porcentaje de estudiantes por facultad, un profesorado comprometido, un sistema de responsabilidad, una atención en la formación según las capacidades y una evaluación continua, las que evidentemente no existen en Etiopía.

Los tipos de atributos y habilidades adquiridas, así como la calidad de la experiencia de aprendizaje, fueron identificadas como características claves para seleccionar a una institución extranjera.

En cuanto a los planes después de titularse, este estudio muestra el gran interés de los estudiantes de volver a su país. Dada las importantes pruebas de la baja tasa de retorno y el gran éxodo de estudiantes etíopes, esta observación merece un mayor estudio y análisis. En la misma línea, los estudiantes también mostraron un gran interés en contribuir en el desarrollo del país después de titularse, aunque esto se ve atenuado por la falta general de conocimiento sobre la demanda de habilidades en el país de origen. Esto se debe a la ausencia de mecanismos de intercambio de información entre los estudiantes, el gobierno y posibles empleadores en el contexto etíope.

CONCLUSIÓN

Este estudio demuestra la conexión entre la internacionalización y la empleabilidad a través de la exploración de factores como las motivaciones por estudiar en el extranjero y la identificación de habilidades y atributos claves considerados fundamentales para la empleabilidad, de acuerdo a las opiniones de los estudiantes etíopes que estudiaron en el extranjero. El conocimiento de estos estudiantes con respecto a las ventajas de estudiar en el extranjero, que es fundamental para mejorar sus oportunidades de empleo, es evidente y comprobado por su opción de universidades de acogida y programas de estudio, los que se espera que entreguen ventajas competitivas al egresar. Los tipos de atributos y habilidades adquiridas, así como la calidad de la experiencia de aprendizaje, fueron identificadas como características claves para seleccionar a una institución extranjera. Lo anterior puede tener algunas consecuencias para las instituciones locales en términos de cómo se pueden estructurar los planes de estudios y su prestación.

Además, la falta de conocimiento e información

sobre los estudiantes etíopes en el extranjero justifica la necesidad de documentar y estudiar de forma sistemática para respaldar la planificación y el despliegue del capital humano—para el gobierno, las empresas, las ONG y los grupos de expertos. Dichas gestiones brindarían la oportunidad de aprovechar el enorme potencial de la inteligencia etíope fuera de las fronteras del país. También permitiría una visión amplia de los aspectos de la internacionalización y el estudio en el extranjero.

El control de calidad en Ghana: logros y desafíos

PATRICK SWANZY, PATRICIO V. LANGA Y FRANCIS ANSAH

Patrick Swanzy es investigador docente postdoctoral en Carnegie y Patricio V. Langa es sociólogo y profesor asociado en el Instituto de Estudios Superiores de la Universidad del Cabo Occidental, Sudáfrica. Correos electrónicos: 3748273@myuwc.ac.za y planga@uwc.ac.za. Francis Ansaah es investigador docente en el Instituto de Planificación y Administración de la Educación de la Universidad de Cape Coast, Ghana. Correo electrónico: boansah@gmail.com.

La educación superior de calidad es la mejor oportunidad de África para acelerar su desarrollo y ayudarla a ser competitiva en una economía basada en el conocimiento. Esta consideración ha aumentado las preocupaciones sobre la necesidad de contar con mecanismos eficaces de control de calidad (CC) en los sistemas de educación superior africanos, a pesar de que el vínculo directo entre la educación de calidad y el CC todavía está abierto al debate.

Los recientes avances en África apuntan a un enfoque creciente en el uso del CC como un mecanismo importante para hacer que la educación superior sea más relevante para las necesidades de desarrollo. Por ejemplo, la Unión Africana ha dado a conocer varias iniciativas como la Asociación de Universidades Africanas (AAU, por sus siglas en inglés), la Estrategia de Armonización de África, el Proyecto Piloto Tuning África y el Mecanismo de Evaluación de la Calidad de África para promover la calidad y la excelencia en los

sistemas de educación superior de África. En una iniciativa más reciente, la Hoja de Ruta Estratégica de la Unión Conjunta África-Europea 2014-2017, el CC es la línea de acción principal para fortalecer la educación superior en África. Además, se ha realizado una Conferencia Internacional anual sobre el Control de Calidad en la Educación Superior en África como una plataforma para desarrollar ideas y sugerir estrategias para lograr una educación de calidad.

Para 2015, alrededor de 25 países africanos habían establecido agencias nacionales de control de calidad para supervisar sus sistemas de educación superior y una docena de otros países se encontraban en etapas relativamente avanzadas para hacerlo. Como en otros países, el control de calidad ha sido el centro de los esfuerzos de Ghana por revitalizar su educación superior. Desde los primeros días de la educación superior en el país, Ghana ha adoptado diversas estrategias para abordar el tema de la calidad en la educación superior.

CONEXIÓN HISTÓRICA

En Ghana, el CC en el sistema de educación superior se remonta a la época colonial, cuando era una tutoría. Cuando la Universidad de la Costa de Oro, ahora la Universidad de Ghana, fue fundada en 1948, se asoció con la Universidad de Londres para obtener orientación y se vio obligada a cumplir con los estándares académicos de esa universidad. Esta relación terminó en 1957 cuando Ghana se independizó. La Universidad de Ghana obtuvo el estatus de soberano y sus mecanismos internos lograron mantener los estándares académicos legados por su institución mentora colonial.

