

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 y tendencias internacionales

- 3 Conectividad de los sistemas nacionales de educación superior
Richard Garrett
- 5 Políticas de equidad en el mundo
Jamil Salmi
- 7 Dos hurras por la educación superior de los Estados Unidos: consecuencias internacionales
Steven G. Brint
- 9 El financiamiento por desempeño como política neoliberal
Rebecca S. Natow y Kevin J. Dougherty
- 11 El debate sobre la educación gratuita: el caso en Chile
Andrés Bernasconi

Movilidad e internacionalización

- 13 El Barómetro de la internacionalización: señales de éxito
Laura E. Rumbley, Ross Hudson y Anna-Malin Sandström
- 15 Internacionalización estratégica:
Giorgio Marinoni y Hans de Wit
- 17 ¿Qué sabemos sobre la movilidad estudiantil en México?
Magdalena L. Bustos-Aguirre
- 19 Atraer y mantener al profesorado extranjero
Wondwosen Tamrat

Perspectivas británicas

- 21 Movilidad estudiantil internacional hacia el Reino Unido
Janet Ilieva
- 23 La educación superior privada en el Reino Unido
Stephen A. Hunt y Vikki Boliver

Enfoque en China y Taiwán

- 26 La próxima "crisis de China" en la educación superior
Philip G. Altbach
- 28 Dependencia australiana de estudiantes chinos
Anthony Welch
- 30 Taiwán: universidades en una sociedad envejecida
Julian Marioulas
- 32 Taiwán: educación superior bajo presión
Chia-Ming Hsueh
- 34 Taiwán: de "clase mundial" a socialmente responsable
William Yat Wai Lo

Países y regiones

- 36 Reformas en Moldavia
Johannes Wetzinger
- 38 Marcos de evaluación de subvenciones en África
Harris Andoh

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 y Rebecca Schendel

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

Conectividad de los sistemas nacionales de educación superior: pruebas de los rankings U21

ROSS WILLIAMS

Ross Williams es profesor emérito en el Instituto Melbourne: Investigación Económica y Social Aplicada, Universidad de Melbourne, Australia. Dirige el proyecto ranking Universitas 21. Para más detalles visite www.universitas21.com. Correo electrónico: rossaw@unimelb.edu.au.

Existe una tendencia mundial de los gobiernos y las empresas de querer que las universidades participen más en el mundo exterior. Los motivos son obvios. Los vínculos con la industria fomentan el crecimiento económico, por medio de la investigación que facilita la introducción de nuevas tecnologías para mejorar la productividad, y a través de la educación y la capacitación que aportan una fuerza laboral calificada para satisfacer las necesidades de la industria. Los vínculos internacionales facilitan la transferencia de nueva tecnología en ambas direcciones. Además, la experiencia del estudiante es mejor al estudiar en el extranjero y cualquier país receptor fortalece sus vínculos internacionales cuando los estudiantes vuelven al país.

La conectividad es uno de los cuatro módulos en el proyecto Universitas 21 (U21), el cual evalúa anualmente los sistemas nacionales de educación superior en 50 países. Los otros módulos son Recursos, Marco político y Resultados. El uso de datos nacionales en lugar de los institucionales demuestra que lo que importa es la contribución total del sistema de educación superior; las distintas instituciones pueden contribuir de diversas maneras. En este artículo, se resume los resultados empíricos de la conectividad nacional del ranking U21 2019.

MEDIDAS DE CONECTIVIDAD

En la evaluación, se utilizan cinco medidas de conectividad: el porcentaje de estudiantes extranjeros, el porcentaje de publicaciones que tiene un autor extranjero, la cantidad de publicaciones científicas producidas

juntamente con la industria, una encuesta que evalúa como el comercio mide el grado de transferencia de conocimiento y la medida cibernética del número de visitas externas del material web.

