

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:



University World News
www.universityworldnews.com



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



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

Temas de internacionalización

- 3** ¿Qué pasó con la promesa de la educación en línea?
Richard Garrett
- 5** Maximizar la misión cívica de las universidades
Ellen Hazelkorn
- 7** La configuración del país de la educación superior privada mundial
Daniel C. Levy
- 9** Administración de la educación superior en el mundo árabe
Adnan ElAmine

Tendencias internacionales

- 11** Internacionalización forzada: un fenómeno emergente
Hakan Ergin, Hans de Wit y Betty Leask
- 13** Cultura académica e internacionalización
Milena Benítez
- 15** Internacionalización de la educación superior en Indonesia
Agustian Sutrisno
- 17** Pasos lentos hacia la internacionalización
Pushkar

Enfoque en China

- 20** China: pensamiento crítico e ideología
Du Xiaoxin
- 22** ¿Cómo le va a los “jóvenes talentos” chinos?
Lili Yang y Giulio Marini
- 24** Estudiantes extranjeros en China: hechos, vías y desafíos
Zhou Yang y Hans de Wit

Enfoque en el sudeste asiático

- 26** Laos y Camboya: Desafíos
Martin Hayden
- 28** Empleabilidad para titulados en Vietnam
Linh Tong

Países y regiones

- 30** Panamá: el futuro depende de la educación superior
Philip G. Altbach y Nanette A. Svenson
- 33** Universidades keniatas: al borde de la insolvencia financiera
Ishmael I. Munene
- 35** Equidad en Argentina y Chile
Ana García de Fanelli
- 37** Kazajistán: el sistema crediticio
Array Ilyassova-Schoenfeld

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 dicho objetivo, 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 invitados. 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 educación superior en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano, 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

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.), su país de residencia 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

¿Qué pasó con la promesa de la educación en línea?

RICHARD GARRETT

Richard Garrett es director del Observatorio de Educación Superior sin Fronteras. Correo electrónico: richard.garrett@i-graduate.org. El informe completo y los casos de estudio nacionales están disponibles para las instituciones y las organizaciones miembros del OESF. Para más información, visite el sitio web www.obhe.org.

En este artículo, se menciona un punto de vista de la evolución, la importancia y el futuro de la educación superior en línea a nivel mundial y está dirigido para cualquier persona que quiera comprender este campo dinámico y complejo: directores y profesionales de educación superior, gobiernos y agencias, y empresas que ofrecen programas en línea. El artículo está basado en un informe y una serie de casos de estudio nacionales realizados por el Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OESF) en 2017 y 2018. El incentivo para analizar los casos de estudio del OESF fue la tensión entre el alcance, la diversidad y la madurez relativa de la educación superior en línea de todo el mundo y la casi ausente evaluación de la importancia de la educación superior en línea a nivel mundial o transfronterizo.

En el informe se señalan cinco categorías nacionales. La primera categoría es la “distancia”, no la característica de ser “en línea”. Esta categoría puede encontrarse en países que cuentan con un mayor sector de educación a distancia y con poca o ninguna educación en línea, además de los MOOC (cursos en línea masivos y abiertos)—por ejemplo, en Egipto e India. La educación en línea como “marginal” es la segunda categoría: gran aumento de las matrículas en campus, con algunos elementos en línea. Casi siempre la educación a distancia está mezclada con los centros de estudio presenciales y es considerada marginal desde una perspectiva nacional (por ejemplo, Arabia Saudita, los Emiratos Árabes Unidos y África subsahariana). La tercera categoría es el “crecimiento impreciso”. Esta categoría se caracteriza por la combinación mal definida de matrícula informal, a distancia y en línea que supera siempre al mercado general en términos de desarrollo (por ejemplo, México y España). El cuarto es

el “crecimiento completo en línea”: sector completo de educación a distancia en línea que supera al mercado general en cuanto a matrículas (por ejemplo, Estados Unidos). Finalmente, “máximo/declive”, en el cual la matrícula en línea aumenta a expensas de la universidad nacional a distancia. La matrícula en línea parece estar en su punto máximo o ha estado relativamente sin cambios o desigual en los últimos años (por ejemplo, Inglaterra y Corea del Sur).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONVENCIONAL HA SEGUIDO AUMENTANDO

La educación superior en línea puede ser juzgada en vista de la cantidad de matrículas y el financiamiento de la educación superior desde el año 2000. Desde el principio, los defensores posicionaban la educación en línea como una opción para eludir el acceso institucional convencional, la calidad y las limitaciones de costos, como asimismo mencionaban que la nueva tecnología podía lograr lo que la infraestructura estándar no podría. La cantidad de las matrículas desde el año 2000 cuentan una historia diferente: según los datos de la UNESCO, la tasa bruta de matrículas a nivel de pregrado se duplicó en gran parte del mundo en las últimas dos décadas.

La mayor parte de este aumento no ocurrió gracias a la educación en línea. El aumento general de matrículas reduce las tasas de estudiantes en línea que se encuentra en los casos de estudio del OESF, el cual suele ser inferior al 10 por ciento. En los países donde la educación en línea posee una mayor matrícula, los estudiantes de pregrado de edad tradicional, la gran mayoría de los estudiantes de educación superior, rara vez son el público objetivo. Brasil, donde varios proveedores de educación superior con fines de lucro han utilizado la educación en línea para expandir rápidamente sus matrículas, puede ser la excepción. A pesar de las preocupaciones sobre la posible expansión de la educación superior convencional, este modelo ha demostrado ser acogedor y popular entre los estudiantes, los padres, las instituciones y los gobiernos.

La mayor parte de este aumento no ocurrió gracias a la educación en línea.

¿A QUÉ COSTO?

El debate continúa sobre la rentabilidad de la educación en línea. Muchos profesores y administradores consideran que la educación en línea es más cara de desarrollar y ofrecer que los sistemas convencionales. El qué y el cómo de la educación en línea es más importante que el “hecho” de la entrega del servicio. Los detalles de la ejecución (la gran cantidad de variables en juego) inhiben las conclusiones sencillas o los resultados generalizables. La evaluación formal requiere datos cuantitativos, pero la naturaleza subjetiva y relacional de la educación exige contribuciones cualitativas. Lo que se puede medir no es necesariamente lo que debe ser.

La conclusión es que la educación superior en línea aún debe demostrar menores costos de desarrollo y gestión. En otras palabras, rara vez se han mejorado los formatos de educación superior en línea con modelos de reducción de costos y calidad. Pocas instituciones de educación superior sin fines de lucro se embarcan en la educación en línea para ahorrar costos. No hay duda de que existen programas en línea exitosos, populares y de calidad con resultados decentes. El punto es que los programas en línea tienden a enfatizar la conveniencia sobre el costo y el precio, convencionalmente, como indicador de calidad.

¿QUÉ PASA CON LA EDUCACIÓN EN LÍNEA TRANSFRONTERIZA?

Otra faceta del entusiasmo inicial por la educación en línea fue la noción de que la tecnología interrumpiría los sistemas nacionales de educación superior, lo que provocaría grandes flujos de estudiantes virtuales a través de las fronteras de los países. Una vez más, la realidad resultó ser bastante diferente. Como gran referencia, los flujos de estudiantes extranjeros convencionales se han triplicado desde el año 2000 a casi cinco millones de estudiantes, mientras que la educación en línea transfronteriza ha tenido un menor flujo.

El informe del OESF examina los datos de Australia, el Reino Unido y los Estados Unidos, y men-

ciona que el porcentaje total de estudiantes extranjeros matriculados en línea o a distancia—de todas las modalidades—es discreto y, a menudo, está en declive. A pesar de la conveniencia y los ahorros en costos directos o indirectos que ofrece la educación en línea, cierta combinación de preferencia, hábito, regulación y limitación de la tecnología continúa haciendo que la modalidad esté en segundo plano para los estudiantes extranjeros.

CONCLUSIÓN

La UNESCO estima que la demanda mundial de educación superior aumentará de alrededor de 200 millones en la actualidad a 414 millones para 2030, impulsada por el crecimiento de la población, una clase media en aumento en las economías emergentes y los logros obtenidos durante la educación secundaria. La matrícula en la educación superior se duplicó con creces entre 2000 y 2015, aprovechando principalmente los modelos convencionales y pese a las predicciones anteriores de que la educación a distancia tendría que lidiar con la capacidad. Sin embargo, agregar otros 200 millones de estudiantes solo puede ser práctico si la educación en línea juega un rol más estratégico.

La banda ancha fija está alcanzando una masa crítica en gran parte del mundo, una condición previa esencial para que despegue la educación en línea. Los gobiernos ven cada vez más este tipo de educación como una herramienta que puede usarse bien o mal, en lugar de ser defendido o estereotipado ciegamente. Sin embargo, es difícil imaginar que se entreguen títulos totalmente en línea a un gran porcentaje de estudiantes de pregrado de edad tradicional, la mayor parte del mercado de la educación superior. Por sí mismo, el modo de servicio es demasiado limitado pedagógicamente para involucrar al estudiante típico a través de un extenso programa de estudio. La educación en línea no es rival para los viajes, la inmersión y la red de contactos, especialmente para los estudiantes extranjeros. Para programas más cortos, al menos a nivel de postgrado, y para estudiantes con más experiencia que se matriculan con el tiempo y para quienes la conveniencia de estar en línea es esencial, el formato puede ser una buena opción si es pedagógica.

Para muchas instituciones y estudiantes, la combinación de estudios en línea y en persona puede ser

una buena opción. Dicha combinación significa que la educación en línea complementa en lugar de competir con el campus tradicional, apoya a los alumnos, los profesores y el personal donde viven (al menos en áreas urbanas) y ofrece combinaciones creativas de aprendizaje individualizado, grupal, en línea y en persona. Esta visión de educación superior en línea se adapta con el desarrollo en línea y del campus, algo que seguramente es de interés a largo plazo para la mayoría de las instituciones.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10935>

Maximizar la misión cívica de las universidades

ELLEN HAZELKORN

Ellen Hazelkorn es profesora emérita y directora de la Unidad de Investigación en Política de la Educación Superior del Instituto de Tecnología de Dublín, Irlanda, y socia de BH Associates, Education Consultants. Correo electrónico: ellen.hazelkorn@dit.ie.

La autobiografía de Michelle Obama, *Mi historia* (2018, p.147), cuenta sobre crecer en el lado sur de Chicago, Illinois (EE. UU.), y el abismo entre la Universidad de Chicago y su vecindario. Escribe: “para la mayoría de las personas que conocí, la élite no nos llamaba la atención. Sus edificios de piedra gris estaban casi literalmente de espaldas a las calles que rodeaban el campus... como muchos sueños, mi familia tenía una visión vaga y limitada de la universidad, a pesar de que mi madre pasó un año trabajando felizmente en el lugar”.

Los comentarios de Michelle se reflejan en una reciente encuesta realizada en el Reino Unido. Según una encuesta realizada en 2018 por la Comisión Cívica de Universidades, 58% de los encuestados señaló que estaba “orgulloso” de sus universidades. Sin embargo, 35% no pudo mencionar una sola cosa que su univer-

sidad local haya hecho para involucrar a la comunidad local y 30% de los encuestados con un menor nivel socioeconómico nunca ha visitado un campus local.

¿IMPORTA?

Las universidades han servido bien a la sociedad al desempeñar un rol importante en la formación de naciones, el descubrimiento científico y el discurso intelectual y público. Pero hoy en día, en el contexto del aumento de las disparidades socioeconómicas y regionales dentro de los países y las circunstancias económicas competitivas a nivel mundial, es preocupante el rendimiento de los estudiantes, los resultados del aprendizaje y las oportunidades de empleo. También se cuestiona la contribución de la educación y la investigación, como asimismo su valor e impacto en los objetivos nacionales y locales. También existe la preocupación de que la búsqueda de la reputación y del estatus global se haya provocado por las responsabilidades sociales: preocupaciones que se reflejan en el colapso de la confianza en las instituciones públicas y las élites.

En consecuencia, en muchos países, hay una creciente demanda pública y política de que las universidades sean más participativas y brinden más beneficios públicos a sus ciudades y regiones. Se les pide a éstas que aborden más allá de las tradiciones de enseñanza, investigación y erudición, y que alcancen sus muros, reales o metafóricos, para que se relacionen con sus comunidades y regiones de manera innovadora, exigente e impactante.

Estas tensiones están provocando tres problemas interrelacionados: la postura del público hacia los servicios públicos (como la educación), el grado de confianza pública entre los diferentes sectores de la sociedad y el interés público en el uso efectivo y eficaz de los recursos públicos, como asimismo el valor y la contribución a la sociedad.

LA AGENDA DE LA PARTICIPACIÓN

La “participación” ahora es parte fundamental del gobierno y, en consecuencia, de las agendas de educación superior. Históricamente, la participación académica en actividades además de la enseñanza y la investigación o las becas se describe como “servicio”. A lo largo de los años, el “servicio” se interpretó principalmente

como participación en comités universitarios y/o afiliación de organizaciones profesionales. Hoy en día, es un tema importante la participación entre las universidades, la sociedad y la economía. Es un componente clave para la formulación de políticas nacionales, una herramienta para la elaboración de perfiles institucionales y/o un indicador del rendimiento como parte de las agendas mayores de rendición de cuentas y dirección del sistema.

La OCDE dirigió un proyecto influyente en el que exploró la relación entre la educación superior y 40 regiones y ciudades, como asimismo los factores y las barreras para participar. Los temas fueron resumidos en Educación superior y regiones: globalmente competitivos, comprometidos localmente. La Unión Europea elaboró una guía para las autoridades regionales sobre la “Conexión de las universidades con el crecimiento regional” y ahora está desarrollando una estrategia de desarrollo regional, llamada especialización inteligente, para la cual la investigación universitaria y el sistema de educación y formación profesional (VETA) son factores clave. La Red Universitaria Global para la Innovación (GUNI, por sus siglas en inglés) de la UNESCO retoma la idea de la universidad cívica y la necesidad de responder a los grandes desafíos, tal como se establece en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, en su informe “La educación superior en el mundo: equilibrar lo global con lo local”.

La Unión Europea también ha estado desarrollando herramientas para la creación de perfiles institucionales y un ranking para captar las categorías de intercambio de conocimiento y participación regional, así como la empleabilidad de los titulados. Comenzó con U-MAP (2005), un instrumento de perfil institucional, y luego se aplicó U-Multirank (2014). E3M: Los indicadores europeos y la metodología de ranking para la Tercera Misión de la Universidad (2012) fue otro proyecto de la UE. Estas iniciativas son similares a la Clasificación Electiva de la corporación Carnegie para la Participación de la Comunicación (2006). Otros incluyen los Indicadores de Participación del Campus Compact (2001), la Red Talloires/la Asociación de Herramienta de Inventario de las Universidades de la Mancomunidad para la Participación Cívica en la Educación Superior (2004), las iniciativas de la

Alianza de Universidades Australianas por la Participación Comunitaria (AUCEA, por sus siglas en inglés) (2008) y el Centro Nacional de Coordinación del Reino Unido para la Participación Pública. Los rankings globales/comerciales también han comenzado a enfocarse en los indicadores de participación.

LOS DESARROLLOS EN GALES

Dada la importancia de la educación superior para el desarrollo social y económico, los ministerios de educación de muchos países están tratando de orientar a las universidades para que tengan un mayor grado de participación ciudadana. Los instrumentos políticos utilizados incluyen marcos nacionales y establecimiento de prioridades, indicadores de desempeño y/u otros instrumentos de financiamiento, educación empresarial, aprendizaje basado en el trabajo y criterios de evaluación alineados con las prioridades nacionales.

La “participación” ahora es parte fundamental del gobierno y, en consecuencia, de las agendas de educación superior.

Por ejemplo, la Agenda Estratégica de los Países Bajos para la Educación Superior y la Investigación, 2015-2025, identifica la valorización del conocimiento—la creación del valor económico y social a partir del conocimiento y el beneficio social—como una prioridad clave. El modelo de financiamiento del desempeño de Finlandia incluye indicadores relacionados con el cumplimiento de los objetivos nacionales y estratégicos y el fomento de la cooperación. El Plan de Acción para la Educación 2016-2019 de Irlanda exige a las instituciones que demuestren cómo contribuyen “al desarrollo personal, así como al desarrollo económico sustentable, la innovación, a identificar y abordar los desafíos de la sociedad, la cohesión social, la participación cívica y las actividades culturales dinámicas”.

Gales no es la excepción. Tradicionalmente, la educación superior galesa se ha caracterizado por su participación con la gente del país, con fondos de suscripción pública y oportunidades de aprendizaje permanente para la población local. Sin embargo,

hoy en día, Gales es un importador neto de estudiantes y un exportador neto de titulados. En el contexto del Brexit, las predicciones sugieren que Gales podría ser aún más pobre económicamente que el resto del Reino Unido, con una mayor brecha en el éxito educativo. Por lo tanto, en una determinación de dirigir una posición distintiva por sí mismo, el gobierno galés ha introducido algunas iniciativas políticas innovadoras. Mientras que Inglaterra ha adoptado un enfoque comercializado de la educación superior, con un aumento en los aranceles y la creciente desigualdad institucional y regional, el concepto de “bien público” sustenta la política pública de Gales. En 2015, la Ley de Bienestar de las Generaciones Futuras estableció como requisito legal que cada organismo público logre siete objetivos de bienestar a fin de garantizar que Gales sea próspero, fuerte, más sano, más igualitario y esté compuesto por comunidades cohesivas con una cultura y un idioma galés activos, como asimismo una sociedad que sea globalmente responsable. La nueva Comisión de Educación e Investigación Terciarias para Gales (TERCW, por sus siglas en inglés) creará una mejor coordinación entre la educación superior y postsecundaria y generará un mayor compromiso cívico entre las instituciones y la sociedad galesas.

En este contexto, Maximising Universities' Civic Contribution [Maximizar la Contribución Cívica de las Universidades] (2018), escrito por John Goddard, Ellen Hazelkorn, Stevie Upton y Tom Boland, realizaron seis recomendaciones:

- Adoptar una visión estratégica para el sector postobligatorio en Gales.
- Incluir la participación cívica como un aspecto formal del desempeño de las universidades.
- Desarrollar grupos regionales de instituciones como un medio para fortalecer la planificación y la toma de decisiones basadas en la región entre la educación superior y otras partes de la sociedad y la economía del país.
- Incentivar la colaboración entre las universidades y otras partes del sector de la educación postobligatoria.
- Incorporar y ampliar el acceso y el aprendizaje continuo, entre ellos la educación para adultos, como características y responsabilidades intrínsecas de la misión cívica

- Establecer fondos de participación para universidades que dependen de la colaboración y la adaptación de las prioridades nacionales y regionales de Gales.