La asociación como medida de CC continuó conforme al sistema de educación superior post-independencia de Ghana. La Universidad Kwame Nkrumah de Ciencia y Tecnología y la Universidad de Cape Coast, fundadas en 1961 y 1962 respectivamente, estaban asociadas con la Universidad de Ghana para recibir orientación hasta que obtuvieron profesionales diplomados. Estas instituciones se unieron a la Universidad de Ghana como mentoras de otras instituciones de educación superior (IES) a las que legaron estándares académicos. Hasta 1993, cuando se establecieron las agencias nacionales de control de calidad, las IES en Ghana no tenían una dimensión externa para su CC.

LOGROS Y DESAFÍOS

A principios de la década de los noventa, se observó un aumento en las admisiones a las IES, lo que generó preocupación por la calidad. Se promulgó una legislación para proteger la calidad de la educación superior, lo que generó la ley 454 de 1993 que establece al Consejo Nacional de Educación Terciaria (NCTE, por sus siglas en inglés) como el principal organismo regulador para asesorar al gobierno sobre la dirección de la provisión general de la educación superior. Además, la ley 317 del Consejo de Defensa Nacional Provisional (PNDC, por sus siglas en inglés) en 1993 estableció una agencia de CC, la Junta Nacional de Acreditación (NAB, por sus siglas en inglés), con la responsabilidad nacional de resguardar la calidad de la provisión de educación superior. Desde entonces, esta ley ha sido reemplazada por la ley 2007 de la Junta Nacional de Acreditación: ley 744.

La asociación como medida de CC continuó conforme al sistema de educación superior post-independencia de Ghana.

Para fortalecer el CC externo para las distintas IES, se han promulgado otras leyes. La ley 492 de 1993 estableció la Junta Nacional para la Evaluación de Profesionales y Técnicos (NABPTEX, por sus siglas en inglés) con el mandato de supervisar las operaciones académicas de las escuelas politécnicas y regular los exámenes profesionales y técnicos. La ley 778 estableció el Consejo Nacional de Docencia (NTC por sus siglas en inglés) con el mandato de regular y mejorar la calidad de la formación docente en el país. Estas intervenciones externas de CC parecen haber establecido una garantía importante para las expectativas de los accionistas en la calidad de la educación superior, ya que un estudio sobre CC en África occidental anglófono en 2012 concluyó que Ghana tenía uno de los sistemas externos de CC más sólidos de África.

Ghana ha llevado a cabo importantes esfuerzos por establecer mecanismos externos de CC para mejorar la provisión de educación de calidad, pero

no sin importantes desafíos. En primer lugar, los supervisores de CC no cuentan con los recursos adecuados en términos de personal técnico y profesionales de CC para supervisar constantemente. En la actualidad, las auditorías institucionales se llevan a cabo solo cada cinco años y no en todas las instituciones. En segundo lugar, las IES aumentan en número sin fortalecer de forma correcta la capacidad del personal técnico y profesional de los supervisores, lo que afecta la calidad de los servicios prestados a las IES. Por último, en medio de los recursos limitados, existe una duplicación de roles entre las agencias de CC. Por ejemplo, un plan de estudio terciario acreditado por NABPTEX aún debe ser confirmado por NAB para obtener otra acreditación.

CONCLUSIÓN

En Ghana, el control de calidad de la educación superior ha evolucionado desde su estructura colonial de ser administrada por las IES hasta el establecimiento de agencias externas de CC, para que el país satisfaga las demandas contemporáneas de la educación superior. Hasta ahora, al parecer se ha logrado un progreso relevante en la dimensión externa del CC, con distintas agencias. Esta estrategia externa diferente de CC podría quizás servir como punto de referencia para otros países africanos que trabajan en el fortalecimiento de sus sistemas de CC. A pesar de todo, con el rápido crecimiento del sector, las agencias de CC se enfrentan a grandes desafíos debido a su capacidad limitada. Lo que todavía está por determinarse es si los logros en el CC externo han tenido un impacto positivo en la provisión de una educación superior de calidad en Ghana.

La tendencia académica en las universidades chinas de tecnología aplicada

WEI JING Y ANTHONY WELCH

Wei Jing es estudiante de doctorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Tianjin, China. Correo electrónico: weijing522@126.com. Anthony Welch es profesor de educación en la Escuela de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Sídney, Australia. Correo electrónico: anthony.welch@sydney.edu.au.

La prioridad de convertir a China en una nación innovadora no es reciente y es el resultado de una estrategia a largo plazo para fortalecer a China en la ciencia y la tecnología (*kejiao xingguo*), como por ejemplo su personal científico (*keji rencai*). Por medio de estas políticas, las instituciones de educación superior (IES) del país están encargadas de una nueva misión y trascendencia. Esto se aplica en particular a un nuevo tipo de IES, las Universidades de Tecnología Aplicada (*yingyong jishu daxue*) o UTA, las cuales fueron diseñadas para desempeñar un rol importante en el sistema de educación superior chino, específicamente al impulsar la cooperación con la industria. Mientras que otros países se esfuerzan por mitigar la tendencia académica en las universidades tecnológicas, la reforma principal de China (diseñada para cumplir una misión específica) es convertir más de 600 IES en UTA. A diferencia de las universidades de investigación, se espera que las UTA se dediquen al desarrollo económico regional mediante la cooperación con pequeñas y medianas empresas locales en proyectos aplicados de innovación. A través de esta orientación práctica, se suponía que las UTA debían cultivar personal altamente calificado en innovación aplicada, así como diversificar el sistema de educación superior chino en su conjunto. Sin embargo, lograr estos objetivos resultó ser mucho más difícil de lo previsto. Los casos de estudio detallados de políticas y prácticas en cuatro UTA y las admisiones a estas universidades de diferentes tamaños y de regiones de China revelaron que el objetivo de colaborar con la industria local para impulsar la innovación se vio

debilitado por una tendencia académica importante, la que distorsionó la intención original.

LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHINA

Las IES chinas han sido importantes motores de investigación e innovación durante mucho tiempo. El primer ministro Li Keqiang señaló con énfasis el alto grado de interdependencia entre el sistema nacional de innovación y las actividades de investigación científica de las IES, como fuerza para convertir a China en una nación innovadora. Se otorgaron políticas preferenciales para las empresas, las instituciones de educación superior y las instituciones de investigación innovadoras en cada campo. Sin embargo, el sistema de educación superior altamente estratificado de China procura que las universidades y los institutos con un historial más sólido de innovación capten la mayor cantidad de fondos y otros recursos. La productividad de la investigación también es un componente principal en los rankings universitarios; dentro del sistema académico chino altamente competitivo, esto es una ventaja para las mejores universidades de China, las que atraen a los mejores investigadores y cuyos egresados son los más solicitados por los empleadores. Si bien la innovación es una prioridad nacional y regional, en la práctica, las IES chinas están todas en la misma carrera, a pesar de la clara misión de las UTA de impulsar la innovación regional mediante la colaboración de la industria.

LOS MOTIVOS PARA ESTABLECER LAS UTA EN CHINA

Se han establecido más de 600 institutos y universidades de educación superior (en su mayoría universidades de segundo nivel e institutos independientes locales) desde 1999, los que son considerados como pieza fundamental de la transformación planificada de las UTA. Ahora forman un porcentaje importante de las aproximadamente 2.600 universidades que ofrecen títulos de licenciatura. Como se mencionó anteriormente, las UTA son una medida importante para diversificar el sistema de educación superior chino. En particular, están a cargo de generar talento aplicado y técnico avanzado para satisfacer las necesidades de las industrias que están en constante cambio. También se espera que ayuden a disminuir el grave desempleo estructural en algunos sectores industriales claves, así como a fortalecer la brecha binaria dentro del sector universitario, que con el tiempo se ha vuelto cada vez más confusa. En comparación con las principales universidades de investigación que realizan investigaciones básicas y de última tecnología, las UTA deben contribuir a la innovación sin descubrir directamente nuevos conocimientos, sino que deben aplicar los

conocimientos actuales para practicar y perfeccionar los procesos existentes trabajando con la industria, un proceso innovador que también está diseñado para fortalecer la competencia del personal técnico de alto nivel de las UTA. Sin embargo, los estudios detallados de las UTA revelan una tendencia académica importante, la cual los desvía de su misión original orientada a la industria y con base en el mercado.

LA TENDENCIA ACADÉMICA EN LAS UTA

La tendencia académica se refiere a la postura de los institutos más nuevos y especializados de impulsar sus actividades de investigación de manera que emule a las grandes universidades de investigación. Como una forma de isomorfismo institucional, el proceso a menudo significa que el conocimiento aplicado, destinado a ser directamente útil, pierde gradualmente sus lazos cercanos con la práctica. Los estudios detallados de varias UTA revelan tal tendencia académica. Si bien el plan original para las UTA era demostrar una innovación a través de la cooperación con empresas e industrias locales, en la práctica, esto no se está materializando. En cambio, el profesorado de las UTA dedica la mayor parte de su energía a postular y publicar importantes proyectos científicos a nivel nacional, ya que estos logros allanan el camino hacia el ascenso. Esta tendencia académica es originada de los procesos institucionales vinculados a las medidas relacionadas con el rendimiento, como estimular la publicación y la participación en importantes proyectos nacionales de investigación por medio de alianzas con universidades regionales de investigación de las regiones centrales y occidentales de China. Éstas ofrecen recompensas financieras extremadamente altas a los académicos por cada artículo publicado en revistas de alto rango o por la captación de proyectos a nivel nacional, aunque ofrecen incentivos mucho más bajos para los proyectos efectuados entre la universidad y la industria. Junto con el hecho de que las UTA son menos competitivas al colaborar con las industrias (que prefieren llegar a universidades de investigación establecidas cuando necesitan asesoramiento o asistencia técnica), estos procesos contraproducentes provocan que los docentes de las UTA se desvíen de sus tareas principales. Aun así, cuando se realizó la encuesta, más del 90 por ciento de los entrevistados pensó que los artículos que publicaron no fueron de mucha utilidad y admitieron que en la mayoría de estos habían copiado y recopilado ideas de otras publicaciones.

Se han establecido más de 600 institutos y universidades de educación superior (en su mayoría universidades de segundo nivel e institutos independientes locales) desde 1999, los que son considerados como pieza fundamental de la transformación planificada de las UTA.

CONCLUSIÓN

El proceso de esta tendencia académica en las UTA recalca una contradicción básica entre la política y la práctica. En lugar de colaborar activamente con la industria mediante la experiencia técnica aplicada, demuestran una fuerte inercia institucional, sobre todo debido a las antiguas orientaciones macropolíticas que priorizan la investigación académica. Los rankings de institutos y universidades, efectuados por entidades gubernamentales o no gubernamentales, pesan mucho en la innovación científica y tecnológica. La persistencia del sistema de evaluación tradicional también recompensa la publicación y la captación de proyectos. A menos que los legisladores reconozcan y logren el control de estas tendencias, la tendencia académica evitará que las UTA cumplan con su misión original.