En general, los países con mejor calificación en conectividad son Suiza, Austria y el Reino Unido. La conectividad es menor en India, Irán y Turquía. Sin embargo, los rangos generales ocultan diferencias importantes en las categorías de los cinco componentes y en la relación entre los componentes. Por ejemplo, Arabia Saudita es el primer país con publicaciones de autores extranjeros, impulsada por la política nacional; sin embargo, está por debajo de los niveles medios en las otras cuatro medidas. Incluso las medidas individuales pueden ocultar diferencias en la composición. Por ejemplo, en los países, el porcentaje de estudiantes extranjeros aumenta notablemente debido al nivel de la educación terciaria. A nivel de bachiller, los estudiantes extranjeros representan 14%-18% de los estudiantes en Austria, Nueva Zelanda, Australia y el Reino Unido. En los Estados Unidos, los estudiantes extranjeros representan solo 4% del total de matrículas a nivel de bachiller, pero 40% a nivel de doctorado.

NEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como era de esperar, los vínculos de autoría extranjera tienden a estar inversamente relacionados con el tamaño de la población. Los países con grandes comunidades académicas no necesitan contar con colaboradores de otros países. El porcentaje de publicaciones que son realizadas con autores extranjeros está muy por debajo de los valores promedios en China, India, Japón y los Estados Unidos. En estos países, la coautoría nacional es superior al valor promedio. Por otro lado, Suiza, Bélgica y Singapur se encuentran en los cuatro primeros puestos en coautoría extranjera.

En 2017, para los 50 países estudiados, el porcentaje promedio de publicaciones con un coautor extranjero fue de 44,5%, un aumento del 40,1% en 2010. Los incrementos de más de diez puntos porcentuales se registraron en Arabia Saudita, Grecia, los Países Bajos, el Reino Unido, Australia, Singapur y Finlandia. En los países con aumentos por debajo de tres puntos porcentuales, encontramos a Alemania y Corea.

En cuanto a los vínculos de investigación con la industria, los datos sobre publicaciones científicas en

investigación conjunta son entregados por la CWTS de la Universidad de Leiden. Los cuatro primeros países en el ranking son Austria, los Países Bajos, Hungría y Suecia. Una vez más, hay una división nacional-internacional: los países pequeños tienden a relacionarse con empresas extranjeras, mientras que los grandes lo hacen con empresas nacionales. La encuesta comercial de la transferencia de conocimiento está a cargo del Instituto para el Desarrollo Gerencial (IMD, por sus siglas en inglés), Suiza. Interpretamos que esta evaluación abarca vínculos formales e informales que pueden no estar reflejados en las publicaciones. Tales vínculos son más fuertes en Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos. Algunos patrones regionales surgen cuando se comparan las dos evaluaciones de vínculos industriales: en los países de Europa del Este, el rango de publicaciones tiende a ser mucho mayor que el rango comercial, mientras que en muchos países del este de Asia (Malasia, Singapur, China, Hong Kong, Taiwán) sucede lo contrario. Dado el desempeño económico relativo de las dos regiones, los datos señalan que la transferencia de conocimiento en todas sus formas es más importante para el crecimiento económico que la actividad orientada a las publicaciones conjuntas, las que suelen ser más limitada. Algunos países tienen un buen desempeño en ambas evaluaciones: los que figuran entre los 12 primeros puestos en ambas evaluaciones son Austria, Dinamarca, Alemania, los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido.

En los datos se revela que cuanto más variada sea la autoría de las publicaciones de investigación, mayor será la influencia. Existe una correlación positiva entre las menciones y los porcentajes de publicaciones que tienen una autoría conjunta con académicos extranjeros o con la industria. Dicho efecto no se encuentra en la autoría nacional conjunta. Los gobiernos fomentan los vínculos de investigación como un medio para promover el crecimiento económico. Los datos del U21 apoyan esta política: existe una correlación positiva significativa entre cada evaluación de conectividad y producto interno bruto (PIB) per cápita. Sin embargo, hay una cierta causalidad inversa: los vínculos internacionales de investigación requieren financiamiento.

El indicador web es principalmente una evaluación de la demanda de acceso a los materiales de investigación. Incluso después de la deflación por po-

blación, Estados Unidos ocupa el primer lugar, luego Suiza y Canadá.

La conectividad es uno de los cuatro módulos en el proyecto *Universitas 21 (U21)*, el cual evalúa anualmente los sistemas nacionales de educación superior en 50 países.