La intención es asegurar un enfoque coherente e integrado que no provoque un aislamiento de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y la innovación, y de la participación y la misión cívica en tres conjuntos de actividades distintas y paralelas al competir por dinero, tiempo y estatus. Más bien, la ambición es fomentar un enfoque integrado, en el que la misión cívica es parte del rol y las responsabilidades centrales de las universidades, como ciudadanos institucionales de/para Gales.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10936>

La configuración por país de la educación superior privada mundial

DANIEL C. LEVY

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

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

Dada la gran y creciente realidad de la educación superior privada (ESP) a nivel mundial, es importante conocer su configuración por país. Ahora es posible gracias al análisis del primer conjunto de datos mundial completo y fidedigno sobre educación privada, el cual puede encontrarse en <https://prophe.org/en/global-data/global-data-files/global-enrollment-by-country/>. Abarca 192 países y revela datos de las matrículas de la educación superior, aunque 179 es el total que nos permite ver o para calcular datos tanto del sector privado como del público. El artículo utiliza cifras del año 2010 (con comparación longitudinal limitada).

También revela que existen dos realidades idénticas que permiten obtener la configuración clave del país de la educación superior privada mundial. Una realidad es la expansión de la presencia privada en varios países de diferentes regiones. Y la otra es la inmensa y desproporcionada concentración de la educación superior privada en los sistemas nacionales más grandes. Obviamente, la grandiosidad de cada realidad condiciona la majestuosidad de la otra realidad, pero al identificar los patrones de expansión y concentración conjuntamente podemos apreciar la configuración general por país de la ESP mundial.

LA ESP ESTÁ MUY EXPANDIDA

La gran expansión no es una condición necesaria para la dispersión generalizada de la ESP en todos los países, pero ciertamente la facilita. Hasta hace unas décadas, muchos países no tenían o muy poca ESP. Sin embargo, durante estas décadas, la ESP ha captado una mayor parte de las matrículas totales, incluso cuando el propio sector público expandió más rápido que nunca las admisiones. Aunque el crecimiento proporcional privado ahora se está desacelerando, su crecimiento absoluto sigue siendo poderoso. En la primera década de este siglo, si bien la proporción privada mundial aumentó del 28% al 33%, la admisión privada aumentó de aproximadamente 27 millones a casi 57 millones. Podríamos calcular de manera conservadora la ESP actual con al menos 75 millones de estudiantes.

Un claro ejemplo de la expansión en el país es la casi desaparición de los sistemas de monopolio público (como se mencionó en el volumen IHE 94, "El monopolio público en extinción"). Entre los 179 países, quizás solo 10 aún carecen de ESP y algunos de estos están lidiando con las propuestas que ésta les ofrece o tienen alguna forma privada ambigua (por ejemplo, identidades internacionales en lugar de nacionales). Ahora podemos señalar que alrededor del 98% de la matrícula mundial se realiza en sistemas con sector dual.

Sin embargo, la ubicuidad cercana no es la única ilustración de la expansión en el país. Hasta mediados del siglo pasado, la ESP de EE. UU. era la única y destacada presencia de matrículas privadas. Aunque todavía destaca en calidad, prestigio, investigación y financiamiento, posee solo una décima parte de la ad-

misión privada mundial. Si bien India es el nuevo gigante, con más de 12 millones de admisiones privadas que duplican las de cualquier otro país, su matrícula mundial baja de 33% a 29%. La expansión global de la ESP nunca volverá a estar tan concentrada en un solo país como lo fue una vez en los Estados Unidos. Además, aparte de Brasil en América Latina, la pérdida del país con la mayor ESP reduce el porcentaje privado de ninguna región en más del 2% (y la eliminación de los dos grandes sectores privados del país nunca en más del 3%). Las regiones han experimentado una gran expansión de la ESP en varios países.

Podríamos calcular de manera conservadora la ESP actual con al menos 75 millones de estudiantes.

Gran parte de la expansión de la ESP en los países involucra al mundo subdesarrollado. Si bien estos países representan la mayor parte del crecimiento y la mayor expansión de la educación superior en general, ocurre sobre todo en el sector privado. Algunos de los países en desarrollo, principalmente China, crean grandes sectores privados, incluso con contribución privada relativamente baja del total de matrículas, pero muchos países en vías de desarrollo con grandes sistemas de educación superior (por ejemplo, Brasil, India e Indonesia) tienen gran participación privada. ¿Por qué ocurre el aumento y la expansión de la ESP en países en vías de desarrollo? Un motivo radica en el limitado financiamiento público de los países en desarrollo en medio del gran aumento de la educación superior. Otra es que, mientras que la mayoría de los países desarrollados experimentaron un crecimiento formidable en una era en la que, para la mayoría de los países, lo público era la forma empírica y normativa dominante casi incuestionable, la mayoría de los países en desarrollo han ampliado sus sistemas en una era de mayor privatización en el ámbito social, con opciones de sector dual en la educación superior.

LA ESP SE CONCENTRA EN GRAN MEDIDA EN LOS SISTEMAS MAYORES

Sin embargo, para todas estas realidades de expansión

de la ESP por país, dicho aumento está lejos de ser uniforme. De hecho, la ESP global se concentra más en ciertos países. Si bien la ESP posee 33% del total de la educación superior global al considerar su promedio como media, su mediana por país es de 20%. Solo tres países (India, Estados Unidos y Brasil) poseen más del 40% de la ESP mundial. De hecho, 17 combinaciones diferentes de solo tres países (siempre incluida India) se agregan a un tercio de la ESP mundial. Por otro lado, si bien sorprende que estos tres países tengan un porcentaje tan alto de la ESP mundial, la realidad de que existen 17 combinaciones diferentes también podría tomarse como una prueba más de la expansión relativa entre países.

La manifestación más robusta de la concentración de la ESP por país es la cantidad que abarca en los grandes sistemas de educación superior. Podríamos esperar cierta correlación entre la matrícula total y el de la ESP. Los 10 sistemas más grandes del mundo (los únicos con más de 3 millones de matrículas) tienen un impresionante 58% de la matrícula global total, pero tienen un 69% de la matrícula privada mundial. Al considerar los 10 países más grandes por matrículas privadas y no por matrículas totales, aumentaría el porcentaje privado en solo 2%. De hecho, 9 de los 10 países principales seguirían siendo los mismos, mientras que Filipinas reemplazaría a Turquía. En orden descendente, los 10 mayores sectores con matrículas privadas están en India, Estados Unidos, Brasil, China, Japón, Indonesia, Corea del Sur, Irán, Filipinas y Rusia. Seis de estos tienen sectores privados más grandes que sus sectores públicos. Si bien la mayoría de los países asiáticos se encuentran en esta lista, los países latinoamericanos son mayoría en la próxima lista.

Esta última observación señala que, junto con la concentración nacional de la ESP, está presente la concentración regional, un tema para abordar en otra ocasión. Lo que revela el artículo es que la configuración mundial de la ESP por país presenta una combinación de gran expansión entre sistemas y una concentración significativa en los grandes sistemas de educación superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10937>

A International Higher Education le gustaría agradecer a la Corporación Carnegie de Nueva York (CCNY) por su apoyo para abordar la educación superior en África y por su apo-

yo 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).

Administración de la educación superior en el mundo árabe y el caso de Túnez

ADNAN ELAMINE

Adnan ElAmine es profesor de educación en la Universidad Libanesa, Líbano, y es miembro de la Asociación Libanesa de Estudios Educativos (LAES, por sus siglas en inglés) y la Red Árabe de Información Educativa (Shamaa). Correo electrónico: elamine.adnan@gmail.com

Las universidades públicas en el mundo árabe han sufrido lo que podría llamarse un modelo político de administración. Este modelo implica la subordinación de las universidades a la influencia política, en todos sus sectores. Lo que genera una mente cerrada, un debilitamiento de la producción del conocimiento y una capacidad limitada de las universidades para lograr un cambio social. La excepción a este modelo dominante en el mundo árabe es Túnez, el cual, no por casualidad, también ha sido la única excepción al fracaso de la “Primavera Árabe” y continúa en el camino de la democracia y la reforma progresista a pesar de algunos contratiempos.

EL MODELO POLÍTICO

Un volumen editado y publicado recientemente en Beirut relata el desarrollo histórico de 10 universidades públicas árabes, las más antiguas de cada país, desde su inicio hasta 2016. Revela que la típica universidad pública árabe era sometida a un modelo político de administración (principalmente en los años 70) y se alejaba del modelo napoleónico utilizado anterior-

mente. Este modelo napoleónico hace referencia al sistema francés establecido por Napoleón Bonaparte (1769–1821), en que la educación superior es centralizada (orientada por el estado), secular y establecida en distintas escuelas con orientación profesional y académica, además de los institutos de investigación, los que también están centralizados.

Por ejemplo, en 1977, el presidente egipcio Anwar Sadat promulgó una ley que prohibía la actividad política en las universidades egipcias. A partir de esta ley, los guardias de seguridad comenzaron a establecer puntos de control en las entradas de los edificios universitarios e intervinieron en las decisiones de la universidad. De hecho, Sadat revivió el gran legado de control familiar en la era Nasser (1953–1970) mientras, paradójicamente, adoptaba una política económica liberal y una nueva apertura hacia Occidente e Israel en la política exterior. Para combatir la continua influencia política del nasserismo en las universidades, Sadat confió en las fuerzas islámicas conservadoras, tanto en profesores como en estudiantes. El mismo enfoque continuó con el siguiente presidente, Hosni Mubarak, quien mantuvo el poder hasta el año 2011. De hecho, las universidades egipcias son mencionadas en muchos informes de *Human Rights Watch* sobre violaciones a la libertad académica. Durante el mismo período, las universidades públicas egipcias experimentaron una disminución en el intercambio internacional de estudiantes y académicos. Simultáneamente, el “sistema de préstamos” de profesores egipcios a los países del Golfo se aceleró después de la crisis del petróleo de 1973. Para aumentar el número de profesores senior enviados al extranjero, aumentó la cantidad de titulados locales de doctorado, lo que llevó a una especie de endogamia en el mundo académico. Además, el profesorado “prestado”, sometido a la atmósfera conservadora de sus países anfitriones, regresó con características arribistas y satisfecho con el statu quo.

La Universidad de Damasco en Siria estaba bajo el control de seguridad y la influencia de la ideología política del partido gobernante Baaz. Si bien el sistema de seguridad requería que los académicos permanecieran “en silencio” (además de su libertad académica restringida), también se les pidió que hablaran el idioma del Partido Baaz. Esto comenzó en la década de 1970, cuando se estableció una sede del partido en la

Universidad de Damasco con oficinas en varias facultades y departamentos. Un decreto, emitido en 1970, transformó el Sindicato de Profesores (organismo independiente establecido en 1935) en una “organización popular” que incluía a todos los funcionarios públicos de los ministerios de educación y educación superior. Esta organización estaba asociada con el Partido Baaz. En cuanto a los estudiantes, estaban adscritos a la “Oficina Ejecutiva del Sindicato de Estudiantes”, la cual formaba parte del “Sindicato Nacional de Estudiantes Sirios”, a su vez inscritos al Partido Baaz. Todo esto se llevó a cabo conforme a la Ley de Impedimento de Actividad Política de la universidad.

La Universidad de Damasco en Siria estaba bajo el control de seguridad y la influencia de la ideología política del partido gobernante Baaz.

La situación en las universidades públicas libias es similar a la de Siria, con un toque extra de surrealismo. En lugar de la ideología Baaz, se basó en la ideología revolucionaria del Tercer Mundo profesada en el Libro Verde (1975) del coronel Muammar Gaddafi, quien gobernó el país entre 1969 y 2011. El proceso comenzó en 1973 con la Revolución Cultural del país, donde Gaddafi declaró la “abolición de todas las leyes vigentes, limpiando el país de perversos” y prometiendo “nada de libertad a los enemigos del país”. Para cooperar con los servicios de inteligencia, los Comités Revolucionarios del país expulsaron a los docentes, los decanos y a los presidentes universitarios. El propio Gaddafi fue a la Universidad de Garyunis para impulsar el proceso, donde dio discursos y dirigió reuniones para eliminar a las figuras de la oposición. De acuerdo con las fuentes, asistió a la ejecución, en la plaza central de la universidad, de estudiantes considerados como enemigos de la gente realizado por miembros de los Comités Revolucionarios. Después de Gaddafi, las universidades volvieron a pasar por el mismo proceso, pero a la inversa, con la eliminación de cualquier persona que haya colaborado con Gaddafi.

Se podrían hacer observaciones similares de la administración universitaria politizada, cada una con sus propias peculiaridades, en la Universidad de Saná en Yemen, la Universidad Libanesa, la Universidad de Jartum en Sudán, la Universidad de Kuwait y en la Universidad de Jordania. Entre los Estados del Golfo, el caso de la Universidad Sultán Qaboos en Omán, fundada en 1986, muestra una versión distintiva del modelo político de administración: uno paternalista. La universidad está bajo la protección y el cuidado del sultán y los valores conservadores son dominantes; desde su inicio, esto ha inhibido el pensamiento intelectual y ha fomentado la autocensura.

LA EXCEPCIÓN TUNECINA

Las universidades públicas de Túnez parecen ser atípicas. Permanecen más cerca del modelo napoleónico. A diferencia del partido Baaz sirio, el partido político gobernante tunecino, el Partido Liberal Constitucional (Destour) no es un partido ideológico; es un partido de élite con una base popular. Incorpora miembros con diferentes formaciones intelectuales, como los izquierdistas; de hecho, el expresidente Zine El Abidine Ben Ali nombró a un miembro de la izquierda, Mohamed Charfi, como ministro de educación (1989–1994).

Las diferencias entre el caso tunecino y otros en la región son lo suficientemente importantes como para explicar los distintos resultados de la llamada Primavera Árabe. La primera diferencia se refiere al pensamiento intelectual. La Universidad de Túnez estaba, y sigue siendo, abierta al sistema universitario francés en sus planes de estudio, organización y recursos intelectuales. Los libros, los periódicos, la televisión y otros medios franceses son parte de la cultura tunecina y de la vida universitaria, e incluso influyen en el Partido Islamista Ennahda. La segunda diferencia se relaciona con la selección de la administración universitaria. La ley introdujo un sistema electoral en 2011 y que luego fue consolidado, a diferencia de Egipto, donde se legisló después de la revolución de 2011, pero posteriormente el sistema fue anulado. La tercera diferencia es el legado del sindicalismo. Un sindicato para la educación superior y la investigación científica se estableció en 1967 y se unió al Sindicato Laboral de Túnez, el cual existía desde 1946, antes de la independencia del país del gobierno francés en 1956. El Sindicato de Educa-

ción Superior se expandió en la década de 1980, como reacción al liberalismo económico del país.

Es probable que el modelo político de administración transforme a la universidad en una agencia de socialización y genere élites armadas con certezas, respuestas rápidas y lealtad. Dado que la región se caracteriza por la desigualdad y las tensiones sociales, las ideologías contrarias se esconden debajo de la superficie, esperando el momento para irrumpir.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10938>

Internacionalización forzada de la educación superior: un fenómeno emergente

HAKAN ERGIN, HANS DE WIT Y BETTY LEASK

Hakan Ergin es investigador postdoctoral del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: hakan.ergin1@yahoo.com. Hans de Wit es director de CIHE. Correo electrónico: dewitj@bc.edu. Betty Leask es profesora emérita de internacionalización en la Universidad La Trobe, Melbourne, Australia, y profesora invitada en CIHE. Correo electrónico: leaskb@bc.edu.

El mundo de hoy se enfrenta a una grave crisis de Emigración forzada. En el último Informe Anual de Tendencias Mundiales del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) se indica que cada dos segundos una persona se convierte en un migrante forzado. El número actual de estos migrantes en todo el mundo es de 68,5 millones. Entre los migrantes forzados se encuentran académicos, así como estudiantes de pregrado y postgrado cuya educación ha sido interrumpida por factores externos. Están golpeando las puertas de las universidades en diferentes partes del mundo. Algunos son escuchados, otros son ignorados. Las universidades y los gobiernos deberían recordar lo mucho que los académicos y los

estudiantes inmigrantes han contribuido a la investigación y el desarrollo del país y a la calidad institucional en el pasado, como, por ejemplo, los académicos judíos que huyeron a los Estados Unidos desde la Alemania nazi.

Un informe reciente de ACNUR, “Abandonados: la educación de los refugiados en crisis”, revela que el índice de jóvenes refugiados que estudian en una universidad es de 1%, el cual es muy inferior a la tasa de matrícula mundial en la educación superior de 36%. Es bastante decepcionante que los gobiernos y las instituciones no hayan actuado rápidamente para ayudar a la gran cantidad de personas abandonadas a acceder a la educación, de conformidad con el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el cual afirma que la educación es un derecho humano. Se han realizado algunas gestiones prometedoras, pero estos esfuerzos no se han llevado a cabo de manera uniforme entre los países desarrollados y en desarrollo. De acuerdo con el Informe Anual de Tendencias Mundiales de ACNUR, 85% de los refugiados (que han tenido que emigrar por la fuerza por conflictos, violencia o persecución) bajo el mandato de ACNUR son acogidos por países en vías de desarrollo. Es necesario prestar más atención a los desafíos que enfrentan estos países para responder a un problema global, como es el caso de Turquía.

REFUGIADOS SIRIOS EN UNIVERSIDADES TURCAS

Actualmente, Turquía alberga a más de 3,6 millones de refugiados sirios, la mayor cantidad que en cualquier otro país. Como continúa la guerra en Siria y asumiendo que el país acogerá a los refugiados sirios durante mucho tiempo, el gobierno turco se ha repositionado al internacionalizar estratégicamente tres funciones de sus universidades.

Para ayudar a los refugiados sirios a acceder a las universidades como estudiantes, el gobierno turco ha reformado las políticas académicas y financieras de admisión. Se pidió a las universidades que reciban a los refugiados sirios que no tienen antecedentes académicos previos como “estudiantes especiales” y aquellos que sí tienen estudios y pueden confirmarlo como “estudiantes normales”. Además, se han establecido programas de idioma árabe en ocho universidades en el sur de Turquía, cerca de la frontera siria. Las políticas

financieras se han modificado para otorgar a los refugiados sirios becas gubernamentales y exenciones de aranceles pagados por otros estudiantes extranjeros. El resultado ha sido un aumento llamativo en el número de estudiantes sirios matriculados en universidades turcas, de 608 en 2011 a 20.701 en 2018, según lo informado por el Consejo de Educación Superior (CoHE).