Autonomía y responsabilidad universitarias en la educación superior rusa

ANDREI VOLKOV Y DARA MELNYK

Andrei Volkov es asesor político académico en la Escuela de Administración SKOLKOVO de Moscú, Rusia. Correo electrónico: andrei_volkov@skolkovo.ru. Dara Melnyk es asistente titulada de doctorado del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE.UU. Correo electrónico: melnykd@bc.edu.

Hoy en día, estamos experimentando el apogeo de la transformación universitaria, ya que muchos sistemas de educación superior, como en Rusia, están buscando mejorar sus universidades a nivel de operación nacional y global. Durante este proceso, es fundamental el pensamiento estratégico independiente del liderazgo universitario y esto solo es posible con suficiente autonomía.

PERSPECTIVA HISTÓRICA

A lo largo de los 300 años de historia de la educación superior rusa, ha oscilado el nivel de autonomía universitaria. Originalmente, el diseño fue tomado prestado de Alemania y los primeros estatutos universitarios manifestaban un llamativo nivel de autonomía, en contraste con otras instituciones públicas en el Imperio ruso. A mediados del siglo XVIII, las universidades se habían convertido en semilleros del pensamiento liberal y en un esfuerzo por restringir esta tendencia, el emperador Nicolás I redujo sus derechos en gran medida. Luego, a comienzos del siglo XIX, Alejandro II restauró su nivel inicial y relativamente alto de independencia, como parte del proceso de europeización del país.

En los años 20, el gobierno soviético rediseñó todas las estructuras sociales, incluso la educación superior. A las universidades les quitaron todos sus poderes para administrar sus propios asuntos y se centralizó el control de los planes de estudios, el financiamiento, la entrega de títulos, las admisiones, la administración y la selección del profesorado. En aquella época, la autonomía universitaria habría sido un ideal imposible de alcanzar; el pensamiento estratégico independiente era inimaginable. La Guerra Fría y la carrera armamentista obligaron al gobierno soviético a buscar un nuevo enfoque para la formación de científicos e ingenieros. Se estableció un grupo de instituciones de educación superior con derechos especiales de administración y diseño del plan de estudio. Dos buenos ejemplos de dichas instituciones son el conocido Instituto de Física y Tecnología de Moscú y la Universidad Nacional de Investigación Nuclear.

El período después del colapso de la Unión Soviética puede llamarse “la década abandonada de los 90”: se otorgó a las instituciones una autonomía inesperada y éstas no estaban completamente prepara-

das. El porcentaje de adultos jóvenes que estudian una carrera universitaria aumentó del 17 al 60 por ciento, como asimismo el número de “cuasi universidades”, ya que todas las instituciones que ofrecían educación postsecundaria de cualquier tipo exigieron el título de “universidad”. Al mismo tiempo, el éxodo de profesionales de las instituciones alcanzó una magnitud sin precedentes. Las instituciones rusas de educación superior se encontraban en un estado de desorganización, con una autonomía única y una escasa responsabilidad.

A principios del 2000, el panorama universitario comenzó a cambiar. A cambio de su compromiso de desarrollo, las universidades recibieron recursos importantes y nuevas condiciones. Se formaron grupos universitarios de élite (como la conocida Iniciativa de Excelencia Académica 5-100). Estas instituciones fueron forzadas a salir de la apatía organizativa y algunas de ellas aprovecharon el momento para remodelarse (mientras tanto, los estándares federales se volvieron cada vez menos estrictos), lo que hicieron estas iniciativas fue disponer condiciones para el desarrollo. Sin embargo, el desarrollo en sí mismo requiere una autonomía genuina y una iniciativa estratégica suficiente para hacer uso de ella.

A lo largo de los 300 años de historia de la educación superior rusa, ha oscilado el nivel de autonomía universitaria.

EL COSTO DE LA AUTONOMÍA HOY EN DÍA

La autonomía no significa que las instituciones de educación superior puedan hacer lo que se les dé la gana. El precio a pagar es responsabilizarse por sus decisiones y ser responsables con sus principales accionistas: los estudiantes, los exalumnos, los profesores y el público general. Si una universidad es responsable de sus objetivos y acciones, sus académicos deciden qué y cómo investigar y enseñar, como asimismo los estudiantes diseñan sus itinerarios de estudio. Es difícil culpar al “sistema”.

La falta histórica de autonomía en Rusia ha causado deficiencias crónicas en términos de pensamiento estratégico y en misiones institucionales formalistas

sin sentido. Esto ha reducido el estatus de las universidades en la opinión pública: si una universidad no se toma en serio, ¿por qué el público debería hacerlo? Por otro lado, un sistema de educación superior completamente no regulado está condenado a la entropía, mientras que las políticas reguladoras bien pensadas pueden ser inmensamente beneficiosas para el desarrollo. Por ejemplo, la Iniciativa de Excelencia Académica 5-100, diseñada para impulsar a las principales universidades rusas hacia la competitividad global, ha demostrado ser un fuerte catalizador para la innovación en la educación superior.