CONSECUENCIAS POLÍTICAS

La conectividad del sector de la educación superior tiende a ser mayor en países con poblaciones relativamente pequeñas. En estos países, los vínculos tripartitos entre las universidades, el gobierno y el sector privado son más fáciles de desarrollar y mantener: las listas con correos electrónicos y números telefónicos son mucho más pequeñas. Como ejemplos tenemos a los países nórdicos y Singapur. El tamaño geográfico modesto también parece ser relevante, como lo demuestra el primer puesto del Reino Unido en el ranking de conectividad. En países grandes tanto en población como en área, los vínculos son a veces más complejos y formales, y la toma de decisiones es más lenta. Estas desventajas potenciales pueden ser mitigadas por las universidades que desarrollan vínculos de investigación a nivel local o estatal. Para todos los países, la política gubernamental es importante. El compromiso con la industria puede ser fomentado por medio de proyectos con incentivos financieros para las universidades y con acuerdos fiscales para la industria. Las leyes de inmigración pueden ser planteadas para promover intercambios de estudiantes y profesores.

Políticas de equidad en la educación superior en el mundo

JAMIL SALMI

Jamil Salmi es un experto en educación terciaria mundial, investigador docente en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU., y profesor emérito de políticas de educación superior en la Universidad Diego Portales, Chile. Correo electrónico: jsalmi@tertiaryeducation.org.

El informe completo en que se basa el artículo puede encontrarse en <https://worldaccesshe.com/wp-content/uploads/2018/11/All-around-the-world-Higher-education-equity-policies-across-the-globe-.pdf>.

Un estudio reciente patrocinado por la Fundación Lumina tiene como objetivo evaluar la naturaleza y la importancia de las obligaciones políticas de los gobiernos nacionales para abordar las desigualdades en el acceso y el éxito en la educación superior. Además de revisar las políticas de 71 países en todos los continentes, el estudio también analiza las políticas de fomento de equidad por parte de las agencias multilaterales y regionales que ofrecen asesoramiento sobre políticas, asistencia técnica y apoyo financiero.

Con la excepción de unos pocos estados frágiles que se recuperan de una catástrofe natural o de una gran crisis política, la equidad es un tema prioritario en la agenda de educación superior de la mayoría de los gobiernos. Este compromiso oficial refleja el hecho de que los jóvenes de todo el mundo saben que las oportunidades para el éxito profesional y la movilidad social están relacionadas directamente con las oportunidades en la educación superior.

EQUIDAD, DEL PRINCIPIO A LA PRÁCTICA

Además de las declaraciones oficiales sobre equidad, que tienden a reflejar los principios de inclusión comúnmente compartidos, en la encuesta se descubrieron ciertas situaciones a la hora de traducir estos principios en políticas e intervenciones reales. Varios países no prestan atención a la agenda de equidad, en el sentido de que no explican estrategias claras para promoverla, no definen objetivos concretos para matricular y apoyar a los estudiantes que se encuentran

en condiciones vulnerables, no movilizan recursos suficientes a los grupos con poca representación y no ayudan a los estudiantes a terminar sus estudios.

Muchos países aún adoptan una definición limitada de grupos objetivo de equidad. Como resultado, estos grupos que no son considerados y son discriminados no son reconocidos de forma oficial y no cuentan con políticas compensatorias reales. Los grupos étnicos minoritarios son las víctimas frecuentes de estos “puntos ciegos”, ya que los gobiernos pueden considerar el reconocimiento de sus derechos como una amenaza en el poder, el prestigio o los recursos del grupo dominante.

Si bien la mayoría de las naciones se enfocan en las barreras que enfrentan los grupos objetivo de equidad tradicionales, incluidos los estudiantes de hogares con bajos ingresos, mujeres y niñas, miembros de minorías étnicas y estudiantes con discapacidades, varios países han agregado grupos objetivo de equidad no tradicionales, lo que refleja la transformación social de estos países:

- Víctimas de violencia sexual y de género
- Miembros de la comunidad LGBT
- Refugiados de todo tipo (inmigrantes; deportados)
- Hijos de personas afectadas por hechos históricos de violencia
- Estudiantes con cuidados médicos, huérfanos, jóvenes sin una figura parental

En general, 11% de los países encuestados han formulado una estrategia completa de equidad. Otro 11% ha creado un documento específico de políticas para un grupo objetivo de equidad: mujeres, personas con discapacidades o miembros de grupos indígenas.