Actualmente, Turquía alberga a más de 3,6 millones de refugiados sirios, la mayor cantidad que en cualquier otro país.

Las gestiones estratégicas de internacionalización del gobierno turco también se han enfocado en formar posibles académicos entre los refugiados sirios. En 2016, se estableció una plataforma en línea, la Base de Datos para Académicos Extranjeros, para recopilar currículos. Esto permitió que un mayor número de académicos sirios trabajaran en Turquía. Según el CoHE, la cantidad de académicos sirios trabajando a tiempo completo ha aumentado de 292 a 348 en los últimos tres años. Además, en el mismo período, los programas de magíster y doctorado recibieron 1.492 y 404 refugiados sirios, respectivamente.

El gobierno turco también ha internacionalizado estratégicamente la función del servicio público de las universidades turcas para lograr que los refugiados sirios que no son ni estudiantes ni académicos puedan acceder a las universidades turcas. Por consiguiente, algunas universidades turcas ofrecieron una gama de servicios gratuitos a los refugiados sirios. Estos servicios incluían cursos gratuitos de idioma turco, atención médica, apoyo psicológico y seminarios de información sobre temas importantes como el cuidado de niños, los derechos legales de los refugiados y la empleabilidad.

INTERNACIONALIZACIÓN FORZADA

Lo anterior ilustra un fenómeno emergente, específicamente una internacionalización forzada. Las reformas mencionadas en Turquía han entregado simultáneamente a los migrantes forzados acceso a la educación superior y ha internacionalizado las políticas y las fun-

ciones de las universidades. ¿Cuáles son las características clave de la internacionalización forzada? ¿Y qué ofrece para el futuro?

De acuerdo con la definición actual de la internacionalización de la educación superior, la internacionalización forzada es intencional, estratégica y aborda las tres funciones principales de las universidades: la enseñanza, la investigación y el servicio. Sin embargo, es diferente en varias formas. Responde a una crisis como en el caso de Turquía, donde millones de sirios consideran la educación superior como un camino hacia una vida mejor como estudiante, académico y/o beneficiario de los servicios públicos. Mientras que, en el pasado, la internacionalización de la educación superior ha sido principalmente voluntaria y parte de una política institucional deliberada (y en algunos casos gubernamental), esta forma emergente de internacionalización es considerada “forzada”.

Académicamente, la diversidad y el conocimiento que aportan los refugiados mejorarán la calidad del aprendizaje, la enseñanza y la investigación, al igual que otras formas de internacionalización. Económicamente, si bien es poco probable que la internacionalización forzada sea una fuente de generación de ingresos en el corto plazo, la historia nos dice que, a largo plazo, las contribuciones innovadoras y empresariales que estos migrantes aportarán a las instituciones y los países como migrantes talentosos son reales. Social y culturalmente, los migrantes forzados tienen el potencial de enriquecer y fortalecer la sociedad anfitriona. Políticamente, la internacionalización forzada es una inversión de poder blando, que puede llevar a mejorar las relaciones diplomáticas futuras entre el país anfitrión y los países de origen de los migrantes forzados.

Además de los cuatro fundamentos tradicionales para la internacionalización, la versión forzada demuestra un nuevo argumento: un “razonamiento humanitario”, sugerido por Streitwieser y sus colegas en 2018. Dicho argumento reconoce la educación superior como un bien público a nivel personal (en beneficio de personas necesitadas), a nivel nacional (en beneficio de las sociedades y las comunidades dentro de un país) e internacional (en beneficio del mundo).

Sin lugar a duda, la integración de un grupo extranjero desfavorecido en un sistema de educación superior crea desafíos poco comunes. La sociedad an-

fitriona, en especial donde el acceso a la universidad es muy competitivo, puede resistir este tipo de internacionalización, en cuanto a los migrantes forzados como competidores con una ventaja injusta. Formular y aprobar leyes controvertidas es un desafío legal. Estos migrantes a menudo necesitan no solo exenciones de los aranceles, sino también ayuda financiera directa, lo que plantea un desafío económico. Administrativamente, también puede ser difícil evaluar los títulos anteriores de los migrantes forzados. Estos necesitan acceso a la información para postular a las universidades, lo que genera desafíos de comunicación. Un obstáculo relacionado con el idioma es que la mayoría de los migrantes forzados carecen de conocimientos del idioma oficial del país de acogida. La internacionalización forzada es, en varios aspectos, una carrera contra el tiempo, donde se requiere que un país anfitrión actúe con rapidez para encontrar y apoyar a los mejores talentos entre la población de refugiados.

A pesar de estos desafíos, señalamos que la internacionalización forzada impulsada por una lógica humanitaria ofrece una respuesta positiva a la migración forzada. Aplicada mundialmente, la “internacionalización forzada” vería a los gobiernos y las universidades de todo el mundo internacionalizarse de nuevas formas, en lugares alejados de los afectados por las crisis en términos geográficos, pero cerca de ellos en términos humanitarios.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10938>

¿Cómo se ve influenciada la cultura académica por la internacionalización?

MILENA BENITEZ

Milena Benítez es estudiante de doctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesora invitada en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: mbenitez2@uc.cl.

En un mundo globalizado, los sistemas de educación superior (es decir, universidades e institutos) integran prácticas internacionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación y funciones administrativas. Estos últimos les permiten responder de manera más adecuada a las demandas internacionales, como la cooperación, la movilidad y el desarrollo de redes internacionales. Las tendencias de internacionalización surgen en contextos descentralizados; es decir, no ocurren en lugares culturales o académicos específicos, sino que son el resultado de una acumulación de circunstancias globales de educación superior que llevan al establecimiento de mecanismos y prioridades en las agendas de las políticas públicas. Como consecuencia, los objetivos, las estrategias, las relaciones de poder y los individuos que contribuyen a la internacionalización se encuentran dispersos en diferentes sistemas de educación superior en todo el mundo. En última instancia, los procesos de internacionalización pueden ser considerados como “que no pertenecen a nadie, pero que afectan a todos”. Sin embargo, es imposible negar que las universidades de clase mundial y los sistemas educacionales de las naciones desarrolladas influyen en las prácticas de internacionalización.

INFLUENCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LOS PROCESOS INTERNOS

Cuatro mecanismos clave ilustran el aumento de las prácticas de internacionalización en los sistemas e instituciones de educación superior: los rankings, la cooperación, la movilidad académica y las reformas curriculares. Además, como fue mencionado anteriormente, las universidades de clase mundial ejercen una clara influencia en los cuatro mecanismos. Estas instituciones establecen estándares internacionales para las estrategias de enseñanza, al igual que para las prácticas de investigación y servicio. Esto plantea la siguiente pregunta: ¿qué sucede internamente en las universidades que deciden buscar y adoptar prácticas de internacionalización? Una parte importante del mundo interno único de cada institución es reflejada en su cultura académica: su propio conjunto de creencias, normas, hábitos y valores. Las prioridades institucionales y académicas, los tipos de normas, las pautas de validación, así como lo que se permite, se espera y se valora, también se ven influenciados por los ideales de como una

universidad “debería ser” y lo que se considera como “calidad”. ¿Cuáles son las características de las culturas académicas de las universidades de investigación que están influenciadas por la internacionalización, guiadas por las formas y los mecanismos de las universidades de clase mundial?

Los procesos de enseñanza se ven afectados de varias maneras. Son modificadas las creencias sobre calidad en la enseñanza, estrategias de enseñanza y técnicas de evaluación. Las demandas y las nociones internacionales sobre qué es la “enseñanza de calidad” pueden mezclarse con las ideas propias de los académicos sobre qué es un docente de calidad y qué es importante enseñar en cada disciplina: ideas que han sido validadas por los académicos mediante la experiencia personal de sus propios programas de pregrado o postgrado. Como resultado, los procesos de internacionalización pueden generar nuevos desafíos, así como tensiones.

Los procesos de internacionalización también impactan las decisiones curriculares. Se ven afectados factores tales como los objetivos de aprendizaje de los programas de pregrado, los perfiles de los estudiantes titulados y la cooperación con universidades extranjeras. Todos estos aspectos están marcados por la forma en que las comunidades de investigación desarrollan y validan el conocimiento, dado que los procesos de internacionalización estipulan qué formas de investigación son válidas y dónde se debe realizar y difundir una investigación legítima. Esta influencia internacional desvía las normas y los valores institucionales que los académicos asocian con la producción de conocimiento.

LA INFLUENCIA DE LOS RANKINGS EN LA INVESTIGACIÓN

Dentro del proceso de internacionalización, los rankings son importantes. Tienen peso en las decisiones tomadas por las instituciones académicas; por ejemplo, controlan el tipo de investigación priorizada y financiada, las formas de cooperación internacional, la difusión del conocimiento (por ejemplo, qué revistas académicas son consideradas importantes) y la forma en que se miden los resultados académicos (por ejemplo, el número de artículos revisados por pares que un académico debe publicar por año). Por lo tanto, una pregunta relevante sería: ¿en qué medida las demandas internacionales determinan qué y cómo investigar?

Los procesos de internacionalización también impactan las decisiones curriculares.

En cuanto a la “autonomía académica”, las tendencias internacionales sin duda mejoran las áreas de conocimiento que se consideran pertinentes para que los académicos, las escuelas y las instituciones se posicionen de manera óptima. Esta reorganización se produce, en parte, debido a la cantidad de revistas indexadas y publicaciones específicas con mayor valor percibido, y al recomendar a los profesores para que sean miembros de grupos editoriales de revistas prestigiosas. Como tal, las instituciones de educación superior pueden tener autonomía local, pero sus interacciones con el panorama internacional influyen en la forma en que producen y difunden el conocimiento.

¿LO INTERNACIONAL DOMINA LO LOCAL?

¿Qué sucede con las necesidades y las demandas locales durante los procesos de internacionalización? ¿Lo Internacional domina lo local? Al cambiar su enfoque hacia las tendencias de internacionalización, las instituciones de educación superior pueden perder de vista las necesidades locales y los objetivos de la misión. Algunas instituciones dan más importancia a la acreditación internacional que a la nacional y priorizan los rankings internacionales en lugar de las necesidades y las políticas locales, como asimismo las necesidades sociales. La internacionalización debe concebirse como un medio a través del cual la calidad institucional y los procesos educativos sean mejorados en general y no como un objetivo final.

En conclusión, los procesos de internacionalización incuestionablemente afectan las culturas académicas al establecer nuevos desafíos dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje, investigación y funciones administrativas. También tienen un impacto en cómo se producen y difunden los nuevos conocimientos. Si bien indudablemente genera tensiones y conflictos, la internacionalización debería incentivar a los académicos a reevaluar sus estrategias de enseñan-

za e investigación. Del mismo modo, debería mejorar la calidad de la educación superior y su relevancia para las necesidades locales, las que están bajo la presión de la globalización. En lugar de imponer factores externos de prácticas y estándares, la internacionalización debería ser un apoyo local para la toma de decisiones en las instituciones de educación superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10940>

Internacionalización de la educación superior en Indonesia: iniciativas recientes y sus problemas

AGUSTIAN SUTRISNO

Agustian Sutrisno es profesor en la Universidad Católica de Indonesia Atma Jaya en Yakarta. En 2017, participó como investigador invitado por Fulbright en CIHE en Boston College. Correo electrónico: agustian.sutrisno@gmail.com.

La educación superior indonesia es imparcial en comparación con sus vecinos del sudeste asiático, por ejemplo, Singapur, Malasia e incluso Vietnam. La movilidad de los estudiantes y del personal es baja y no hay campus internacionales en el país. A principios de 2018, en dos iniciativas gubernamentales (recibir proveedores extranjeros y contratar académicos extranjeros), se señaló que la situación estaba a punto de cambiar. Sin embargo, la falta de progreso en esas iniciativas plantea la pregunta qué ha bloqueado la internacionalización de la educación superior indonesia y qué se puede hacer para rectificar la situación.

INICIATIVAS DE INTERNACIONALIZACIÓN RECIENTES

La primera iniciativa de internacionalización, que da la bienvenida a los campus internacionales, busca atraer proveedores de calidad para mejorar la formación de los recursos humanos de Indonesia. La introducción

de estos campus también puede generar competencia en el sector de la educación superior e incentivar a las universidades locales a mejorar su calidad. Sin embargo, las declaraciones de diferentes funcionarios del gobierno con respecto a las regulaciones específicas para estos campus fueron ambiguas. Algunos decían que estos campus podrían ser propiedad exclusiva de universidades extranjeras, mientras que otros declaraban que tenía que ser una inversión conjunta. Los medios de comunicación indonesios informaron que, para mediados de 2018, diez campus estarían en funcionamiento, incluidas las sedes de la Universidad de Cambridge y del MIT (Instituto de Tecnología de Massachusetts), las que se ubicarían en una zona económica específica en las afueras de Yakarta. Se afirmó que estos campus tendrían que impartir materias obligatorias del país, como la enseñanza religiosa y la ideología nacional, y los cursos ofrecidos estarían limitados, principalmente, a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

La segunda iniciativa, Profesores de Clase Mundial, busca contratar hasta 200 académicos de las 100 mejores universidades del mundo. Esta iniciativa en 2018 es la versión renovada y prolongada de un programa anterior presentado en 2017. El primer programa fue considerado un éxito, en que a través de un programa de prácticas sabáticas (por un par de meses) se incorporaron académicos extranjeros a las universidades indonesias. El motivo principal es mejorar la productividad de la investigación de las universidades del país. Se cree que, al incorporar investigadores extranjeros productivos, los académicos indonesios tendrían compañeros que podrían ayudar a mejorar la calidad de su investigación y de las publicaciones internacionales. Para esta segunda iteración, el gobierno ha reservado aproximadamente \$13 millones de dólares. Esto significa que a cada académico extranjero se le pagará mensualmente entre \$4.000 y \$5.000 dólares por un período máximo de tres años. Es importante destacar que las perspectivas de mejora de las carreras son limitadas, ya que es posible que estos académicos no ocupen cargos gerenciales.

Las dos iniciativas tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación superior indonesia a través de actividades de internacionalización. Parece haber conciencia entre los legisladores de que la transferen-

cia de conocimiento de las universidades y académicos extranjeros es necesaria para mejorar los recursos humanos e impulsar la productividad de la investigación y la innovación en la educación superior indonesia. Por lo tanto, la internacionalización en el contexto indonesio es sinónimo de mejora de la calidad. Sin embargo, a principios de 2019, el progreso de estas iniciativas parece lento y no hay un campus internacional en funcionamiento en el país.

FACTORES INHIBIDORES

El lento progreso de la internacionalización en las universidades indonesias puede atribuirse a problemas nacionales y organizativos. A nivel nacional, no existe una política unificada de internacionalización. El gobierno ha estado dispuesto a crear universidades de clase mundial en Indonesia, pero la hoja de ruta nunca se ha aclarado. La planificación prematura y las declaraciones contradictorias de los políticos indonesios con respecto a la apertura de los campus internacionales indican una falta de coherencia de las políticas. El motivo para lograr la internacionalización y su rol en la mejora de la calidad de la educación superior indonesia sigue siendo desconocida.

A nivel organizativo, la administración de varias universidades indonesias no ha tenido una transformación adecuada y la cultura del statu quo es dominante. Entre los académicos, un sistema de apoyo consolidado en algunas universidades puede obligar a los académicos de nivel inferior a someterse a la voluntad y la gestión de los académicos superiores. Los académicos innovadores con menor experiencia pueden esperar mucho antes de tener la oportunidad de ocupar un puesto de liderazgo y transformar la organización. Además, los líderes universitarios a menudo pueden ser elegidos por su antigüedad, no necesariamente por sus habilidades organizativas ni por un historial de administración de programas educativos innovadores, ni mucho menos por sus gestiones de internacionalización. En consecuencia, la cultura organizativa en algunas universidades puede no ser propicia para tener un personal que pueda responder rápidamente al cambio. Junto con la ausencia de una política unificada, estas carencias organizativas parecen haber convertido a las instituciones de educación superior en organizaciones lentas que son reacias a adoptar las nuevas iniciativas

de internacionalización por parte del gobierno. De hecho, a través de los medios de comunicación, muchos académicos indonesios se opusieron a las dos iniciativas anteriores y las llamaron neocolonialistas y las consideraron como una mercantilización desenfrenada de la educación superior, sin tener en cuenta el objetivo del gobierno de mejorar la calidad.

El lento progreso de la internacionalización en las universidades indonesias puede atribuirse a problemas nacionales y organizativos.

EL DESTINO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN INDONESIA

El destino de la internacionalización de la educación superior indonesia depende en gran medida de los legisladores y los actores nacionales a nivel universitario. Conceptualizada como parte de la mejora de la calidad, la internacionalización tiene potencial para el desarrollo de la educación superior indonesia. Si el gobierno de Indonesia estuviera dispuesto a desarrollar una política de internacionalización sólida como medio para mejorar el sector de la educación superior, se podría adaptar en gran medida a las políticas de los países vecinos. Por ejemplo, puede servir como modelo la forma en que Malasia incorpora campus internacionales para que los proveedores extranjeros de calidad puedan abarcar la demanda insatisfecha de la educación superior.

Sin embargo, al considerar la resistencia a las iniciativas de internacionalización en las universidades indonesias, el mayor problema que el país debe abordar es transformar la cultura organizacional y la administración de las universidades. Sin grandes esfuerzos para lograrlo, el futuro de la fuerza laboral de Indonesia está en peligro. Un estudio realizado por el Boston Consulting Group en 2013 predijo que las empresas indonesias quedarían rezagadas en los próximos años, ya que tienen dificultades para contratar talento de calidad. Para el año 2020, será difícil incorporar candidatos nuevos, ya que solo se alcanzará la mitad de los puestos. A nivel de dirección general, la fuerza laboral

de Indonesia no tendrá suficiente exposición global ni habilidades de administración para mantenerse al día con la competencia regional y mundial. Para transformar la administración y la cultura de las universidades, Indonesia puede aprender de las políticas de sus vecinos asiáticos. De los proyectos chinos 211 y 985, se puede tener experiencia para contextualizar la situación de Indonesia, particularmente sobre cómo impulsar la transformación de instituciones claves para ayudarlas a convertirse en universidades de clase mundial. La voluntad de aprender de las experiencias de sus vecinos puede ser la clave para transformar e internacionalizar la educación superior indonesia.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.109415>

India avanza lentamente hacia la internacionalización

PUSHKAR

El Dr. Pushkar es administrador y director ejecutivo del Centro Internacional Goa (CIG), India. Correo electrónico: pushkar@incentgoa.com.