Los años 90, con su oleada de “cuasi universidades”, le enseñaron a Rusia a temer que, si la autonomía de las universidades aumenta repentinamente, las instituciones perderán completamente su responsabilidad y calidad. La visión estándar es que la autonomía y la responsabilidad se encuentran en los extremos opuestos de un espectro, que son antitéticos entre sí, y que cada uno, a excepción del otro, lleva a una causa perdida: la alta autonomía y la falta de responsabilidad provocan el abuso de la confianza pública; una menor autonomía y una mayor responsabilidad conducen inevitablemente a la duplicación y al empobrecimiento de las actividades de educación e investigación.

AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

Sin embargo, la visión estándar no es la única manera posible de pensar sobre la dialéctica autonomía-responsabilidad. Las universidades pueden presumir de manera simultánea de un alto nivel de autonomía y demostrar un mayor nivel de responsabilidad. ¿Qué se debe hacer para que esto sea posible en la educación superior rusa?

- Primero, se debe incentivar a las principales universidades a que ejerzan el derecho de diseñar y modificar sus planes de estudios, elegir el idioma de instrucción, como asimismo determinar los aranceles y los procedimientos de admisión.
- Segundo, es necesario pasar a un financiamiento competitivo a largo plazo de subvención en bloque y con base en el rendimiento. En la actualidad, los fondos del gobierno ruso se asignan a través de presupuestos con partida presupuestaria, lo que significa que los fondos asignados a las universidades son

otorgados con pautas estrictas sobre cómo usarlos. Este sistema inhibe las inversiones estratégicas y la planificación de proyectos ambiciosos.

- Tercero, las universidades deben dirigir sus esfuerzos hacia la diversificación de sus ingresos. Actualmente, las principales universidades rusas están disfrutando de un mayor financiamiento gubernamental. Si bien esto es fundamental para impulsar la educación superior rusa a un nivel de clase mundial, la dependencia de una fuente única de financiamiento está limitando la autonomía de las universidades y la capacidad para administrar su propio desarrollo.
- Cuarto, la iniciativa intelectual en la planificación estratégica y la decisión final sobre la estrategia universitaria no deberían pertenecer a la agencia central, sino que deberían descentralizarse. El error es humano y es muy alta la probabilidad de que la agencia central cometa un error estratégico que afecte negativamente a todas las universidades del sistema. Por otro lado, los experimentos locales fomentan la innovación y los errores cometidos localmente no afectan a todo el sector. Para Rusia, la forma de hacerlo podría ser el fortalecimiento de los consejos locales de administración, compuesto por miembros laicos y representantes de los principales accionistas. Esto establecería nuevamente los vínculos entre la administración universitaria y el público, los estudiantes, los exalumnos y los profesores. Actualmente, los consejos de administración de las universidades rusas actúan tan solo como comités de auditoría que pasan la mayor parte de su “tiempo de junta” aprobando transacciones financieras y legales. En cambio, su función principal debería ser garantizar la responsabilidad de sus universidades a los accionistas. Para que esto sea posible, estos consejos deben tener el poder para seleccionar, nombrar y destituir al director general de la institución.

Estrategias competitivas de las instituciones vietnamitas de educación superior

Do MINH NGOC

Do Minh Ngoc es profesor de administración en la Facultad de Administración y Turismo de la Universidad de Hanoi, Vietnam. Correo electrónico: ngocdm@hanu.edu.vn.

En un gran esfuerzo por renovar el sistema educativo, el gobierno vietnamita se ha embarcado en una Agenda de Reforma de la Educación Superior (o HERA, por sus siglas en inglés) para el período 2006-2020, la cual otorga autonomía institucional a las universidades y los institutos, lo que les permite decidir su propio tamaño y administración. Si bien la Agenda está llegando a su fin y las instituciones terciarias han completado un proyecto piloto 2014-2017 que formaba parte de HERA, es hora de que las instituciones vietnamitas de educación superior comiencen a reflexionar sobre estrategias para prepararse para los cambios necesarios en el futuro y asegurar su desarrollo sustentable y presencia.

LA AGENDA REVOLUCIONARIA

Desde la política Doi Moi (Renovación) de 1986, el sistema de educación superior vietnamita ha experimentado cambios innovadores, como el término del control monopólico de la educación por parte del estado y el permiso para inaugurar universidades e institutos privados. Sin embargo, las instituciones académicas todavía están sujetas a una planificación centralizada y dependen financieramente de los fondos del gobierno. Al comprender que era inevitable una transformación para mejorar la calidad y la vigencia de sus instituciones de educación superior en una economía impulsada por el mercado, el gobierno vietnamita aprobó HERA (conocida como Resolución 14/2005/NQ-CP) en el año 2005. Uno de los elementos claves de HERA es permitir que las universidades decidan los cupos de estudiantes y el contenido del programa, como asimismo administrar sus pro-

pías actividades presupuestarias. En general, HERA ha sido bien aceptada por el público y las universidades, por lo que se espera que ésta renueve completamente el sistema de educación terciaria. Hasta ahora, como resultado de esta agenda, todas las instituciones del país son independientes y ha mejorado la calidad de la investigación y el personal docente.

Aunque el gobierno todavía financia parcialmente sus operaciones, la autonomía de las instituciones terciarias sigue siendo el objetivo final, como lo confirmó el viceprimer ministro en una conferencia reciente donde se revisó el proyecto piloto para el período 2014-2017. A fin de cuentas, las universidades y los institutos no serán diferentes de las empresas independientes y, por lo tanto, este artículo adopta una perspectiva de administración estratégica para analizar sus tácticas comunes. En general, las universidades atienden principalmente a sus estudiantes nacionales y estrategias, tanto a nivel corporativo como comercial, para facilitar el crecimiento y la expansión.