La definición de políticas de equidad en varios países sigue siendo un enfoque tradicional, con un fuerte énfasis en la ayuda financiera como principal instrumento y una tendencia a considerar las barreras de acceso en lugar de promover intervenciones para aumentar las posibilidades de éxito de los estudiantes que provienen de entornos desfavorecidos que están matriculados en instituciones de educación superior.

Con la excepción de unos pocos estados frágiles que se recuperan de una catástrofe natural o de una gran crisis política, la equidad es un tema prioritario en la agenda de educación superior de la mayoría de los gobiernos.

La encuesta destacó una gran variedad en la elección de los instrumentos utilizados para promover la equidad, además de los mecanismos tradicionales de ayuda financiera (becas y préstamos estudiantiles). Doce países utilizan su fórmula de financiamiento de asignaciones presupuestarias o de becas para promover la equidad a nivel institucional.

TENDENCIAS PROMETEDORAS

La encuesta identificó dos tendencias prometedoras. En primer lugar, cada vez más países se dan cuenta de la importancia de combinar intervenciones tanto financieras como no monetarias para eliminar, de manera completa, todas las barreras que enfrentan los estudiantes desfavorecidos. Los programas no monetarios apoyados con mayor frecuencia son las gestiones afirmativas y los criterios reformados de admisión, los programas de extensión y apoyo, y los programas de permanencia.

En segundo lugar, algunos gobiernos han comenzado a complementar el apoyo directo ofrecido a los estudiantes con incentivos para las propias universidades, como medio de presión para que asuman un rol más proactivo en la mejora de las oportunidades de acceso y éxito. Dicho apoyo se logra mediante la incorporación de un indicador de equidad en la fórmula de financiamiento, la creación de subvenciones asignadas para las intervenciones de equidad en las que las universidades pueden beneficiarse y/o la inclusión de criterios relacionados con la equidad en el proceso de control de calidad.

AMPLITUD Y SOLIDEZ DE LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD

El estudio intentó comparar las políticas nacionales de equidad a nivel internacional desde el punto de vista

de amplitud y solidez. Los 71 países encuestados fueron clasificados en cuatro categorías de políticas de equidad definidas de la siguiente manera:

- **Emergente:** el país ha formulado principios y objetivos generales de política de equidad, pero no ha logrado mucho en términos de políticas, programas e intervenciones concretas (nueve países).
- **En desarrollo:** el país ha establecido las bases de una estrategia para promover la equidad, pero no ha definido muchas políticas ni programas, no está invirtiendo mucho en esta área y ha establecido pocas políticas y programas (33 países).
- **Establecido:** el país ha formulado una estrategia para promover la equidad y ha establecido políticas, programas e intervenciones para cumplir la estrategia (23 países).
- **Avanzado:** el país ha formulado y establecido una estrategia completa para promover la equidad. Algunos países en esta categoría incluso tienen una agencia dedicada a promover la equidad (seis países).

La mayoría de los países se encuentran en la segunda o tercera categoría (en desarrollo o establecido). La diferencia entre las dos no se debe principalmente a la riqueza de los países. La categoría “establecido” incluye a varios países en desarrollo que quizás no puedan dedicar la misma cantidad de recursos que las economías de la OCDE, pero que tienen políticas bastante completas para promover la equidad en la educación superior.

Los países que aparecen como “emergentes” desde el punto de vista de la política de equidad son estados esencialmente frágiles que no han tenido los recursos ni la estabilidad política necesaria para formular y mantener políticas de equidad sólidas para la educación superior a largo plazo.