Existe un gran consenso en la India entre los funcionarios gubernamentales y muchos directores universitarios de que las universidades indias necesitan mejorar su internacionalización, sobre todo en la incorporación de estudiantes y profesores extranjeros. Este consenso emergente se debe en parte al bajo rendimiento constante de las universidades indias en varios rankings universitarios mundiales. Solo unas pocas instituciones indias se encuentran entre las 500 mejores universidades del mundo. Aún menos, no más de una o dos, han estado ocasionalmente entre las 200 mejores. El bajo desempeño de las universidades indias en los rankings mundiales se debe en gran parte a los déficits en términos de producción de investigación, tanto cuantitativa como cualitativamente. Además, la mayoría de las instituciones, como las di-

versas sedes de los conocidos Institutos Indios de Tecnología (IIT), no tienen un buen enfoque para lograr la internacionalización. Una de las razones por las que las universidades indias no atraen a un mayor número de estudiantes extranjeros es la baja calidad de la educación en la mayoría de sus instituciones, aunque otros factores—entre ellos los obstáculos burocráticos y la casi total indiferencia de las universidades públicas hacia el enfoque internacional—juegan un rol importante también.

Los funcionarios indios ahora creen que, con una mayor internacionalización, las universidades del país mejorarán sus puestos en los rankings universitarios del mundo. Por esa razón, durante el año pasado, el gobierno y los IIT han tomado varias iniciativas para atraer a un mayor número de estudiantes y profesores extranjeros.

CIFRAS ACTUALES

India tiene 903 universidades y cerca de 50.000 institutos y otros tipos de instituciones que ofrecen títulos. En el último recuento, más de 36 millones de estudiantes se matricularon en estas instituciones y su número seguirá aumentando en los próximos años. Sin embargo, los estudiantes extranjeros representan sólo una pequeña cantidad del total. En 2010–2011, había 27.531 estudiantes extranjeros en India. Las cifras aumentaron a 46.144 entre 2017 y 2018, un aumento de 67%. Si bien este aumento puede parecer significativo, no lo es. Incluso hay muchos más estudiantes indios en Estados Unidos: más de 200.000 indios en el periodo 2017-2018. Decenas de miles de estudiantes indios estudian en países occidentales, incluso en países de habla no inglesa. Los países no occidentales también se han convertido en destinos populares. Más de 18.000 indios estudian en China, más que en el Reino Unido, y se espera que la cifra siga aumentando. Finalmente, a pesar de que el número de estudiantes extranjeros en la educación superior india ha aumentado con el tiempo, todavía representa menos de 0,2% de la población estudiantil total.

El número de profesores extranjeros en las universidades indias también es menor. Por ejemplo, solo 40 profesores extranjeros enseñan en los 23 IIT. Esto es menos del 1% de todos los miembros del profesorado. Algunas universidades privadas han tenido más suerte

en el reclutamiento de estos profesores, pero, en general, hay muy pocos profesores extranjeros que trabajan en instituciones indias de educación superior.

NUEVAS INICIATIVAS PARA ATRAER ESTUDIANTES EXTRANJEROS

El gobierno de la India ha reconocido tardíamente que las universidades de mayor nivel mundial aportan prestigio y son una fuente de poder blando. Para ello, presentó una nueva iniciativa en 2016 para promover sus mejores universidades al mundo. La iniciativa denominada Instituciones de Prestigio (IdP), algo similar a los Proyectos 211 y 985 de China a fines de la década de 1990, tenía como objetivo identificar 20 universidades ilustres, 10 en el sector público y otras 10 en el privado. Estas instituciones ilustres deben tener una autonomía casi completa del gobierno que, muchos creen, es responsable del estado actual de la educación superior. Entre otros aspectos, a estas universidades se les permite contratar un mayor número de profesores extranjeros, hasta 25% del total. La expectativa es que las universidades ilustres mejoraren su ranking mundial con el tiempo y atraigan a un mayor número de estudiantes extranjeros. Sin embargo, la iniciativa avanza lentamente con solo seis instituciones seleccionadas hasta el momento.

El gobierno de la India ha reconocido tardíamente que las universidades de mayor nivel mundial aportan prestigio y son una fuente de poder blando.

Otra iniciativa adoptada por el gobierno a mediados de 2018 fue el portal “Estudiar en India”, cuyo objetivo es que los estudiantes extranjeros seleccionen las universidades indias adecuadas donde estudiar. Según Prakash Javadekar, el ministro de Desarrollo de Recursos Humanos a cargo de la educación, “India puede convertirse en un centro de educación asequible para estudiantes extranjeros”. La meta del gobierno es aumentar la cifra de estudiantes extranjeros a 200.000 en cinco años. Para apoyar este ob-

jetivo, los funcionarios anunciaron que 55% de los 15.000 puestos en total que se ofrecen en todas las instituciones serían respaldados por exenciones de aranceles basadas en el mérito a tasas diferenciales para estudiantes de Asia y África.

Además de la iniciativa “Estudiar en India”, el Consejo de los IIT, organismo más importante para todos los IIT, decidió que cada uno tendría la libertad de establecer aranceles de forma independiente para los estudiantes extranjeros. La idea era que cada IIT podía cobrar aranceles competitivos para atraer a estudiantes de países de bajos ingresos de la región y de otras latitudes. Los IIT de Delhi han sido pioneros al reducir sustancialmente los aranceles para los estudiantes extranjeros, en especial en los estudios de postgrado.

INICIATIVAS PARA ATRAER PROFESORES EXTRANJEROS

En noviembre de 2018, en un esfuerzo por atraer a un mayor número de profesores extranjeros, el gobierno de la India eliminó todos los requisitos de autorización y seguridad para estos profesionales. Lo anterior permitió abordar el lento ritmo de la burocracia india; de hecho, tanto las instituciones interesadas como el profesorado extranjero han tendido a perder interés cuando el proceso de aprobación abarcaba muchos meses. Las universidades ahora pueden contratar extranjeros directamente, sin autorización del Ministerio de Asuntos Internos ni el de Asuntos Externos. La autorización obligatoria ahora se limita a los extranjeros de países de “categoría de referencia previa”, como Afganistán y Pakistán. El gobierno también ha permitido que los indios con pasaportes extranjeros que también están registrados como Ciudadanos Extranjeros de la India (similar a un segundo pasaporte) sean designados como miembros titulares del profesorado sin autorización de los ministerios.

Por su propia iniciativa, los IIT han acordado buscar de manera colectiva y proactiva los profesores extranjeros. El Consejo decidió que cada uno de los IIT más antiguos y establecidos sería responsable de contratar profesores extranjeros de una o más áreas geográficas, tanto para sus instituciones como para otros IIT. Por ejemplo, Estados Unidos fue dividida en tres regiones y se asignaron los IIT de Bombay (costa oeste), de Delhi (sur de EE. UU.) y de Chennai (costa este). La estrategia parece complicada, pero indica

que los IIT pueden tomarse en serio la posibilidad de contratar proactivamente a un mayor número de profesores extranjeros.

OBSERVACIONES FINALES

Es poco probable que estas nuevas iniciativas del gobierno de la India y las instituciones públicas seleccionadas (los IIT) tengan éxito inmediatamente. Incluso con incentivos para los estudiantes extranjeros, un portal “Estudiar en India” no será suficiente para atraer a una mayor cantidad al país. Las universidades indias necesitan ser promocionadas de mejor manera en el extranjero. Actualmente, algunas universidades privadas buscan activamente atraer estudiantes de países africanos y de otros lugares, pero aún no existe una mejor estrategia para promover “Estudiar en India”. Además, las condiciones generales de vida para los extranjeros pueden ser difíciles incluso en ciudades más grandes, debido a los pobres establecimientos residenciales en las universidades, el racismo y la delincuencia.

Con respecto al profesorado extranjero, los IIT lucharán para ofrecer sueldos competitivos a estos profesores. Además, muchos IIT están ubicados en lugares remotos y no ofrecen las comodidades de las ciudades más grandes. Es poco probable que sean atractivos para los extranjeros. Los IIT en grandes ciudades cosmopolitas como Bombay y Nueva Delhi enfrentan diferentes tipos de problemas. Por ejemplo, el aire tóxico de Nueva Delhi aparece en los titulares del mundo y es un gran obstáculo para los extranjeros. Finalmente, la naturaleza de la política actual del país también puede disuadir a los estudiantes y profesores de venir a la India.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10942>

El pensamiento crítico y la ideología en la educación superior china

DU XIAOXIN

Du Xiaoxin es investigador docente con grado postdoctoral en el Instituto Nacional de Investigación de Políticas Educativas, Universidad Normal del Este de China, Shanghái, China. Correo electrónico: xxdu@connect.hku.hk

Algunos piensan que las universidades en China carecen de libertad académica, ya que están controladas políticamente por el estado monopartidista de diferentes maneras. Por ejemplo, el 10 por ciento del número total de créditos obtenidos por un estudiante debe provenir de cursos de educación política, el personal académico debe tener cuidado con lo que dice y es tabú discutir ciertos acontecimientos históricos en clase. Sin embargo, estos y otros mecanismos de socialización política no empañan todos los esfuerzos de lograr una libertad académica. En un intento por mejorar la reputación mundial de la educación superior china, el Estado incentiva a las universidades para que sean innovadoras y promuevan el pensamiento crítico, como se espera de las universidades de clase mundial. Sin embargo, esto puede contrarrestar en gran medida la efectividad del adoctrinamiento político que el Partido Comunista de China (PCC) desea aplicar en todo el sistema de educación superior chino. La Universidad Fudan (FDU, por sus siglas en inglés) en Shanghái es una universidad líder con una larga trayectoria en la búsqueda de la excelencia académica y de la autonomía universitaria. Como tal, es un caso ideal para examinar las tensiones entre las funciones políticas y académicas de las universidades. Este artículo está basado en el trabajo en terreno realizado en 2014 por el autor, quien utiliza métodos mixtos de recopilación de datos e incluye una revisión de documentos, cuestionarios, observaciones y entrevistas.

DIFERENTES EXPECTATIVAS

La tensión está arraigada en las diferentes expectativas puestas en el personal académico de la FDU por el estado, la administración de la universidad y los estudiantes.

Por su parte, el estado espera que la FDU (y todas las universidades chinas) sea reconocida mundialmente y que al mismo tiempo sea políticamente confiable y atienda las necesidades de desarrollo de China, como una entidad supervisada por el estado. Las expectativas estatales de los objetivos educativos de los estudiantes se reflejan en el eslogan de la década de 1950: "Rojos y expertos". En otras palabras, se espera que los estudiantes sean expertos en su campo y que sean los sucesores y los constructores del socialismo chino.

En respuesta a estas expectativas del estado, la FDU se enfoca en capacitar a los profesores para que no presenten contenido políticamente incorrecto en sus clases, con el fin de evitar que entren en conflicto con el Departamento de Seguridad Nacional (que supervisa el contenido de las materias a través de la observación externa indirecta) y los propios departamentos de seguridad y publicidad de la universidad (que supervisan de forma interna directa). Sin embargo, los recientes discursos de los presidentes de la FDU (sobre la responsabilidad de la universidad de buscar la verdad, seguir siendo académicamente independientes y mantener la libertad de pensamiento de su personal) revelan que la universidad espera disfrutar de cierto grado de autonomía académica. Esto parece contradecir los esfuerzos del estado para ejercer el control político, sobre todo porque la FDU no ha despedido ni ha castigado con seriedad al personal académico que ha hablado temas políticamente delicados en sus clases.

Se incentiva el pensamiento crítico, incluso en cursos de educación política (CEP).

Los estudiantes de la FDU señalan tener sentimientos encontrados. Para algunos, la educación política es una parte necesaria de la educación universitaria; otros la ven como un obstáculo para la libertad académica. En general, los estudiantes esperan que sus profesores fomenten el pensamiento crítico en clase.

LOS DOCENTES COMO IMPLEMENTADORES DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA.

Los profesores de la FDU practican la autocensura al reconocer y adherirse al pensamiento político del PCCh y de esta manera desempeñar el rol de implementadores de la socialización política. Con su experiencia docente en la universidad, saben qué temas políticamente sensibles y acontecimientos históricos pueden o no debatir en clase: tal como dicta el protocolo que usan cuando se autocensuran.

El núcleo de la dimensión política es el reconocimiento de la dirigencia del PCCh en China; no importa qué tema debatan los docentes, es posible que no cuestionen la legitimidad del PCCh. El resto del pensamiento político prohíbe, o al menos restringe drásticamente, el debate de acontecimientos e incidentes históricos específicos que podrían exponer al PCCh de manera negativa, como el incidente de Tiananmén en 1989. Al tener en cuenta estas reglas, los profesores han ideado estrategias de autocensura que les permiten ejercer su autonomía académica sin violar técnicamente la ortodoxia política del PCCh.

La primera estrategia de este tipo consiste en reemplazar palabras políticamente sensibles con metáforas (por ejemplo, decir “incidente” en lugar de “rebelión”) o usar acontecimientos de otras partes del mundo como alegorías sutiles para temas políticos en China. La segunda estrategia de los docentes es evitar la editorialización de la política china en clase; por ejemplo, pueden describir el sistema político de China, pero no adoptarán abiertamente una posición política. La tercera estrategia involucra a los profesores que comprometen sus puntos de vista políticos personales en su investigación para evitar ofender al estado monopartidista y lograr que se publiquen; por ejemplo, establecer sus críticas en el contexto de períodos históricos determinados, para evitar ofender al régimen actual.

LOS PROFESORES LUCHAN POR LA LIBERTAD ACADÉMICA

A pesar de que están conscientes de la dimensión política, los docentes de la FDU por lo general se sienten libres de apoyar la libertad académica al incentivar el pensamiento crítico entre sus estudiantes. Por ejemplo, el profesorado a menudo debate los valores occidentales en clase, como las ventajas de los sistemas políticos

occidentales y los valores sociales, aunque el Ministerio de Educación de China no lo apruebe. Además, los docentes de la FDU a veces presentan contenidos que cuestionan la legitimidad del PCCh y utilizan diversas técnicas para evitar conflictos con el pensamiento político, por ejemplo, con metáforas irónicas o desacuerdos con las políticas o las ideologías del partido a través de expresiones faciales. También ejercen su juicio académico cuando seleccionan materiales para sus clases, como rechazar libros aprobados oficialmente.

Se incentiva el pensamiento crítico, incluso en cursos de educación política (CEP). Algunos profesores de los CEP incluso consideran la práctica como una forma de lavado de cerebro inverso, ya que ayuda a los estudiantes a que comprendan la importancia de las opiniones equilibradas y les permite contribuir con ideas divergentes. Algunos incentivan a los estudiantes a buscar fuentes de información diferentes y no oficiales para poder debatir temas académicos con una mente más abierta. Los docentes también promueven la conversación y el debate en clase para estimular el pensamiento crítico.

EL FENÓMENO DE LA DIVISIÓN DE ROLES

Este fenómeno surge por la competencia entre las expectativas del estado, la universidad y los estudiantes, y como una estrategia para mantener la libertad académica dentro de las restricciones políticas del sistema de educación superior chino. En sus interacciones, los profesores asumen diferentes roles con diferentes responsabilidades, adoptan distintas estrategias y exhiben comportamientos diferentes, incluso contrastantes, en distintas ocasiones. A veces, observan obedientemente la dimensión política y trabajan dentro de los límites establecidos por el estado, particularmente aquellos relacionados con los temas políticos. Otras veces, desafían dichas normas al tratar de ampliar el enfoque de su libertad académica en áreas políticamente sensibles. Lo que se traduce en un modelo único de educación superior.

Basados en esta comprensión de la educación superior china, los resultados muestran que el límite del control político puede ser manejado por los docentes a través de una estrategia de división de roles, la cual es una forma de resolver la tensión entre el control político y la libertad académica, como asi-

mismo incluir otras perspectivas en los programas de educación superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10943>

Productividad de la investigación en los jóvenes talentos chinos

LILI YANG Y GIULIO MARINI

Lili Yang es estudiante de doctorado en el Departamento de Educación, Centro para la Educación Superior Mundial, Universidad de Oxford, Reino Unido. Correo electrónico: lili.yang@education.ox.ac.uk. Giulio Marini es investigador asociado del Instituto de Educación, University College de Londres, Centro para la Educación Superior Mundial. Correo electrónico: g.marini@ucl.ac.uk.

La adopción de programas de selección de talentos se ha convertido en una estrategia adoptada por varios países que buscan atraer investigadores extranjeros. Los países que no logran atraer talento extranjero y/o mantienen el talento local enfrentan el riesgo de que se produzca una migración de profesionales. Los programas de selección de talentos bien diseñados, que ofrecen condiciones de trabajo y sueldos atractivos, ayudan a revertir dicha migración.

Hasta el cambio de milenio, China era un país que tenía como desafío la migración de profesionales. Para lidiar con el problema, el gobierno chino promulgó varias políticas para atraer talento chino y extranjero al país. El programa “Mil talentos” (Y1000T), establecido en 2011, es posiblemente el más influyente de estos programas, al reclutar investigadores principiantes y con experiencia del extranjero. El programa Y1000T ofrece términos de empleo atractivos en un esfuerzo por contratar jóvenes talentos (menos de 40 años y con un título de doctorado) de países extranjeros que tienen el potencial de convertirse en figuras destacadas. Desde 2011 hasta 2018, alrededor de 4.000 investigadores han sido apoyados por el programa Y1000T en China. La mayoría son profesionales

chinos que retornan al país. Se cree que el talento que vuelve puede mejorar la calidad y la competitividad de la educación superior china, pero el rendimiento de la investigación de estos profesionales no se compara con el de los académicos chinos que están en otros países que realizan investigación intensiva, como en los Estados Unidos. Es interesante verificar si China realmente ofrece mejores condiciones de investigación en comparación con otros países.

Hemos comparado los seleccionados de Y1000T en los años 2011 y 2012 (el “grupo de tratamiento”) con los investigadores chinos que trabajan en universidades estadounidenses de investigación intensiva (grupo de referencia cuyos datos se extrajeron manualmente de sitios web institucionales para este estudio). La comparación intenta mostrar si los Y1000T son capaces de publicar a un ritmo similar y con la misma calidad que sus homólogos que están en EE. UU. El grupo de tratamiento está formado por 183 individuos, mientras que el grupo de referencia por 363 investigadores. Mientras que los Y1000T trabajan en universidades o en institutos de investigación chinos, todos los investigadores del grupo de referencia trabajan en universidades de investigación intensiva. Ambos grupos son homogéneos en términos de edad y disciplina (ciencias biológicas, ingeniería y ciencia de los materiales, química, matemáticas y ciencias físicas, ciencias de la información, ciencias medioambientales y de la tierra, medicina, salud pública y medicina preventiva). El grupo de investigadores chinos que están en EE. UU. se ha dividido en dos cohortes para compararlo con los del programa Y1000T que volvieron al país.