ESTRATEGIA DE NIVEL CORPORATIVO

Muchas instituciones han estado aplicando una estrategia de cooperación a nivel corporativo mediante el desarrollo de programas conjuntos académicos con contrapartes extranjeras. Esta estrategia es originada gracias a la política del gobierno de 1987 de aprovechar la colaboración internacional para diversificar los recursos financieros del sistema educativo. La primera de tales alianzas se realizó en 1998 y desde entonces ha aumentado la cantidad de programas conjuntos internacionales. Las opciones de programas conjuntos varían entre diplomas, títulos de pregrado y postgrado y hasta doctorados. Los estudiantes matriculados en estos programas pagan aranceles muy altos, obtienen acceso a planes de estudios extranjeros, reciben títulos de instituciones extranjeras y pueden elegir entre pasar la mitad del programa en Vietnam y la otra mitad en el extranjero. Los programas conjuntos internacionales generan importantes ingresos para las instituciones, ayudan a mejorar la calidad académica y la imagen, como asimismo atraen a más estudiantes a través de una oferta mejorada de programas.

ESTRATEGIAS DE NIVEL COMERCIAL

El enfoque de introducción en el mercado pretende

aumentar las ventas de servicios actuales en el comercio de hoy, lo que significa ingresar a más estudiantes a los cursos actuales. Las universidades y los institutos vietnamitas han aumentado sus cupos de matrículas a lo largo de los años. De 1999 a 2013, la matrícula total en la educación terciaria aumentó, impulsada por la política del gobierno con el objetivo de entregar recursos humanos adecuados al mercado laboral. A pesar de dicho aumento, no se ha abordado sistemáticamente la convergencia entre las capacidades y las necesidades del mercado.

Desarrollo del mercado: se refiere a la introducción de un servicio actual a un nuevo mercado, lo que significa ampliar la oferta de los cursos actuales a nuevos grupos de estudiantes. Las instituciones académicas vietnamitas han fomentado los cursos en inglés para los estudiantes nacionales y están admitiendo estudiantes extranjeros a estos cursos para que estudien junto a sus pares nacionales. Atraer a estudiantes extranjeros ha sido una política explícita del gobierno, con iniciativas tales como la incorporación de un proyecto costoso en 2008 para ofrecer cursos de pregrado en inglés y traer profesores de alto nivel a Vietnam o, más recientemente, la autorización para que las universidades decidan sus propios requisitos de admisión para los estudiantes extranjeros. Sin embargo, la falta de diversidad de la oferta de los cursos en inglés y la relativa baja calidad son grandes obstáculos para la admisión de estudiantes y académicos extranjeros.

Desarrollo de productos: implica ofrecer nuevos servicios al mercado actual, lo que significa idear nuevos cursos para estudiantes nacionales. Ésta es la medida estratégica más destacada realizada por las universidades y los institutos vietnamitas. Las instituciones de educación superior en Vietnam son mono/multidisciplinarias y el número de universidades multidisciplinarias ha aumentado según se informa. Nuevos cursos en cantidad y opciones son ofrecidos para llegar a más estudiantes. Esto refleja más claramente la naturaleza de las universidades y los institutos vietnamitas como instituciones de educación que dependen de los aranceles como principal fuente de ingreso.

Diversificación de productos: significa pasar a nuevos segmentos de mercado con nuevos servicios. En esta fase, el enfoque involucra llegar a nuevos grupos de estudiantes. Muchas universidades ofrecen

capacitación para adultos (en idiomas, informática, habilidades prácticas, etc.). Al mismo tiempo, algunas instituciones se diversifican para alcanzar etapas iniciales o diferentes segmentos de la educación. La Universidad Nacional de Educación de Hanoi está compuesta por la Escuela Secundaria para Estudiantes Talentosos, la escuela Nguyen Tat Thanh (media y secundaria) y el jardín infantil Bup Sen Xanh. La Universidad Hoa Sen hace poco presentó el Centro de Estudios e Idiomas Extranjeros, el cual alberga tanto a estudiantes adultos como más jóvenes (estudiantes de primaria y secundaria) y ofrece cursos de inglés y asesorías sobre estudios en el extranjero.

LA LUCHA PARA LLEGAR A SER DE PLENO DERECHO

Hasta ahora, las estrategias de las empresas académicas vietnamitas han sido orientadas en gran parte por los planes del gobierno y sus medidas han sido principalmente reactivas en lugar de ser proactivas. Al ser parte de un sistema centralizado durante tanto tiempo, las universidades y los institutos no cuentan con las capacidades de administración adecuadas para satisfacer las demandas del mercado laboral y estar al nivel de los estándares internacionales. Si se concede la autonomía total, las instituciones de educación superior vietnamitas no les iría mejor y les pasaría lo de la metáfora de los polluelos que caen del nido: el refugio seguro donde el Estado solía dar todas las soluciones; algunos pueden caer, otros aprenderán y volarán. Hasta entonces, el gobierno debería seguir abordando las deficiencias del sistema para facilitar de mejor manera el camino hacia la independencia de la educación terciaria vietnamita.

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE) DE BOSTON COLLEGE

A la vanguardia de la educación superior internacional.