Las pocas naciones clasificadas como “avanzadas” muestran un alto grado de solidez a lo largo del tiempo en términos de estrategia, políticas, objetivos y metas, y una convergencia entre los objetivos de equidad y la gama de herramientas (financieras y no monetarias) utilizadas para promover la equidad en la educación superior. Algunos de estos incluso tienen una agencia dedicada a promover la equidad. La mayoría de estos países (Australia, Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda, Escocia) son países de la Mancomu-

nidad de Naciones relativamente ricos con sistemas de educación superior maduros, los cuales han prestado una atención cada vez mayor a los obstáculos para que los estudiantes de grupos desfavorecidos logren el éxito. La otra nación incluida en la lista es Cuba, que por razones ideológicas ha puesto un gran énfasis en la equidad desde la revolución socialista de 1959.

Dos hurras por la educación superior de los Estados Unidos: consecuencias internacionales

STEVEN G. BRINT

Steven G. Brint es profesor emérito de sociología y políticas públicas, y director del Proyecto 2000: Institutos y Universidades, Universidad de California, Riverside, EE. UU. Correo electrónico: steven.brint@ucr.edu.

En mi libro recientemente publicado, *Two Cheers for Higher Education: Why American Universities Are Stronger than Ever – And How to Meet the Challenges They Face* [Dos hurras por la educación superior: por qué las universidades estadounidenses están más fuertes que nunca y cómo lidiar con los desafíos que enfrentan] (Princeton University Press), argumento que el éxito del sistema estadounidense se debe a los altos niveles de inversión de varias fuentes de ingresos—a veces polémicas, pero a la larga compatibles—de tres “lógicas de desarrollo” propulsoras.

En comparación con los sistemas dependientes del estado en la mayor parte del mundo, el sistema estadounidense se distingue por la variedad de fuentes de ingresos a las que pueden recurrir las instituciones, como los fondos federales y estatales de investigación, los subsidios estatales, los aranceles y el apoyo filantró-

pico. Para el año 2015, solo el gobierno federal invirtió \$65 mil millones de dólares en ayuda financiera para los estudiantes, puso a disposición cientos de miles de millones en préstamos con subsidio y aportó con más de \$30 mil millones de dólares a las universidades para la investigación y el desarrollo. Las donaciones fueron miles de millones de dólares más. Es difícil sobreestimar la importancia de estas distintas fuentes de ingresos y comparativamente abundantes.

Por “lógicas de desarrollo”, me refiero a orientar ideas junto a las prácticas institucionales. La primera de estas lógicas es la tradicional: el compromiso con el descubrimiento y la transmisión del conocimiento en las disciplinas (y en sus intersticios). Me refiero a este compromiso como profesionalismo académico. Sigue siendo fundamental y otorga una autonomía necesaria para las universidades con respecto a las prioridades del estado y la economía. Durante el período posterior a 1980, dos movimientos llegaron a los institutos y las universidades con gran fuerza: uno fue el movimiento de aprovechar la investigación universitaria para promover el desarrollo económico a través de las invenciones de nuevas tecnologías con potencial comercial. El otro fue aprovechar los institutos y las universidades como instrumentos de inclusión social y brindar oportunidades a los miembros de grupos marginados. Mi argumento es que estos movimientos, junto con las tradiciones de profesionalismo académico, crearon un tipo especial de dinamismo debido a la fuerza de los compromisos partidistas, respaldados por los altos niveles de apoyo.

El tamaño y los niveles de financiamiento en los Estados Unidos son el resultado de más de 100 años de desarrollo y no son fáciles de replicar en otras naciones. Sin embargo, la experiencia estadounidense tiene lecciones y advertencias para los reformadores de la educación en otros países.

LAS LECCIONES

La concentración de recursos en un grupo de instituciones selectivas ha sido enormemente valiosa para las contribuciones científicas y académicas. Los países necesitan instituciones donde las expectativas sean muy altas, los recursos sean abundantes y el rigor del debate y la discusión no sean intransigentes por influencias extraacadémicas. La expansión gradual de la cantidad

de tales instituciones debería ser un objetivo político en todo el mundo. Los Estados Unidos tienen entre 35 y 40 instituciones de clase mundial de este tipo.