Si bien el desempeño es similar en términos de cantidad bruta de publicaciones, los Y1000T están en una ligera desventaja en términos de calidad de las publicaciones (factor de impacto de la revista).

DESEMPEÑO SIMILAR EN TÉRMINOS DE TASA DE PUBLICACIÓN

Todos los investigadores seleccionados obtuvieron su doctorado alrededor del año 2006. En los siguientes cinco años, ambos grupos lograron un progreso considerable en cuanto al número de publicaciones. En 2013, el número promedio de publicaciones entre los Y1000T fue de 27,1, en comparación con 25,7 entre el grupo de referencia. Después de volver a China y hasta el año 2018, este número aumentó a 39,0 para los Y1000T, mientras que para los investigadores del grupo de referencia fue de 39,4. No es una gran diferencia, aunque el aumento en el número de publicaciones de los Y1000T es ligeramente más lento que el del grupo de referencia.

Con respecto a los tipos de publicaciones, después de la contratación, 84,8% de las publicaciones de los Y1000T fueron artículos de revistas (otros productos como registros, capítulos u otros), mientras que en sus contrapartes fue de 76,1%. No hay una preferencia clara para publicar en un modo de acceso abierto por cualquiera de los grupos. Las tasas de publicación de acceso abierto de ambos grupos aumentaron durante el lapso que fueron analizados, lo que representa un aumento de 3,7% a 6,9% entre los Y1000T y de 4,6% a 6,6% para los investigadores en los Estados Unidos.

UN CIERTO RETRASO EN LA CALIDAD DE PUBLICACIÓN

Si bien el desempeño es similar en términos de cantidad bruta de publicaciones, los Y1000T está en una ligera desventaja en términos de calidad de las publicaciones (factor de impacto de la revista), aunque no existe una gran diferencia entre los dos grupos en cuanto al número de publicaciones en las revistas del primer cuartil. En cuanto al factor de impacto, los Y1000T tienden a publicar en revistas menos prestigiosas. Tienen más éxito en conseguir que sus publicaciones sean citadas, independientemente de cuántas veces. Específicamente, 78,29% de sus publicaciones fueron citadas después de volver a China. En el mismo período, las publicaciones citadas de sus contrapartes obtuvieron un 73,8%.

Las estadísticas descriptivas también ilustran que, después de ser contratados de nuevo en China, el promedio de citas por publicación de los Y1000T (12,225) es inferior al del grupo de referencia (15,931). Con respecto al reconocimiento por las publicaciones,

medido por la cantidad de citas, los Y1000T parecen ir a la zaga de sus contrapartes. Además, aunque los Y1000T están muy enfocados en publicar con socios extranjeros, hay una clara disminución en la tasa de colaboración internacional después de volver a China. Antes de regresar a China, 56% de las publicaciones de los Y1000T tuvo colaboraciones internacionales. Este porcentaje se redujo a 44,8% después de la contratación bajo el programa Y1000T. Mientras que el grupo de referencia logró mantener un nivel bastante alto de colaboración internacional (66,2% antes de los años 2011 y 2012; 65,6% después).

CONCLUSIÓN

En resumen, el programa Y1000T ha sido bastante exitoso en términos de atraer a algunos de los mejores talentos chinos que estaban en el extranjero, como lo demuestra la prestigiosa lista de instituciones de las cuales obtuvieron su doctorado. Después de su regreso, la mayoría de los Y1000T trabajaron en universidades de élite o institutos de investigación chinos, con fondos de investigación bastante abundantes y condiciones de trabajo privilegiadas; en algunos casos, mejores que las del grupo de referencia en términos de apoyo financiero y de material.

Sin embargo, las condiciones establecidas por las instituciones chinas deben ser analizadas, sobre todo la evaluación diseñada para los beneficiarios del programa Y1000T. Según el programa, la tarea principal de los Y1000T es publicar artículos de alta calidad en revistas internacionales de prestigio anualmente. Si bien los Y1000T han tenido éxito en mantener una tasa de publicación similar al del grupo de referencia, la calidad de sus publicaciones puede haber sido afectada debido a la intensa presión por publicar.

Esto saca a la luz el sistema de evaluación general del desempeño de la investigación china. En el país, la necesidad de ponerse al día es generalizada e influye en las estrategias nacionales e institucionales del país para mejorar la capacidad de investigación. Tanto los gobiernos como las instituciones enfatizan los resultados a corto plazo, especialmente el número de publicaciones de investigación y los factores de impacto de las revistas. Sin embargo, si bien se presta mucha atención al número de publicaciones y publicar en revistas del primer cuartil, la calidad de cada publicación

termina siendo una preocupación menor. Si bien la concentración en los ingresos a corto plazo contribuye en gran medida al aumento de los resultados de la investigación, puede obstaculizar el desarrollo de una cultura académica más sustentable que enfatice la calidad. También puede obstaculizar el desarrollo de los campos académicos donde la publicación intensiva es menos probable. Podría decirse que el siguiente paso para China no es lidiar con la escasez financiera o de talento, sino que superar su necesidad de ponerse al día y buscar resultados a corto plazo.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10944>

Estudiantes extranjeros en China: realidades, vías y desafíos

ZHOU YANG Y HANS DE WIT

Zhou Yang es estudiante de doctorado en la Facultad de Administración Pública de la Universidad Agrícola de Nanjing, China, y académico invitado en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: 361698058@qq.com. Hans de Wit es profesor y director del CESI (Centro para la Educación Superior Internacional) Correo electrónico: dewitj@bc.edu.

La internacionalización de la educación superior es una tendencia común en el desarrollo de la educación superior, con la movilidad estudiantil internacional como indicador importante. En 2018, el Instituto de Educación Internacional publicó un informe que mostraba que, en 2017, ocurrieron grandes cambios en los ocho primeros puestos en el ranking de los mejores países de destino, en comparación con 2001: Estados Unidos aún ocupaba el puesto número 1, pero Bélgica, Japón y España desaparecieron de la lista. Alemania había bajado, mientras que el Reino Unido y Francia seguían en los mismos puestos. China y Canadá ocuparon los puestos 3 y 6, respectivamente, y Australia subió del quinto al cuarto lugar. El informe reveló que desde 2001, China ha mejorado en gran

medida su desempeño para atraer estudiantes extranjeros. En este artículo, se detalla este último resultado y está basado en un informe del Ministerio de Educación de China.

REALIDADES

De acuerdo con un informe estadístico sobre estudiantes extranjeros en China entre los años 2000 y 2015 publicado por el Ministerio de Educación, estas cifras aumentaron de 52.150 en 2000 a 397.635 en 2015. Asia fue el continente con mayor aumento: 60,40% de los estudiantes extranjeros procedía de países asiáticos en 2015. El segundo continente de destino fue Europa, con 16,79% de todos los estudiantes extranjeros provenientes de aquella región. A su vez, los estudiantes africanos representaron un 12,52% del número total. El porcentaje de estudiantes de América fue 8,79% y el de Oceanía un 1,51%.

En cuanto a los países de origen, Corea ha estado enviando a la mayoría de sus estudiantes a China desde 2000, y desde 2008 Estados Unidos ha sido el segundo país en la lista. En 2015, Corea envió 66.672 estudiantes a China (16,77%) y a los Estados Unidos 21.975 estudiantes (5,53%). En los últimos años, el número de estudiantes extranjeros de la India, Indonesia, Kazajistán, Pakistán, Tailandia, Vietnam y de otros países asiáticos ha aumentado considerablemente.

En términos de nivel académico, mientras que el porcentaje de estudiantes no titulados ha disminuido desde el año 2000, este grupo sigue siendo mayoría. En 2015, el porcentaje de estudiantes no titulados fue de 53,53%. El porcentaje de estudiantes de pregrado aumentó a 32,17% en 2015, mientras que el porcentaje de estudiantes titulados fue de 13,47%.

La cantidad de estudiantes que recibieron una beca del gobierno chino disminuyó ligeramente desde el año 2000 al 2015. En 2000, 10,28% recibió una beca, mientras que en 2015 la cifra fue de 10,21%.

Los cinco principales campos de estudio de los estudiantes extranjeros fueron literatura, medicina china, ingeniería, medicina occidental y economía. El porcentaje de estudiantes que tomaron literatura disminuyó en los últimos 15 años, pero un 53,60% aún estudia dicha materia. Mientras tanto, el porcentaje de estudiantes que estudian medicina china disminuyó de 7,09% en 2000 a 3,09% en 2015. Aumentó el porcen-

taje de estudiantes que tomaron ingeniería, medicina occidental y economía, con medicina occidental como la carrera más atractiva con 8,75%. El porcentaje de estudiantes que toman ingeniería y economía alcanzó un 6,56% y un 4,70%, respectivamente.

VÍAS

Hay varios programas chinos de becas disponibles para estudiantes extranjeros, como el programa de becas del Instituto Confucio y las becas de los gobiernos locales. La beca del gobierno chino es el programa más importante, ya que cubre en particular los gastos de estadía y el seguro médico. Cabe destacar que el programa de becas del Instituto Confucio se ha vuelto cada vez más importante en los últimos años. En 2016, hubo hasta 8.840 estudiantes becados por el Instituto Confucio en China. Además, algunas provincias de China otorgaron becas de los gobiernos locales. Por ejemplo, la provincia de Jiangsu estableció la Beca Gubernamental de Jasmine Jiangsu, mientras que el gobierno de Pekín presentó la Beca Gubernamental de Pekín para Estudiantes Extranjeros (BGP) para apoyar a estos alumnos que estudian en Pekín. El Instituto Confucio es una nueva forma de cooperación educativa entre China y los países extranjeros. Por ejemplo, el “Programa Confucio de Estudios sobre China” es un programa de estudio para alumnos extranjeros que estudian en China. En 2016, el programa recibió 72 estudiantes de 26 países para estudiar programas de doctorado en investigación conjunta o para obtener títulos de doctorado.

El aumento en la cifra de estudiantes extranjeros es el resultado de la cooperación económica y educativa entre China y otros países.

Las universidades chinas ofrecen varios cursos de inglés. Según el Ministerio de Educación de China, en 2009, 34 universidades chinas ofrecieron programas de postgrado de inglés en carreras de comercio y administración, ingeniería, ciencias sociales, humanidades y en otros campos. El sitio web del Consejo de Becas de China señala que más de 100 universidades ofrecieron cursos de inglés en 2018.

Dar permisos de trabajo es una estrategia im-

portante para los países que desean atraer a más estudiantes extranjeros. Estos estudiantes pueden trabajar en China al recibir un permiso. Shanghái, Pekín y Cantón han publicado información sobre cómo solicitar permisos de trabajo. Recientemente, el gobierno chino decidió establecer una “Nueva Oficina de Inmigración” para enfocarse en la inmigración de estudiantes extranjeros.

El aumento en la cifra de estudiantes extranjeros es el resultado de la cooperación económica y educativa entre China y otros países. China introdujo la “Iniciativa de un cinturón y un camino” en 2013 para estimular la cooperación económica y educativa con los países asiáticos y africanos, al igual que con algunos países europeos. De acuerdo con los datos sobre estudiantes extranjeros que estudiaron en China en 2017 y que fueron publicados por el Ministerio de Educación, más del 60% provienen de las regiones de la “Iniciativa de un cinturón y un camino”. China dependerá mucho de estos países en los próximos años para tener futuros estudiantes.

DESAFÍOS

Como se mencionó anteriormente, China ha tomado varias medidas para atraer a más estudiantes extranjeros, pero enfrenta varios desafíos, sobre todo el número limitado de estos estudiantes que tienen becas. El Ministerio de Educación del país ha publicado una lista de universidades que pueden brindar becas a estudiantes extranjeros, pero dicha lista es muy limitada. Esto debilita la competitividad de China en el mercado educativo internacional.

El idioma chino es difícil de aprender para los estudiantes extranjeros. En los últimos años, las universidades chinas han establecido cursos de inglés para estudiantes extranjeros, pero el rendimiento es bajo. La mayoría de los profesores todavía imparten sus clases en chino. Aunque las universidades chinas ofrecen cursos de chino para estudiantes extranjeros, su dominio sigue siendo limitado.

Las oportunidades para inmigrar y conseguir un trabajo también son limitadas. La mayoría de los estudiantes extranjeros están ansiosos por emigrar o trabajar en su país anfitrión, especialmente los de países en vías de desarrollo. Aunque el gobierno chino modificó los requisitos para permitir que los estudiantes

extranjeros trabajen después de titularse, hasta la fecha solo tres ciudades han publicado detalles sobre cómo solicitar un permiso de trabajo. Si el gobierno quiere fomentar el interés de estudiar en China, debe centrarse en abordar estos tres problemas.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10945>

Desafíos para la educación superior en Laos y Camboya

MARTIN HAYDEN

Martin Hayden es profesor de educación superior, Escuela de Educación, Universidad Southern Cross, Australia. Correo electrónico: martin.hayden@scu.edu.au.

Intentar resumir los desafíos que enfrenta la educación superior en Laos y Camboya es hablar de varios obstáculos. Uno es el riesgo de abordar el tema de manera superficial. Otro es el riesgo de no reconocer suficientemente el carácter distintivo de la cultura, la historia y las coyunturas políticas de cada país. Dejando de lado estos temas, este artículo busca identificar tres grandes desafíos compartidos por los dos países con respecto a sus sistemas de educación superior.

LA MODIFICACIÓN

Laos y Camboya están experimentando un crecimiento económico rápido y continuo, basado principalmente en la explotación de sus recursos naturales, el desarrollo de industrias manufactureras y el surgimiento de nuevos sectores de servicios. Sin embargo, ambos países continúan siendo pobres según los estándares internacionales. Cada uno tiene altos niveles de desigualdad de ingresos y la pobreza es extensa en las áreas rurales. La corrupción es ubicua en ambos países, incluso dentro de sus sectores de educación superior.

Las mejoras significativas en las tasas de permanencia escolar en los últimos 15 años han contribuido

con un aumento en la demanda de educación superior. En ambos países, el sector público de educación superior no ha podido lidiar con el aumento de la demanda. Debido a esto, se ha permitido que los sectores privados de educación superior se expandan rápidamente y sin demasiado control. En Camboya, donde esta política se ha aplicado con mayor vigor, el sector privado de educación superior es ahora mayor que el del sector público.

En 2015, el año más reciente que se tienen datos confiables, Laos, con una población de más de seis millones, tenía cinco universidades públicas, ocho institutos públicos y 43 institutos privados. También tenía más de 90.000 estudiantes de educación superior, aproximadamente un tercio de los cuales asistían a instituciones del sector privado, aunque en su mayoría a tiempo parcial.

Camboya, con una población de más de 15 millones, tenía 109 universidades e institutos, con 66 universidades e institutos del sector privado. Tenía alrededor de 260.000 estudiantes de educación superior, más de la mitad de los cuales asistían a instituciones del sector privado.

AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

El primer desafío para la educación superior en ambos países es la necesidad de contar con una mayor autonomía institucional. En cada entorno, las universidades públicas tienen las estructuras de comité de administración necesarias para el ejercicio de la autonomía institucional, pero sus consejos directivos y comités académicos tienen poca o ninguna autoridad para tomar decisiones. En Laos, incluso los cambios modestos en los programas de capacitación deben ser aprobados por el Ministerio de Educación y Deportes; en Camboya, la situación es similar, excepto que las universidades públicas son administradas por 15 ministerios diferentes, además de ser coordinadas por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes. A nueve instituciones públicas de educación superior en Camboya se les ha otorgado una autonomía financiera limitada en virtud de ser designadas "instituciones de administración pública", pero este desarrollo no ha sido lo mismo en Laos.

Las consecuencias de la falta de autonomía institucional para las instituciones públicas de educación

superior son evidentes en ambos países. Los administradores académicos se sienten agobiados por la carga de la burocracia estatal. También existe una cultura de evitar riesgos en la toma de decisiones.

En contraste, las instituciones de educación superior del sector privado en ambos países funcionan más o menos independientemente de los controles estatales. Estas instituciones son en su mayoría con fines de lucro y son propiedad de individuos o familias adineradas. Sus estructuras de administración son corporativas, pero son sus dueños quienes tienden a determinar sus prioridades estratégicas.

RECURSOS

El segundo desafío para la educación superior en ambos países es la necesidad de contar con más recursos. Debido a que Laos y Camboya son países de bajos ingresos, los presupuestos para la educación superior pública están inevitablemente restringidos. Sin embargo, las restricciones presupuestarias son tan duras que las mejoras en la calidad de las aulas, las bibliotecas, las redes de tecnología de la información y los laboratorios de investigación en las instituciones públicas de educación superior ocurren más por excepción que por norma. Ambos países deben gastar más en sus sistemas educativos, pero cada país tiene sus compromisos para establecer sus sectores de educación infantil, primaria y secundaria. Se cree que es difícil aumentar el flujo de recursos en las instituciones públicas de educación superior.

El tercer desafío para la educación superior en ambos países es la necesidad de contar con una mejor calidad.

Ambos países tienen una política de mantener un límite estricto en los aranceles de las instituciones públicas de educación superior. Esta política es defendida para que la educación superior pública no sea inaccesible para los jóvenes con una formación académica menor. Sin embargo, este argumento rara vez es

respaldado con datos sobre el perfil socioeconómico de los estudiantes que asisten a instituciones de educación superior del sector público. Se cree que muchos de estos estudiantes provienen de familias acomodadas y que pueden pagar altos aranceles, pero ambos gobiernos nacionales rechazan este punto de vista.

Los aranceles cobrados por las instituciones del sector privado son muchas veces mayores que los que cobran las instituciones del sector público. Esta situación frustra a los académicos del sector público porque observan que los programas de capacitación impartidos por el sector privado son a menudo los mismos que los que ofrece el sector público. Además, los académicos que imparten los programas en el sector privado son a menudo docentes del sector público que tienen un segundo empleo con el fin de aumentar sus ingresos. Los académicos del sector público también argumentan que no parece haber escasez en la demanda de los programas más caros ofrecidos por el sector privado, en cuyo caso los aranceles para los programas del sector público podrían aumentar sin causar un impacto social adverso, especialmente si hay más becas para apoyar a los estudiantes con una menor formación académica.