SUSCRÍBASE

International Higher Education

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

EXPLORE

Master of Arts in International Higher Education

<https://www.bc.edu/IHEMA>

DESARRÓLLESE

Graduate Certificate in International Higher Education

<https://www.bc.edu/IHECert>

PARTICIPE

Escriba para una de nuestras publicaciones:

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

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

THE WORLD VIEW

<https://insidehighered.com/blogs/world-view>

EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/>



NUEVAS PUBLICACIONES

(Nota del Editor: Son bienvenidas las sugerencias por parte de los lectores de libros relacionados con la educación superior publicados especialmente fuera de Estados Unidos y el Reino Unido. Esta lista fue compilada por Edward Choi, asistente de postgrado en CIHE).

Barnett, Ronald. *The Ecological University: A Feasible Utopia* [La universidad ecológica: una utopía factible]. Reino Unido: Routledge, 2017. 214 pp. £29.99 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Deardorff, D. y H. Charles, eds. *Leading Internationalization, A Handbook for International Education Leaders* [Camino a la internacionalización, un manual para líderes de educación internacional]. Herndon, Virginia: Stylus Publishing, 2018. 256 pp. \$29.95 (artículo). Sitio web: <https://sty.presswarehouse.com/>

Fardoun, Habib M., Kevin J. Downing y Mandy Mok, eds. *The Future of Higher Education in the Middle East and Africa – QS Middle East and North Africa Professional Leaders in Education Conference* [El futuro de la educación superior en Medio Oriente y África - Conferencia de líderes profesionales en educación de Medio Oriente y África]. Singapur: Springer 2018. 249 pp. € 93,59 (hb). Sitio web: www.springer.com

Farrugia, Christine, et al. *Open Doors: Report on International Student Exchange* [Puertas abiertas: informe sobre Intercambio Internacional de estudiantes]. Nueva York: Institute of International Education, 2017. 145 pp. \$79.95 (pb). Sitio web: <http://www.iiebooks.org/opdoorreoned.html>

Huisman, Jeroen, Anna Smolentseva y Isak Froumin, eds. *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries. Reform and Continuity* [25 años de transformaciones de los sistemas de educación superior en los países postsoviéticos. reforma y continuidad]. Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2018. 482 pp. \$31.00 (hb). Sitio web: www.palgrave.com

Hüther, Otto y Georg Krücken. *Higher Education in Germany. Recent Developments in an International Perspective* [La educación superior en Alemania. Desarrollos recientes en una perspectiva internacional]. Vol. 49. Singapur: Springer, 2018. 263 pp. \$99.99 (hb). Sitio web: www.springer.com

Jackson, Sue, ed. *Developing Transformative Spaces in Higher Education: Learning to Transgress* [Desarrollo de espacios de transformación en la educación superior: aprender a transgredir]. Reino Unido: Routledge, 2018. 254 pp. £115.00 (hb). Sitio web: www.routledge.com

Jansen, Jonathan D. *As by Fire: The End of the South African University* [Como por fuego: el final de la universidad sudafricana]. Ciudad del Cabo: NB Publishers, 2017. 352 pp. \$75.00 (pb) Sitio web: www.tafelberg.com

Karaganis, Joe, ed. *Shadow Libraries: Access to Knowledge in Global Higher Education* [Bibliotecas de sombra: acceso al conocimiento en la educación superior global]. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2018. 320 pp. \$25 (PB)

Labaree, David F. *A Perfect Mess: The Unlikely Ascendancy of American Higher Education* [Un desorden perfecto: la ascensión improbable de la educación superior estadounidense]. Illinois: University of Chicago Press, 2018. 240 pp. \$25 (hb). Sitio web: <http://www.press.uchicago.edu/index.html>

Oleksiyenko, Anatoly V. *Global Mobility and Higher Learning* [Movilidad global y educación superior]. Reino Unido: Routledge, 2018. 232 pp. £115.00 (hb). Sitio web: www.routledge.com

Palfreyman, David y Paul Temple. *Universities and Colleges: A Very Short Introduction* [Universidades e institutos: una introducción muy corta]. Reino Unido: Oxford University Press, 2017. 144 pp. \$11.95 (pb). Sitio web: global.oup.com

Pasquarelli, S., R.A. Cole y M.J. Tyson, eds. *Passport to Change, Designing Academically Sound, Culturally Relevant, Short-Term, Faculty-Led Study Abroad Programs* [Pasaporte para el cambio, diseño de programas de estudios en el extranjero académicamente adecuados, culturalmente relevantes, a corto plazo y dirigidos por el profesorado]. Herndon, Virginia: Stylus Publishing, 2018. 266 pp. \$29.95 (artículo). Sitio web: <https://sty.presswarehouse.com/>

Peters, Michael A. y Ronald Barnett, eds. *The Idea of the University: A Reader, Volume 1* [La idea de la universidad: un lector, volumen 1] Nueva York: Peter Lang Inc, 2018. 694 pp. £60.93 (pb). Sitio web: peterlang.com

Phillips, Susan D. y Kevin Kinser, eds. *Accreditation on the Edge: Challenging Quality Assurance in Higher Education*. [Acreditación al borde: desafíos del control de calidad en la educación superior]. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 304 pp. \$44.95 (hc).