CALIDAD

El tercer desafío para la educación superior en ambos países es la necesidad de contar con una mejor calidad. En cada caso, los antecedentes académicos son pobres según los estándares internacionales. Por ejemplo, en Laos, menos del 5 por ciento de todos los miembros del personal académico tienen un título de doctorado. Las capacidades docentes tampoco están bien desarrolladas y hay poco o ningún apoyo profesional para mejorarlas. En ambos países, se espera que los académicos de las universidades públicas participen en investigaciones. Sin embargo, la productividad de la investigación en estas instituciones sigue siendo insignificante, ya que los académicos no tienen las habilidades ni los recursos para participar en grandes proyectos de investigación. Además, muchos de ellos prefieren complementar sus míseros sueldos aceptando deberes adicionales.

Se han introducido políticas y procedimientos de control de calidad en el sistema en ambos países, pero su puesta en práctica es lenta y hasta la fecha no

hay muchas pruebas sobre su impacto. Sin embargo, los ministerios públicos reconocen abiertamente que tienen problemas con la calidad. Una preocupación cada vez mayor en ambos países es la diferencia percibida entre las necesidades del mercado laboral y los tipos de programas de capacitación que ofrecen las instituciones de educación superior. También es preocupante, aunque esporádicamente, los escándalos que involucran a proveedores privados de educación superior que se han vuelto muy codiciosos.

CONCLUSIÓN

Los tres desafíos principales para la educación superior en Laos y Camboya mencionados en este artículo están relacionados, lo que significa que es muy probable que los tres sean abordados simultáneamente para lograr un progreso. En ambos países, el discurso oficial sobre la necesidad de realizar una reforma es la base para elaborar planes y directrices. Curiosamente, hay una falta de impulso de reforma en los sistemas de educación superior en ambos países. En ninguno de los dos países, aún no existe la fuerza de voluntad política necesaria para realizar cambios para que la educación superior prospere en los próximos años.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.96.1078>

Empleabilidad de los titulados en Vietnam

LINH TONG

Linh Tong es una estudiante que se especializa en políticas de educación superior en el programa de Magíster de Administración Pública de la Facultad de Políticas Públicas de la Universidad Centroeuropa, Hungría. Correo electrónico: Tong_Linh@spp.ceu.edu.

La educación es percibida como una solución indispensable para el desempleo. Cuando una nación se enfrenta a una crisis económica o desea mejorar su desempeño económico, uno de los primeros posibles pasos es aumentar la inversión en la educación, sobre

todo en la educación superior y la I&D. A pesar de la creencia constante en el “evangelio de la educación”, las instituciones de educación superior (IES) de todo el mundo se enfrentan ahora a una fuerte presión para demostrar empíricamente su capacidad para garantizar la empleabilidad de sus egresados. En el caso de Vietnam, la presión es jerárquica desde el gobierno vietnamita hasta las IES. Ahora deben mostrar estadísticas de las tasas de empleabilidad para cumplir las misiones establecidas en la Estrategia de Desarrollo Educativo 2011-2020. El resultado ha sido hasta ahora ineficaz, ya que las IES están respondiendo a la presión del gobierno en lugar de mejorar proactivamente su reputación con estas estadísticas prometedoras.

DISPARIDAD DE CAPACIDADES EN LA ECONOMÍA VIETNAMITA

Desde su participación oficial en la Organización Mundial del Comercio a partir de enero de 2007, la economía vietnamita ha tenido reformas estructurales para adaptarse a la creciente integración y a las demandas del mercado mundial. La “modernización” y la “industrialización” se han convertido en lemas nacionales y un mercado abierto con un sector privado en expansión ha reemplazado gradualmente el modelo de planificación centralizada. Como resultado, una gran parte de la fuerza laboral ha pasado del sector agrícola a los sectores altamente calificados y de manufacturación. Además, el concepto de “economía basada en el conocimiento” fue incorporado al Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 y se ha convertido en una guía principal para las reformas educativas de Vietnam, ya que aumentó la demanda de títulos de educación superior. La oferta de las personas que buscan empleo con títulos de educación superior superó rápidamente la demanda de los empleadores que querían tener una mano de obra altamente calificada, lo que cuestiona la relevancia de la educación superior. Un número cada vez mayor de titulados de educación superior no logra obtener trabajos acordes a sus diplomas académicos.

PUBLICACIÓN OBLIGATORIA DE LAS TASAS DE EMPLEABILIDAD

En un intento por fomentar la competencia y la mejora de la calidad entre las IES, el Ministerio de Educación y Capacitación (MEC) hizo obligatorio que las IES publiquen las tasas de empleo de sus respectivos egresados desde los 12 meses posteriores a la titula-

ción, a partir de enero de 2018. De acuerdo con la Circular 05/2017/TT-BGDDT, las universidades y los institutos que no publiquen la información requerida tendrán prohibido matricular nuevos estudiantes. Se espera que la publicación de las tasas de empleo ayude a los estudiantes y las familias a tomar decisiones educativas de manera informada.

La iniciativa para dar a conocer las tasas de empleabilidad entre las IES no es única de Vietnam. Se han realizado intentos similares en muchos países, como en Australia, Singapur, Corea del Sur, el Reino Unido y los Estados Unidos, entre otros. Entre estos cinco ejemplos, Australia, Singapur, Corea del Sur y el Reino Unido recopilan información a través de una encuesta a escala nacional realizada por un tercero: una agencia supervisada por el estado. Sin embargo, el ranking de EE. UU. es administrado por US News, una editorial multiplataforma con reparto de utilidades y que confía en ciertas universidades para que informen sus estadísticas. En la escala mundial, el ranking QS de empleabilidad para titulados es considerado el más elaborado para comparar las tasas de empleo de los egresados de 500 instituciones de educación superior diferentes de todo el mundo. Sin embargo, como se indica en la metodología, las estadísticas se basan en un mecanismo de autoevaluación. Times Higher Education también publica un Ranking Mundial de Empleabilidad, el cual evalúa a los egresados de 150 universidades de 33 países diferentes.

ESTADÍSTICAS DE EMPLEABILIDAD POCO FIABLES

En abril de 2018, 64 IES vietnamitas publicaron las tasas de empleabilidad de sus exalumnos. Según las estadísticas publicadas, las tasas de empleo de los titulados de universidades regionales como la Universidad Tay Bac, la Universidad Hong Duc y la Universidad Hai Phong son considerablemente más bajas (entre 30 y 70 por ciento) que las de las universidades ubicadas en las grandes ciudades y la capital (más del 80 por ciento). Sin embargo, las IES que cumplieron representan menos del 20 por ciento del número total de instituciones de educación superior (306) en Vietnam. Además, las estadísticas publicadas han sido criticadas por ser poco fiables. De las 64 universidades, 34 informaron tasas de empleo superiores al 90 por ciento, 10 informaron tasas entre el 70 y el 90

por ciento, y el resto informaron tasas entre el 40 y el 70 por ciento.

Se cree que las estadísticas de empleabilidad de los titulados son exageradas, ya que el informe de diciembre de 2017 del Ministerio del Trabajo afirmaba que una quinta parte de la cifra total de desempleo (237.000 de 1,07 millones) tiene una licenciatura o un grado superior. La pregunta que surge es por qué hay 237.000 desempleados, cuando las tasas de empleo publicadas por las 64 universidades son tan altas.

También existe cierta sospecha hacia la Universidad de Finanzas y Economía (HCMC) y la Universidad de Bomberos y Prevención de Incendios, las que señalan que tienen tasas de empleo del 100 por ciento. Los críticos se preguntan si los tamaños de muestra utilizados en los autoinformes universitarios son lo suficientemente amplios y representativos. Por ejemplo, en un informe publicado en septiembre de 2017, la Universidad Ho Chi Minh concluyó que la tasa de empleo de sus titulados en el sector de tecnología en ingeniería eléctrica y electrónica era del 100 por ciento, basada en una sola respuesta. Tampoco está claro qué tipo de trabajos son considerados. En Vietnam, muchos titulados no trabajan en campos que coincidan con su especialización; algunos egresan con títulos de enseñanza profesional, pero se convierten en trabajadores textiles después de terminar sus estudios.

SOLUCIONES POSIBLES

La preocupación por la falta de fiabilidad de las estadísticas de empleabilidad es común en países que no cuentan con una agencia especializada y acreditada para realizar este tipo de encuestas. Cuando se trata de informes de IES, hay dudas si las cifras son verdaderamente confiables. Las encuestas de empleo realizadas por terceros bajo la supervisión de agencias estatales son consideradas más creíbles y objetivas. Varios artículos en los medios vietnamitas expresaron dudas sobre la efectividad de la nueva política del país. Parece que el público espera que las regulaciones estatales se apliquen de verdad. Para abordar las inquietudes sobre la confiabilidad de estas estadísticas, se recomienda encarecidamente que el MEC realice la encuesta nacional de empleabilidad o establezca una agencia confiable para supervisar el proceso, en lugar de dejarlo en manos de las universidades.

Además, para mejorar la credibilidad y la calidad de la información para beneficiar a los estudiantes, el MEC debe exigir a las universidades que informen los ingresos promedio de sus titulados.

Las IES vietnamitas aún no están acostumbradas a funcionar como entidades independientes en un mercado educativo competitivo.

Por el momento, la mayoría de las IES vietnamitas consideran la norma de publicar estadísticas de empleabilidad más como una obligación que como una oportunidad de oro para mejorar sus puestos en los rankings de calidad. En otras palabras, estas instituciones aún no están acostumbradas a funcionar como entidades independientes en un mercado educativo competitivo, donde los clientes (estudiantes y padres) revisen tales estadísticas para tomar decisiones. Por lo tanto, el plan del gobierno para reducir el desempleo por medio de la presión jerárquica no tendrá éxito mientras la publicación de la tasa de empleabilidad se considere como un deber y no una necesidad. Esto es el resultado inevitable del statu quo en un sistema educativo de planificación central, como se señaló en un artículo reciente sobre la autonomía de las IES vietnamitas en la educación superior internacional. Pasará mucho tiempo antes de que los datos de empleabilidad se conviertan en una herramienta eficaz para motivar a las IES vietnamitas para que mejoren la calidad de la educación superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10948>

Panamá: la educación superior es la clave

PHILLIP G. ALTBACH Y NANETTE A. SVENSON

Philip G. Altbach es profesor investigador y director fundador del Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College, EE. UU. Correo electrónico: altbach@bc.edu. Nanette A. Svenson es una asesora de desarrollo y educación mundial en Panamá. Correo electrónico: nanette.svenson@gmail.com.

Debido a su posición geográfica única, Panamá siempre ha sido una importante confluencia regional y global, con el canal de Panamá como prueba perceptible de esto. Construida hace más de un siglo, la vía navegable es fundamental para el comercio mundial y la economía nacional. Las finanzas internacionales, el transporte y la logística, como asimismo el turismo y otros servicios comprenden más de las tres cuartas partes del producto interno bruto (PIB) y, además de su dependencia geográfica, estos factores económicos tienen algo en común: requieren una fuerza laboral altamente educada. Irónicamente, Panamá tiene uno de los sistemas educativos más débiles de la región. Peor aún, el país no se esfuerza por remediar esta situación y no sabe lo que el conocimiento significa para el futuro de la nación. Este exceso de confianza puede deberse a su desempeño notable en la última década; el crecimiento económico ha promediado más del 7% anual y los desarrollos de infraestructura en y alrededor de la ciudad de Panamá han sido impresionantes. Sin embargo, este éxito es probablemente insostenible.

A Panamá le gusta compararse con Singapur. Ambos países tienen poblaciones pequeñas y variadas, recursos físicos limitados y un posicionamiento mundial privilegiado que permite nichos económicos valiosos basados en servicios internacionales. Pero Singapur se ha enfocado con éxito en la educación desde el principio, para el crecimiento económico y el desarrollo sustentable basado en gran parte en los recursos humanos. Panamá no lo ha hecho. Como resultado, Panamá se parece más a los Emiratos Árabes Unidos, un país que ha dependido durante años de un solo recurso natural y ha reconocido tardíamente la necesidad de diversificar su economía. El país árabe

comenzó a hacerlo con una confianza excesiva en el talento y el producto importados y solo recientemente reconoció la importancia de mejorar su sistema educativo para crear una fuerza laboral nacional más productiva. Panamá debería tomar notas.

PERSPECTIVA GENERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PANAMEÑA

Desde los años 90, Panamá ha experimentado un mayor crecimiento en el número de universidades establecidas, además de las cinco instituciones públicas y una católica, principalmente en el sector con fines de lucro. Más de 100 universidades están en la lista del registro público; menos de la mitad son reconocidas por las autoridades y unas pocas están acreditadas por agencias nacionales o internacionales. Las matrículas son de alrededor del 40%, aunque las tasas de término de estudios son mucho más bajas. Según la UNESCO, 13,5% de la población panameña tiene un título de bachiller, un 2% tiene un magíster y un 0,3% tiene un doctorado. Aproximadamente, dos tercios de los estudiantes están matriculados en las cinco universidades públicas, la más antigua y la más grande es la Universidad de Panamá (UP), y las otras más recientemente se establecieron en los departamentos o los centros regionales anteriores de la UP. El sector privado representa solo un tercio de las matrículas, pero es el segmento de más rápido crecimiento. La mayoría de las universidades están ubicadas en y alrededor de la capital, y algunas están establecidas en otras ciudades más grandes.

DIFICULTADES IMPORTANTES

Al igual que muchos países latinoamericanos, Panamá ha financiado y descuidado sus escuelas de todos los niveles y se concentró en la cobertura y no en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, las escuelas públicas suelen ser de baja calidad y no son capaces de entregar las habilidades que necesitan los jóvenes para tener éxito en la educación postsecundaria o para participar directamente en una economía basada en los servicios. Aquellos que pueden costear los estudios de sus hijos los envían a escuelas privadas para prepararlos para que tengan mejores oportunidades de empleo. Lo que ha contribuido a la alta desigualdad económica y a una estructura social cada vez más polarizada.

Los sectores universitarios y de investigación han estado particularmente en desventaja, mal administrados y con falta de recursos. A pesar del exceso de universidades, pocas son de calidad, ninguna se acerca a los estándares de “clase mundial” y la mayoría no se compara favorablemente incluso con otras instituciones latinoamericanas. Esto es en parte un reflejo de la asignación de recursos. Panamá invierte un mísero 0,7% de su PIB en educación superior, menos de la mitad del porcentaje que invierten los Estados Unidos y otros países de la OCDE. La mayor parte de esto va a la UP, también conocido por su historial de corrupción, administración ineficiente y planes de estudio obsoletos. El financiamiento para la investigación también es escaso. En la última década, Panamá ha invertido solo entre 0,1% y 0,2% de su PIB en investigación y desarrollo, aproximadamente 20 veces menos que el promedio de la OCDE. Esto, junto con los bajos niveles de formación de titulados y postegresados y la orientación de enseñanza tradicional de la educación superior panameña, ha dificultado el desarrollo de tener una cultura de investigación.

Panamá también lidia con un entorno legal altamente burocratizado y politizado que limita la innovación y el desarrollo. Su Ministerio de Educación es el más grande y el más disfuncional de los organismos gubernamentales; la constitución nacional establece que toda la programación de la educación superior esté bajo el control directo de la dudosa UP, y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAUPA), establecido en 2006, apenas está comenzando a ganar presencia en el sector.

Los sectores universitarios y de investigación han estado particularmente en desventaja, mal administrados y con falta de recursos.

RECURSOS ATRACTIVOS

Panamá también tiene algunos activos a su disposición que podría emplear de mejor manera para revertir estas tendencias mediocres. Cuenta con un recurso sin paralelo, pero infrautilizado en su Ciudad del Saber,

una zona académica-económica libre ubicada en la antigua zona del canal de Panamá. Esta ubicación es el hogar del centro de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (y muchas otras organizaciones internacionales), junto con varios centros de investigación, escuelas y universidades extranjeras, como el campus de la Universidad Estatal de Florida. La mayoría de estas instituciones tienen un profesorado permanente mínimo y realizan poca investigación, pero ofrecen un complemento internacional a la educación superior nacional. Por ley, la Ciudad del Saber está libre de las normas del Ministerio de Educación y de la UP—una enorme ventaja—y también alberga a la Secretaría Nacional de Ciencia (SENACYT), un organismo autónomo responsable de impulsar la investigación científica y la innovación. El presupuesto y los recursos humanos del SENACYT son limitados, pero aun así se ha comenzado a establecer protocolos y procesos para promover la investigación. Otra entidad autónoma público-privada, INDICASAT, el primer centro de investigación biomédico oficial de Panamá, también se encuentra en la Ciudad del Saber y ha comenzado a lograr avances significativos en investigación, formación doctoral y desarrollo de capacidad nacional, en conjunto con socios internacionales. Se podría hacer mucho más con todos estos activos de la Ciudad del Saber con apoyo del sector público y privado. La colaboración cercana, que aún no existe entre las instituciones de la Ciudad del Saber, también ayudaría a impulsar la productividad.

UN MODO DE PROCEDER

Tres macroelementos y varias pequeñas iniciativas son clave para cambiar la educación superior panameña. Lo primero y más importante es la necesidad de que el gobierno y la sociedad reconozcan la importancia de la educación superior para el desarrollo nacional sustentable. En segundo lugar, la urgencia de dismantelar los agobiantes obstáculos políticos, legales y burocráticos endémicos en los sistemas del país. La UP debe ser relevada de la supervisión de la educación superior, y el financiamiento público de la educación superior y la investigación deben ser realizadas por otras entidades. Tercero, la entrega de recursos adecuados es vital y Panamá puede pagar el desarrollo de las instituciones de educación superior de calidad y de la I&D que atien-

den las necesidades económicas y sociales del país. Dejar de lado esto, dado el éxito económico del país durante décadas, es imperdonable e imprudente.

La educación superior privada puede desempeñar un rol importante en el desarrollo de la educación superior en Panamá y varias instituciones están comenzando a hacerlo de manera visible y significativa. Para todas las instituciones, los controles de calidad relevantes y la libertad para innovar son indispensables, aunque ninguna de ellas está bien administrada en este momento. Finalmente, la internacionalización es tan vital para el futuro académico de Panamá como lo ha sido para su desarrollo económico y debe avanzar como corresponde. Los posibles socios institucionales para la educación superior y la investigación están disponibles en todo el mundo: lo que se requiere en el objetivo panameño es un poco de planificación estratégica, inversiones adicionales y ventas promocionales. La Ciudad del Saber es un activo nacional fortuito para impulsar esta agenda y debe aprovecharse mejor para este fin.

Utilizar la ventaja geográfica de Panamá para impulsar su educación superior y su base de investigación es importante para mantener el crecimiento económico y la estabilidad social. A medida que la banca, la logística y el turismo logren un estándar mundial, las universidades de Panamá también deben lograrlo si el país quiere tener una participación importante en la economía mundial.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10789>

Universidades keniatas: al borde de la insolvencia financiera

ISHMAEL I. MUNENE

Ishmael I. Munene es profesor del Departamento de Liderazgo Educativo en la Universidad del Norte de Arizona, Estados Unidos. Correo electrónico: Ishmael.Munene@nau.edu.

Es un momento crucial para las universidades en Kenia: durante los últimos tres años, el sector ha estado sufriendo una crisis financiera de proporciones, lo que plantea dudas sobre su sustentabilidad a largo plazo. La situación es tan grave que las universidades no pueden cubrir los gastos básicos de funcionamiento, como el pago de sueldos, los servicios públicos y las contribuciones legales, como el impuesto a la renta y los fondos de pensiones. Los supervisores exigieron a una universidad privada que cerrara debido a su insolvencia financiera, mientras que otras dos universidades privadas tienen dos años para pagar todas sus deudas o enfrentar un destino similar. La deuda del sistema universitario público asciende a \$110 millones de dólares y la deuda de la principal universidad pública supera los \$10 millones de dólares.

La crisis actual refleja la catástrofe financiera que hubo a mediados de los años 80 y mediados de los años 90, cuando el sistema universitario público casi sufrió recortes presupuestarios estatales y la introducción de aranceles y otras estrategias basadas en el mercado. Es irónico que un sistema universitario que hace diez años estuvo bien financiado gracias a los aranceles ahora está al borde de la bancarrota. La crisis financiera que prevalece es el resultado de una interacción de dos fuerzas: las reformas políticas a nivel macro con ramificaciones en todo el sistema y la negligencia institucional del gobierno a nivel micro. El primero encapsula el crecimiento del sistema, las disparidades en el aumento de las matrículas, las estrategias de mejora de la calidad, el fracaso del modelo de mercado y la disminución del apoyo estatal, mientras que el segundo incluye los sistemas institucionales débiles de administración financiera.

DESAFÍOS POLÍTICOS EN TODO EL SISTEMA

El crecimiento desordenado del sistema ha reducido los ingresos de los aranceles en la mayoría de las universidades. El aumento inicial se produjo en respuesta a una demanda inédita por la educación superior después de su liberalización a mediados de los años 90. En la década de 1990, había cuatro universidades públicas y una privada. Actualmente, el número de universidades es de 63, de las cuales 33 son públicas y 30 privadas. Alrededor del 70 por ciento de las universidades públicas se establecieron durante el año académico 2012-2013. Sin embargo, la tasa de crecimiento universitario ha superado con creces la tasa de demanda de la educación superior, la cual se estancó en los últimos años. El crecimiento desenfrenado de universidades generó menos ingresos de aranceles en cada institución.

La admisión de estudiantes ha crecido exponencialmente de 10.000 estudiantes en 1990 a 539.749 en la actualidad. De estos, el 86 por ciento están matriculados en universidades públicas, principalmente en las cinco principales. Este patrón de admisión ha dejado a la mayoría de las universidades privadas operando a solo 50-60 por ciento de su capacidad, por lo que se obtienen menos ingresos con los aranceles. Dado que las universidades privadas cobran un arancel más alto, muchos estudiantes eligen estudiar en instituciones públicas. Además, las universidades públicas más nuevas establecidas en áreas marginales no han logrado matricular suficientes estudiantes debido a la ubicación y la falta de reconocimiento de la institución. En consecuencia, mientras el crecimiento del sistema ha absorbido la demanda, también ha causado desigualdades dentro de este entorno educativo que depende de los aranceles.

Las medidas recientes para prevenir el deterioro de la calidad también han llevado a una disminución de estudiantes que pagan sus aranceles. Cuando el estado erradicó las trampas en los exámenes nacionales de la enseñanza secundaria hace dos años, la cantidad de candidatos que calificaron para la admisión a la universidad se redujo en casi un 40 por ciento. Desde entonces, el número de estudiantes calificados es suficiente para que se matriculen en las universidades estatales (el destino preferido para la mayoría de los egresados de escuelas secundarias, debido a los bajos aranceles). También por esta razón, la cifra de estu-

diantes calificados que buscan ingresar a universidades privadas y los ingresos asociados a los aranceles han disminuido en gran medida.

De manera similar, las medidas de mejora de la calidad han llevado a la Comisión para la Educación Universitaria (CEU) a restringir el crecimiento institucional de los campus de baja calidad, en especial los de las universidades públicas. Estos campus, que contratan profesores auxiliares sin títulos y están ubicados en varios centros urbanos de todo el país, han sido un conducto importante para que las universidades aumenten sus matrículas e ingresos a un costo mínimo. La promulgación de estrictos requisitos de autorización para que operen sus campus provocó que muchos de ellos cerraran, privando a las universidades de una importante fuente de ingresos. Una universidad pública cerró 10 de sus 15 campus.

De manera ominosa, el fracaso del modelo de mercado como estrategia para financiar universidades ha lanzado un hechizo oscuro a las políticas neoliberales que eran una alternativa al financiamiento estatal. Ninguna universidad en Kenia ha desarrollado un sistema robusto de generación de ingresos basado en el mercado, además de los aranceles para respaldar la mayor parte de sus operaciones. Los ingresos anticipados de becas de investigación, consultoría, asociaciones industriales y venta de bienes, entre otros, no se han materializado, ya que las universidades carecen de la capacidad para aprovechar estos recursos. Si bien las universidades de los países desarrollados obtienen ingresos de estas fuentes, Kenia, al igual que muchos países africanos, carece de la capacidad económica para apoyar tales desarrollos.

La disminución del financiamiento estatal para las universidades públicas también ha contribuido a la crisis actual. Debido a la presión por el presupuesto estatal, el gobierno ha reducido su apoyo financiero a las universidades públicas. Por ejemplo, en el año fiscal actual, el presupuesto del sistema público universitario se redujo en casi \$300 millones de dólares, ya que el gobierno aplica medidas austeras para evitar una inminente crisis económica. Las universidades públicas recibieron \$1,03 mil millones de dólares en fondos y no su solicitud de \$1,301 mil millones de dólares. Este movimiento intensificará la reducción de personal, las contrataciones y las reducciones en gastos de investigación y viáticos.

ERRORES EN LA ADMINISTRACIÓN FINANCIERA INSTITUCIONAL

Según los informes publicados, las universidades kenianas no cuentan con una administración prudente de sus recursos financieros. Una conclusión clave en varios informes de investigación es el robo y la apropiación indebida de fondos. Por ejemplo, una universidad religiosa privada tenía un superávit hace cinco años, pero ahora está al borde de la bancarrota con una deuda de alrededor de \$4 millones de dólares, debido a la sustracción. Otras dos universidades religiosas han tenido paros estudiantiles y cambios disruptivos de administración por irregularidades en la gestión de sus recursos financieros. Las universidades públicas también han cometido irregularidades financieras. Han sido citadas por el auditor general del gobierno por malversación de recursos y malas inversiones. Por ejemplo, contrataron personal fijo por un aumento proyectado en la admisión de estudiantes que costean sus estudios, lo que resultó ser poco realista. Una universidad pública inauguró dos campus fuera del país a un costo de casi \$7 millones de dólares, pero debido a infracciones legislativas, estas escuelas fueron clausuradas por las autoridades antes de que pudieran operar por completo y lograr un equilibrio económico.

El crecimiento desordenado del sistema ha reducido los ingresos de los aranceles en la mayoría de las universidades.

EL FUTURO

Para aliviar el estrés financiero que actualmente enfrenta el sector universitario de Kenia, se requiere una inyección inmediata de dinero, pero para una solución a largo plazo, se necesita un replanteamiento creativo de múltiples estrategias económicas para financiar la educación superior. Esto implica un apoyo estatal bien pensado y estructurado para las universidades públicas y privadas, transparencia en la toma de decisiones financieras a nivel institucional, separación de la administración de las universidades privadas, vinculación de decisiones presupuestarias con matrículas re-

alistas y más contratación de gerentes financieros que de académicos, como es el caso hoy en día, para dirigir las decisiones financieras.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10789>

La equidad en los sistemas de educación superior: observaciones de Argentina y Chile

ANA GARCÍA DE FANELLI

Ana García de Fanelli es investigadora senior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Estudio de Estado y Sociedad (CEDES) en Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: anafan@cedes.org.

Los debates públicos sobre la equidad en la educación superior por lo general se centran en el impacto de las políticas de admisión y financiamiento en un sistema en conjunto. En primer lugar, se supone que cuanto más selectivos sean los criterios y los procedimientos de admisión, menos oportunidades tendrán los estudiantes de bajos ingresos para acceder a la educación superior. En segundo lugar, se supone que la distribución de costos de los estudios de pregrado a través de los aranceles puede reducir la posibilidad de que los estratos sociales menos privilegiados busquen acceder a la educación superior. Aunque ambas premisas son ciertas, otros dos factores pueden afectar significativamente la equidad en la educación superior: la capacidad de la escuela secundaria y los niveles de pregrado para mantener y entregar educación de alta calidad a los estudiantes de bajos ingresos y con desventajas culturales; y la diferenciación institucional, la que resulta en una estratificación vertical en términos de estatus, con estudiantes de bajos ingresos que asisten a instituciones de menor calidad.

ACCESO Y FINANCIAMIENTO EN ARGENTINA Y CHILE

Podemos ilustrar las complejidades de la interacción entre políticas y resultados de equidad con dos casos de América Latina, que exponen políticas polarizadas de acceso y financiamiento. Argentina tiene una política de ingreso no selectivo para la mayoría de los programas de pregrado (por ejemplo, sin examen de ingreso o con un número máximo de vacantes) y estos mismos programas son gratuitos en el sector público, el cual tiene el mayor porcentaje de matrículas (75% del total de matrículas en 2015). Por el contrario, el sistema chileno se basa en políticas de admisión selectiva y altos aranceles en el contexto de una estructura de mercado de educación superior considerablemente privatizada (en 2017, 84% de las matrículas eran del sector privado). En principio, deberíamos esperar mejores resultados de equidad en Argentina que en Chile.

Sin embargo, la evolución de las tasas de participación del quintil de ingreso más bajo en estos dos países no refleja esta hipótesis. Chile ha mejorado rápidamente el acceso a la educación superior para los estudiantes que pertenecen a los estratos más bajos, superando la tasa neta de matrícula (TNM) de Argentina. Según los datos basados en las Encuestas nacionales de hogares recopiladas en la Base de Datos Socioeconómica para América Latina y el Caribe (SEDLAC) en 2015, la TNM del quintil de ingreso más bajo fue de 29% en Chile y 19% en Argentina. Diez años antes, estas mismas tasas fueron de 13% y 16%, respectivamente. En 2015, la proporción entre la participación del quintil superior y la del quintil inferior en la educación superior fue de 2,2 en Chile y 2,8 en Argentina.

Estos indicadores de participación no implican necesariamente que la educación superior chilena sea más equitativa en todos los aspectos que la de Argentina, pero llaman la atención dada la complejidad del desafío de la equidad en el contexto de la masificación y la diferenciación de la educación superior. Además, ambos sistemas muestran grandes desigualdades. Para comprender mejor los factores que afectan a la igualdad, debemos examinar los dos temas mencionados anteriormente: las posibilidades que tienen los estudiantes de bajos ingresos de terminar la escuela secundaria y persistir en sus estudios universitarios, y los tipos de instituciones a las que pueden asistir.

FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y TASAS DE DESERCIÓN UNIVERSITARIA

La tasa de egreso en la escuela secundaria explica claramente por qué Argentina se queda rezagada con respecto a Chile en términos de TNM de educación superior de estudiantes de bajos ingresos. Según los datos de la OCDE, la tasa de egreso de la escuela secundaria superior de 2015 en Chile fue de 90%, mientras que en Argentina fue de 61%. En términos de calidad, los resultados de PISA revelan que Chile ha logrado mejores calificaciones y mejoras a lo largo del tiempo que Argentina, aunque todavía están por debajo del promedio de la OCDE. Por lo tanto, en el contexto de las bajas tasas de egreso y los logros de baja calidad en la secundaria, las políticas de acceso abierto y gratis de Argentina no pueden fomentar la inclusión en la educación superior de pregrado.

En ambos países, los malos resultados académicos de los estudiantes de bajos ingresos dificultan su progreso en los programas de pregrado y dan lugar a mayores tasas de deserción durante el primer año de estudio. Según las estimaciones del Servicio de Información de Educación Superior de Chile (SIES), la tasa de deserción escolar en el primer año para las cohortes 2008-2012 fue de alrededor de 30%. Los datos mostraron mayores tasas de deserción escolar entre los estudiantes de bajos ingresos con padres menos educados y los que habían egresado de escuelas privadas o municipales/públicas subvencionadas. En Argentina, no se dispone de datos comparables, pero según la Encuesta nacional de hogares, calculamos las tasas de deserción global por estatus socioeconómico entre los jóvenes (18-30 años). Los datos revelaron que los estudiantes de bajos ingresos tenían una tasa de deserción global más alta (55%) que los del grupo de ingresos medios (40%) o en el grupo de ingresos altos (21%).

DIFERENCIACIÓN JERÁRQUICA

Durante la última década, tanto en Argentina como en Chile, las instituciones más dinámicas en términos de expansión de la matrícula de pregrado no han sido instituciones de primer nivel, sino institutos públicos o privados y universidades privadas.

En Argentina, aunque la mayor parte de la matrícula de pregrado está en las universidades públicas, la participación de este sector en la matrícula total ha

disminuido en casi un 10% en una década (de 63% a 54% de la matrícula total de pregrado entre 2005 y 2015). El mayor aumento se registró en el sector público y, en menor medida, en el sector terciario privado, no universitario, que capacita a profesores de escuelas primarias y secundarias y ofrece programas vocacionales y técnicos de corta duración. Además, algunas universidades privadas no selectivas y orientadas a la enseñanza aumentaron sus matrículas más rápido que las instituciones de élite, privadas o públicas.

Chile ha mejorado rápidamente el acceso a la educación superior para los estudiantes que pertenecen a los estratos más bajos, superando la tasa neta de matrícula (TNM) de Argentina.

En Chile, 61% de la matrícula de pregrado de 2017 se concentró en institutos profesionales en su mayoría no selectivos y en universidades privadas independientes (aquellas universidades que no pertenecen al sector selectivo y de mayor calidad del Consejo de Rectores de Universidades de Chile). En los institutos profesionales, los títulos profesionales mostraron las tasas de crecimiento más altas entre 2008 y 2017. Desde 2006, y especialmente después del movimiento estudiantil de 2011, las políticas de financiamiento estudiantil han promovido el acceso a estos sectores a través de la expansión de préstamos estudiantiles y programas de becas que también abarcan la educación técnica. La nueva ley de gratuidad, promulgada en 2016 y dirigida a estudiantes de bajos y medianos ingresos, también puede ayudar a aumentar la cantidad de estudiantes de bajos ingresos que tienen acceso a los programas e instituciones menos selectivos. Esta medida de ayuda financiera no requiere que los estudiantes obtengan un puntaje mínimo en la prueba nacional de admisión a la universidad (PSU), la que sigue siendo una condición para los programas de becas y préstamos.

En resumen, la masificación en ambos países ha mejorado el acceso de las nuevas generaciones de egresados de la educación secundaria de bajos ingresos a programas menos selectivos y de menor calidad

en los sectores público y privado. La estratificación vertical entre las instituciones de educación superior ha aumentado como resultado de la falta de canales de comunicación y vías de movilidad entre ellas.

CONCLUSIÓN

Dada las complejidades de la masificación y la diferenciación institucional en la educación superior, no es posible analizar la equidad de un sistema dado centrándose solo en las políticas generales que regulan el acceso y los mecanismos de financiamiento estatales o privados. Al enfocarse en la escuela secundaria y en los índices de deserción universitaria, como asimismo en los programas e instituciones a los que asisten los estudiantes de bajos ingresos, podemos encontrar sorprendentes desigualdades. Para llevar a cabo este tipo de análisis, es necesario producir más y mejores indicadores que tengan en cuenta las transformaciones cuantitativas y cualitativas del alumnado, así como la estratificación institucional que se genera debido a los sectores cada vez más masivos y heterogéneos de escuelas secundarias y educación superior: consecuencias que están ocurriendo en toda América Latina.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10950>

Desarrollo del sistema de créditos en Kazajistán

ARAY ILYASSOVA-SCHOENFELD

Aray Ilyassova-Schoenfeld es investigadora postdoctoral en la Escuela de Postgrado de Políticas Públicas de la Universidad de Nazarbayev, Kazajistán. Correo electrónico: ailyassova@nu.edu.kz.

Después del colapso de la Unión Soviética en 1991, se volvió esencial para Kazajistán mejorar la calidad y la competitividad de su educación superior. Su objetivo era convertirse en parte de los sistemas europeos o estadounidenses, y/o ser miembro de la OCDE, con el fin de mejorar el reconocimiento de sus investigadores y profesores, como asimismo de sus

proyectos. Tomó mucho tiempo para que Kazajistán lograra sus objetivos. Todas las reformas educativas en Kazajistán, incluidos los cambios en la estructura o el contenido de la educación, así como el desarrollo del sistema de créditos, se emitieron a través de la legislación. Por ejemplo, la Ley de Educación (2007) especificó los principios básicos de la política educativa nacional. También abordó temas de transición en el sistema crediticio.

El sistema de créditos en las universidades del país es único. Ha evolucionado desde una época en que los titulados del sistema educativo soviético debían demostrar sus calificaciones y títulos mediante el cálculo o la conversión de sus horas de aprendizaje en sistemas internacionales de calificación: el sistema estadounidense y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés). Fue un gran desafío porque el sistema soviético no tenía ningún aprendizaje basado en los créditos.

LA HISTORIA IMPORTA

El deseo de un país en vías de desarrollo de aprender de los países avanzados implica tomar prestado e importar nuevas ideas y políticas. Estos procesos ocurrieron en Kazajistán al relacionarse con los Estados Unidos y algunos países europeos como Suecia y Alemania. En los años 90, como resultado de la participación de Estados Unidos en diferentes proyectos en el país, las instituciones de educación superior (IES) de Kazajistán comenzaron a implementar el sistema de créditos estadounidense. En la década de 2000, el Ministerio de Educación introdujo nuevos créditos kazajos que diferían del modelo estadounidense. La principal diferencia fue la cantidad de horas por crédito para los programas de bachiller, magíster y doctorado. El actual modelo nacional de sistema de créditos consiste en una escala de evaluación. Fue creado de acuerdo con los estándares internacionales al conservar la experiencia política, ideológica, económica, social y cultural de Kazajistán.