Rose, Shirley K. y Irwin Weiser, eds. *The Internationalization of US Writing Programs* [La internacionalización de los programas escritos estadounidenses]. Utah: Utah State University Press, 2018. 284 pp. \$33.95 (pb). Sitio web: upcolorado.com/utahstate-university-press
Scott, W. Richard, y Michael W. Kirst. *Higher Education and Silicon Valley: Connected but Conflicted* [Educación superior y Silicon Valley: conectados, pero en conflicto]. Maryland: Johns Hopkins University Press, 2017. 296 pp. \$54.95 (pb). Sitio web: www.press.jhu.edu

Sheng, Xiaoming. *Higher Education Choice in China – Social stratification, gender and educational inequality* [La opción de la educación superior en China: estratificación social, desigualdad de género y educación]. Reino Unido: Routledge, 2018. 176 pp. £ 36.99 (pb). Sitio web: www.routledge.com

Shuiyun, Liu, *External Higher Education Quality Assurance in China* [Control de calidad externo de la educación superior en China]. Reino Unido: Routledge, 2018. 120 pp. £ 105.00 (hb). Sitio web: www.routledge.com

Teixeira, Pedro, Sungwoong Kim, Pablo Landoni y Zulfqar Gilan. *Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education: Global Trends and National Policy Challenges* [Reconsiderar la combinación público-privado en la educación superior: tendencias globales y desafíos

políticos nacionales]. Países bajos: Sense Publishers, 2017. 14 pp. € 41,65 (ebook). Sitio web: www.sensepublishers.com

Tilak, Jandhyala BG. *Higher Education, Public Good and Markets* [Educación superior, bien público y mercados]. Reino Unido: Taylor & Francis, 2017. 308 pp. \$43.41 (ebook). Sitio web: www.taylorfrancis.com

Weingarten, H.P., H. Hicks y A. Kaufman, eds. *Assessing Quality in Postsecondary Education, International Perspectives* [Control de calidad en educación postsecundaria, perspectivas internacionales]. Queen's Policy Studies Series. Montreal y Kingston: McGill-Queens University Press, 2018. 197 pp. CAD 39.95. Sitio web: <http://www.mqup.ca/>

Willets, D. A *University Education* [Educación universitaria]. Reino Unido: Oxford University Press, 2018. 432 pp. \$32.50 (hb). Sitio web: global.oup.com

NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

Douglas Proctor y Laura E. Rumbley, eds. *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education: Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice* [La futura agenda para la internacionalización en la educación superior: visiones de la próxima generación sobre investigación, políticas y prácticas], publicado en 2018. Este libro, publicado en la serie Routledge sobre "Internacionalización en la educación superior", examina nuevos contextos (contextos o entornos para la internacionalización que no se han investigado previamente en detalle), nuevos modos (metodologías nuevas o alternativas o marcos de referencia para explorar, comprender y/o investigar la internacionalización) y nuevos temas (aspectos de internacionalización y/o actividades internacionales que tienen una exposición limitada en el discurso actual). Los 21 capítulos del libro presentan en gran medida "las perspectivas de la próxima generación" de un grupo emergente de investigadores y analistas quienes aportan nuevas preguntas, inquietudes y puntos de vista sobre el examen del fenómeno de la internacionalización en la educación superior.

- *Educación Superior en América Latina* (ESAL), publicada en 2018. La tercera entrega de ESAL—*Revista de Educación Superior en América Latina*—ha sido publicada. Esta publicación es una iniciativa conjunta de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) del Boston College, la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) de Brasil.
- Ayenachew A. Woldegiyorgis, Douglas Proctor y Hans de Wit. *Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns* [Internacionalización de la investigación: consideraciones e inquietudes claves] publicado en 2018. Este artículo, publicado en *Journal of Studies in International Higher Education*, describe una serie de consideraciones e inquietudes claves para la continua internacionalización en la investigación, primero documenta las diversas razones y factores que afectan la colaboración internacional de la investigación y luego analiza cómo podría medirse la internacionalización en la investigación.
- Hans de Wit, Andrés Bernasconi, Visnja Car, Fiona Hunter, Michael James y Daniela Véliz eds. *Identity and Internationalization in Catholic Universities, Exploring institutional Pathways in Context* [Identidad e internacionalización en las universidades católicas, explorar los caminos institucionales en contexto]. Perspectivas globales sobre la educación superior. Dordrecht, Brill/Sense, en publicación el 2018. Este libro explora la relación entre la identidad y la misión católicas con la internacionalización en las universidades católicas de diferentes tipos y ubicadas en diferentes contextos. La internacionalización es una preocupación clave para las universidades que trabajan para lograr sus objetivos en diferentes regiones del mundo, pero sin descuidar su identidad. Muchas universidades están relacionadas con la fe católica romana y muchas otras universidades con las afiliaciones cristianas. Todas estas instituciones encontrarán este libro importante y útil. Es bien sabido que las universidades católicas tienen misiones únicas, como la forma-

ción de personas inspiradas por una convicción religiosa para servir a la sociedad y la iglesia. Es por eso que es importante tener conocimiento empírico para ayudar a desarrollar políticas prácticas y eficaces sobre temas centrales como la internacionalización—parte fundamental de las estrategias de desarrollo de varias universidades—mientras se presta especial atención al contexto específico de cada universidad. El libro incluye dieciséis estudios de casos de América Latina, Estados Unidos, Asia-Pacífico y Europa. El libro también incluye capítulos sobre perspectivas regionales sobre la educación superior católica, como también de la educación superior jesuita, la red global de las universidades de La Salle y la internacionalización en los Estados Unidos, América Latina, la región Asia-Pacífico y Europa. El estudio cuenta con el apoyo financiero de una donación del Fondo Luksic, un fondo de la familia chilena Luksic que otorga donaciones para fomentar la cooperación entre la PUC de Chile, el Boston College y la Universidad de Notre Dame.