LECCIONES APRENDIDAS

Después de la introducción del sistema de créditos estadounidense, las IES de Kazajistán miraron hacia Europa, analizaron e identificaron similitudes entre su sistema y el de las universidades europeas. Cuan-

do formaron un grupo de trabajo en respuesta a una directiva del Ministerio de Educación, las IES estudiaron las políticas y las prácticas de 50 universidades que aplicaron un sistema de créditos en los Estados Unidos, Europa y Asia. Varias IES del país aplicaron el sistema de créditos como piloto. Parte de la terminología (como la “oficina del secretario”) y las prácticas y los roles pedagógicos, como asesores, tutores y profesores que guían a los estudiantes en su trabajo independiente, eran desconocidos para el sistema educativo local en ese momento. La exploración y el compromiso con las universidades extranjeras permitieron a Kazajistán adoptar algunas de sus prácticas.

INFLUENCIA DEL PROCESO DE BOLONIA

La integración en el espacio educativo europeo se convirtió en una dirección clave para la política educativa de Kazajistán. En 2010, el país se convirtió en miembro del Proceso de Bolonia (PB). En la práctica, los cambios ya habían ocurrido antes de adherirse formalmente a la Declaración de Bolonia. Por ejemplo, en el año académico 2003-2004, las IES en Kazajistán introdujeron el sistema de créditos y el sistema de títulos de dos niveles como experimento. (La adopción del ECTS y el sistema de titulación no tienen relación directamente con la influencia de la PB. También se produjo a través del establecimiento, en Asia Central, de varios programas de la UE como el Programa de movilidad transeuropea para estudios universitarios [TEMPUS], Erasmus Mundus y Erasmus+). Finalmente, la ratificación del Convenio de Lisboa en 1997 ayudó a Kazajistán en el proceso de reconocimiento mutuo de calificaciones con otros países participantes.

El ECTS es un componente de la PB, el cual estandariza los sistemas de calificación para facilitar la movilidad de los estudiantes en Europa. Uno de los principales beneficios de unirse al PB para el país fue la introducción del aprendizaje basado en el crédito, lo que generó la movilidad y la flexibilidad de aprender en otros lugares. Kazajistán intentó establecer una correlación entre el crédito estadounidense y el ECTS, con el fin de superar las dificultades prácticas y filosóficas del desarrollo de un modelo nacional de sistema crediticio.

MODELO NACIONAL DE TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS

BASADO EN EL ECTS.

El actual sistema de créditos de Kazajistán es una mezcla de los sistemas estadounidenses y europeos. Utiliza ciertos cálculos que incluyen una proporción para el nivel de bachiller y otro para los niveles de magíster y doctorado. En el país, un crédito consta de tres componentes: las horas de clase, el trabajo independiente de estudiantes de bachiller y magíster bajo la supervisión del profesorado (tutores) y el trabajo independiente de un estudiante. Por razones prácticas, Kazajistán avanzó hacia un sistema en el que una hora de contacto se considera como una hora de aprendizaje, para facilitar el retorno de los estudiantes que habían cursado estudios en el extranjero en Europa. Aunque este compromiso representa un ajuste del sistema europeo establecido, ayudó a instituciones como la Universidad KIMEP, que actualmente utiliza el método estadounidense, a acercarse al modelo ECTS. Otro ejemplo es la Universidad de Nazarbayev (UN), que enfatiza el modelo estadounidense de educación superior. El marco académico en la UN es un híbrido entre los marcos estadounidenses y británicos, aunque la universidad también cumple los principios de Bolonia.

CONCLUSIÓN

Kazajistán tiene la ambición de establecer su sistema de educación superior a la par con el mundo desarrollado. Desde 1991, el sistema de educación superior ha sido dirigido a través de un período de transición. El gobierno ha tratado de adaptar el sistema de educación superior con los estándares internacionales mediante una serie de reformas. Estas reformas establecieron la movilidad académica, un complemento de titulación y un sistema de estudios de tres niveles. La comunidad académica se esforzó por llevar a la práctica un nuevo modelo de educación con nuevos términos y títulos al copiar la experiencia extranjera y adaptar los modelos occidentales de educación al contexto kazajo. El sistema de créditos se adaptó para facilitar la movilidad y la empleabilidad de sus titulados en el extranjero. Los académicos combinaron los sistemas de educación superior soviéticos, europeos y estadounidenses, incorporaron y asimilaron prácticas seleccionadas, como asimismo conservaron las características nacionales, culturales, históricas y lingüísticas en un modelo de crédito nacional adaptado al contexto nacional.

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 Jean Baptiste Diatta, asistente de postgrado en CIHE).

Ashwin, Paul y Jennifer Case, eds. *Higher Education Pathways: South African Undergraduate Education and the Public Good* [Vías para acceder a la educación superior: la educación de pregrado y el bien público en Sudáfrica]. Ciudad del Cabo, Sudáfrica: African Minds, 2018. pp. 298. Sitio web: <http://www.africanminds.co.za>

Bank, Leslie, Nico Cloete y Francois van Schalkwyk, eds. *Anchored in Place: Rethinking universities and development in South Africa* [Anclado en el lugar: redefinir las universidades y el desarrollo en Sudáfrica]. Ciudad del Cabo, Sudáfrica: African Minds, 2018. pp. 243. Sitio web: <http://www.africanminds.co.za/dd-product/anchored-in-place-rethinking-universities-and-development-in-south-africa/>

Banks, James A., ed. *An Introduction to Multicultural Education* [Una introducción a la educación multicultural]. Nueva York, NY: Pearson, 2019. pp. 208. Sitio web: <http://www.mypersonstore.com/bookstore/introduction-to-multicultural-education-9780134800363>

Barkatsas, Anastasios, Nicky Carr y Grant Cooper, eds. *STEM Education: An Emerging Field of Inquiry* [Educación CTIM: un campo de investigación emergente]. Boston, Massachusetts: Brill Sense, 2019. pp. 232. Sitio web: <https://brill.com/view/title/54193>

Beaudry, Catherine, Johann Mouton y Heidi Prozesky. *The Next Generation of Scientists in Africa* [La próxima generación de científicos en África]. Ciudad del Cabo, Sudáfrica: African Minds, 2018. pp. 207. Sitio web: <http://www.africanminds.co.za/dd-product/the-next-generation-of-scientists/>

Bleiklie, Ivar, Jurgen Enders y Benedetta Lepori, eds. *Managing Universities: Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective* [La administración de las universidades: políticas y cambios organizativos desde una perspectiva comparada de Europa occidental]. Cham, Suiza: Palgrave Macmillan, 2017. pp. 329. Sitio web: <https://www.palgrave.com/us/book/9783319538648>

Chang, Da Wan, Morsjodo Sirat y Dzulkidli Abdul Razak, eds. *Higher Education in Malaysia: A Critical Review of the Past and Present for the Future* [La educación superior en Malasia: un análisis crítico del pasado y presente para el futuro]. Penang, Malaysia: Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2019. pp. 451. Sitio web: <http://www.penerbit.usm.my/index.php/buku/288-higher-education-in-malaysia-a-critical-review-of-the-past-and-present-for-the-future>

Cloete, Nico, Ian Bunting y Francois van Schalkwyk. *Research Universities in Africa* [Universidades de investigación en África]. Ciudad del Cabo, Sudáfrica: African Minds, 2018. pp. 314. Sitio web: <http://www.africanminds.co.za/dd-product/research-universities-in-africa/>

Curry, Mary Jane y Theresa Lillis, eds. *Global Academic Publishing: Policies, Perspectives and Pedagogies* [Publicación académica

mundial: políticas, perspectivas y pedagogías]. Bristol, Reino Unido: Blue Ridge Summit, 2018. pp. 296. Sitio web: <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781783099221>

Deem, Rosemary y Heather Eggins, eds. *The University as a Critical Institution? [¿La Universidad como Institución Crítica?]* Róterdam, Países Bajos: Sense, 2017. pp. 238. Sitio web: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/higher-education-research-in-the-21st-century-series/the-university-as-a-critical-institution/>

Delisle, Jason D. y Alex Usher, eds. *International Perspectives in Higher Education: Balancing Access, Equity, and Cost* [Perspectivas internacionales en educación superior: equilibrio entre acceso, equidad y costo]. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2019. pp. 229. Sitio web: <http://www.aei.org/publication/international-perspectives-in-higher-education-balancing-access-equity-and-cost/>

Effah, Paul. *Rethinking Higher Education Governance in Ghana: Reflections of a Professional Administrator* [Redefinir la administración de la educación superior en Ghana: reflexiones de un administrador profesional]. Dakar, Senegal: CODESRIA, 2018. pp. 136. Sitio web: <http://www.codesria.org/carnegie/rethinking-higher-education-governance-in-ghana-reflections-of-a-professional-administrator/>

Eggins, Heather, ed. *The Changing Role of Women in Higher Education: Academic and Leadership Issues* [El rol cambiante de las mujeres en la educación superior: problemas académicos y de administración]. Cham, Suiza: Springer Nature, 2017. pp. 310. Sitio web: <https://www.springer.com/us/book/9783319424347>

Gasu, John. *Strengthening Higher Education Leadership in Africa: A Study of Ghana's Situation* [Fortalecimiento de la administración en la educación superior en África: un estudio de la situación de Ghana]. Dakar, Senegal: CODESRIA, 2018. pp. 248. Sitio web: <http://www.codesria.org/carnegie/strengthening-higher-education-leadership-in-africa-a-study-of-ghanassituation/>

Hall, Timothy, Tonia Gray, Greg Downey y Michael Singh, eds. *The Globalisation of Higher Education: Developing Internationalised Education Research and Practice* [La globalización de la educación superior: desarrollo de la investigación y la práctica de la educación internacionalizada]. Cham, Suiza: Springer, 2018. pp. 467. Sitio web: <https://www.springer.com/gp/book/9783319745787#aboutAuthors>

Hoffman, Jaimie, Patrick Blessinger y Mandla Makhanya, eds. *Perspectives on Diverse Student Identities in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion* [Perspectivas sobre las diversas identidades de los estudiantes en la educación superior: puntos de vista internacionales sobre equidad e inclusión]. Bingley, Reino Unido: Emerald Publishing Limited, 2019. pp. 200. Sitio web: <http://www.barnesandnoble.com/w/perspectives-on-diverse-student-identities-in-higher-education-jaimie-hoffman/1129108609>

Jackson, Jane. *Online Intercultural Education and Study Abroad: Theory into Practice* [Educación intercultural en línea y estudios en el

extranjero: la teoría en la práctica]. Nueva York, NY: Routledge, 2018. pp. 243. Sitio web: <https://www.routledge.com>

Knight, Jane y Emnet Tadesse Woldegiorgis, eds. *Regionalization of African Higher Education* [Regionalización de la educación superior africana]. Róterdam: Sense Publishers, 2017. pp. 249. Sitio web: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/african-highereducation/regionalization-ofafrican-higher-education/>

Maringe, Felix, Emmanuel Ojo, eds. *Sustainable Transformation in African Higher Education: Research, Governance, Gender, Funding, Teaching and Learning in the African University* [Transformación sustentable en la educación superior africana: investigación, administración, género, financiación, enseñanza y aprendizaje en la universidad africana]. Róterdam: Sense Publishers, 2018. pp. 249. Sitio web: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/other-books/sustainable-transformation-in-african-higher-education/>

Mattingly, Paul H. *American Academic Cultures: A History of Higher Education* [Culturas académicas estadounidenses: una historia de educación superior]. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 2018. pp. 423. Sitio web: <https://www.press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/A/bo27128771.html>

Muoghalu, Caroline Okumdi. *Leadership and Crises in Nigerian Universities Can Women Make a Difference? [Administración y crisis en las universidades nigerianas: ¿pueden las mujeres hacer la diferencia?]*. Dakar, Senegal: CODESRIA, 2018. pp. 136. Sitio web: <http://www.codesria.org/carnegie/leadership-and-crises-in-nigerian-universities-can-womenmake-a-difference/>

Oleksiyenko, Anatoly V., Qiang Zha, Igor Chirikov y Jun Li, eds. *International Status Anxiety and Higher Education: The Soviet Legacy in China and Russia*. [Ansiedad internacional y educación superior: el legado soviético en China y Rusia]. Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2018. pp. 402. Sitio web: <https://cerc.edu.hku.hk/books/internationalstatus-anxiety-and-higher-education-the-soviet-legacy-in-chinarussia/>

Rapoport, Anatoli, ed. *Competing Frameworks: Global and National in Citizenship Education* [Marcos en competencia: global y nacional en la educación para la ciudadanía]. Charlotte, Carolina del Norte: Information Age Publishing Inc, 2019. pp. 252. Sitio web: <https://www.infoagepub.com/products/CompetingFrameworks>

Varghese, N. V., Anupam Pochauri y Satyantón Mandal, eds. *Indian Higher Education: Teaching, Learning, and Quality in Higher Education* [Educación superior india: enseñanza, aprendizaje y calidad en la educación superior]. Nueva Delhi: Sage, 2018. pp. 377. Sitio web: <https://in.sagepub.com/en-in/sas/product/Indian%20Higher%20Education%3A%20Teaching%2C%20Learning%2C%20and%20Quality%20in%20Higher>

Wright, Susan y Chris Shore, eds. *Death of the Public University. Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. [Muerte de la universidad pública: futuros inciertos para la educación supe-

rior en la economía del conocimiento]. Nueva York, NY: Berghahn Books, 2017. pp. 338. Sitio web: <https://www.berghahnbooks.com/title/WrightDeath>

Zapp, Mike, Marcelo Marques y Justin J. W. Powell, eds. *European Educational Research (Re) Constructed: Institutional Change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union*. [Investigación educativa europea (re)construida: cambio institucional en Alemania, el Reino Unido, Noruega y la Unión Europea]. Oxford, Reino Unido: Symposium Books, 2018. pp. 253. Sitio web: <http://www.symposium-books.co.uk/bookdetails/102/>

NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

Liu, Xinyan. Language of Instruction in Higher Education [Idioma de enseñanza en la educación superior]. Puntos de vista de CIHE N° 10. Este informe muestra la investigación realizada por Xinyan (Sissi) Liu, un estudiante del Programa de Magíster en Artes de CIHE en *International Higher Education*. Es un producto conjunto de CIHE y la Asociación Internacional de Universidades (IAU) y aborda cómo se está desarrollando el idioma en las instituciones y los sistemas de educación superior de todo el mundo, en una época en la que el idioma inglés domina con tanta eficacia el panorama mundial de la política, la economía y la investigación altamente citada. https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/Isoc/sites/cihe/CIHE%20Perspectives%2010_18_DEC2018_FINAL.pdf

Rumbley, Laura E. y Hans de Wit, eds. Innovative and Inclusive Internationalization: Proceedings of the WESCIHE Summer Institute [Internacionalización innovadora e inclusiva: actas del instituto de verano WES-CIHE], del 20 al 22 de junio de 2018, Boston College. Puntos de vista de CIHE N° 11. Este problema es el resultado de una cooperación entre *World Education Services* (WES), con sede en Nueva York, y CIHE, y se basa en el análisis del instituto de verano 2018 WES-CIHE sobre Internacionalización innovadora e inclusiva en la educación superior. El resultado colectivo de la investigación realizada por estudiantes de magíster y doctorado revela información importante sobre la internacionalización de la educación superior según lo percibido y estudiado por la próxima generación. <https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/Isoc/sites/cihe/Perspectives%20No%2011%20%20Jan%2011th%202019%20FINAL%20TO%20PRINT.pdf>

Wu, Yan, Qi Wang y Nian Cai Liu, eds. World-Class Universities: Towards a Global Common Good and Seeking National and Institutional Contributions [Universidades de clase mundial: hacia un bien común mundial y en busca de aportes nacionales e institucionales]. Perspectivas globales sobre la educación superior, volumen: 42. Sobre la base de los resultados de la "Conferencia internacional VII sobre universidades de clase mundial: universidades de clase mundial" entrega perspectivas y debates actualizados sobre cómo las universidades de clase mundial contribuirán al bien común mundial y, al hacerlo, equilibrarán su sol mundial, nacional y local. <https://brill.com/abstract/title/39594>. ISBN: 978-90-04-38963-2 DOI: <https://doi.org/10.1163/9789004389632>



International Higher Education cuenta con un consejo asesor formado por destacados expertos en educación superior para brindar información, sugerir temas y mejorar la notoriedad de la publicación. El Consejo Asesor Editorial está compuesto por los siguientes miembros:

ANDRES BERNASCONI, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

EVA EGRON-POLLACK, exsecretaria general, Asociación Internacional de Universidades, Francia

ELLEN HAZELKORN, consultores de Asesoría BH, Irlanda

JANE KNIGHT, Universidad de Toronto, Canadá

MARCELO KNOBEL, Universidad de Campinas, Brasil

BETTY LEASK, Universidad La Trobe, Australia

NIAN CAI LIU, Universidad Jiao Tong de Shangái, China

LAURA RUMBLEY, Asociación Europea para la Educación Internacional, Países Bajos

JAMIL SALMI, experto en educación terciaria global, Colombia

DAMTEW TEFERRA, Universidad de KwaZulu-Natal, Sudáfrica

AKIYOSHI YONEZAWA, Universidad de Tohoku, Japón

MARIA YUDKEVICH, Universidad Nacional de Investigación - Escuela Superior de Economía, Rusia

CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL (CIHE) DE BOSTON COLLEGE

A la vanguardia de la educación superior internacional.

SUBSCRÍBASE

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/>

WES-CIHE Summer Institute: Innovative and Inclusive Internationalization

June 19-21, 2019

El cuarto seminario del instituto de verano WES-CIHE sobre internacionalización innovadora e inclusiva se llevará a cabo en la Universidad Boston College del 19 al 21 de junio de 2019.

Este evento brindará oportunidades a los estudiantes de magister, de doctorado y jóvenes profesionales de todo el mundo para presentar sus investigaciones e interactuar con expertos sobre los nuevos desarrollos de la internacionalización. World Education Services concederá algunas subvenciones de viaje y alojamiento. Para ver más información y registrarse, visite <https://knowledge.wes.org/2019-WES-CIHE-Summer-Institute.html>