Hasta el momento, parece que el aumento del emprendimiento es coherente a las contribuciones para resolver problemas en las disciplinas.

Un clima de máxima libertad de expresión e investigación, junto con una tradición de críticas muy duras, han propiciado avances científicos y académicos en los lugares que han sobresalido históricamente. Al maximizar las fuentes de ingresos (de los estudiantes, los subsidios estatales, las donaciones, las fundaciones y las agencias de financiamiento para la investigación), las universidades reducen la dependencia de recursos problemáticos que pueden restringir las libertades esenciales.

Hasta el momento, parece que el aumento del emprendimiento es coherente a las contribuciones para resolver problemas en las disciplinas. Los principales productores de conocimiento científico y académico son también los líderes en el desarrollo de nuevas tecnologías con potencial comercial. Después de todo, los innovadores deben recibir opiniones de expertos sobre si sus descubrimientos realmente funcionarán. En el libro, doy el ejemplo de la competencia entre tres equipos de investigadores que trabajan por crear el inhibidor de la proteasa del VIH. El primer equipo que hizo una publicación tenía una parte errónea, un error que el líder del segundo equipo detectó y corrigió rápidamente. El caso de Estados Unidos demuestra que una mayor interacción entre las universidades y las industrias puede realizarse sin poner en peligro la producción de conocimientos básicos en las universidades.

La variedad de formas en que los investigadores universitarios y las empresas interactúan para generar vínculos que sean beneficiosos para cada uno va más allá de las patentes, las licencias y la investigación por contrato. Incluyen la contratación de estudiantes titu-

lados en empresas que trabajan en la comercialización de nuevos descubrimientos, el servicio de profesores como asesores científicos, estudios sabáticos para investigadores corporativos en laboratorios universitarios y, en algunos casos, colaboraciones científicas con grupos de la industria. Aquellas universidades ubicadas en regiones con prósperas empresas de alta tecnología y centros médicos pueden desarrollarse como la Universidad de California en San Diego y la Universidad de Texas en Austin al “conectarse” a un ecosistema ya establecido de posibles empresas asociadas, mientras que, al mismo tiempo, fomenta la creación de nuevas empresas que complementan las capacidades de las empresas actuales. Las que se ubican en regiones sin un terreno económico tan favorable necesitan “desarrollar sus propias” economías de alta tecnología, sumando profesores y estudiantes en actividades empresariales. Como menciono en el libro, las experiencias de las universidades públicas en Colorado, Michigan y Utah demuestran que esta estrategia puede funcionar.

LAS ADVERTENCIAS

La expansión de oportunidades para los estudiantes de bajos ingresos, de primera generación y con poca representación ha catalizado la energía de movilidad ascendente y ha enriquecido el entorno educativo de las universidades estadounidenses. Al mismo tiempo, en algunos campus y facultades, existen restricciones en el discurso políticamente aceptable. Estas restricciones están en conflicto con las tradiciones de libertad de expresión e investigación que son características esenciales del entorno universitario. El énfasis en la inclusión social también ha fomentado en algunas facultades una confusión entre la prioridad otorgada a la excelencia académica en comparación con la representación social. Otros países presumiblemente pueden hacerlo mejor al acoger distintos cuerpos estudiantiles dentro de un marco de valor racional en el que las normas científicas y académicas tradicionales prevalecen de manera indiscutible.

Los aranceles son importantes en los sistemas que enfrentan la disminución de los subsidios estatales, por lo que los préstamos estudiantiles también son esenciales. Por lo general, los estudiantes no tienen una deuda incontrolable, pero es un frío consuelo para la minoría principal de estudiantes que

acumulan grandes deudas y no pueden encontrar un trabajo adecuado. El principal problema con el sistema de préstamos estudiantiles de EE. UU. es que los estudiantes deben pagar sus deudas antes de establecerse en el mercado laboral. La solución, ya adoptada por muchos países, como Inglaterra y Australia, es un sistema de pago de préstamo universal bien diseñado de acuerdo con los ingresos.

El desarrollo del capital humano entre los estudiantes universitarios es un grave problema. Además de una minoría motivada de 10%-15%, los estudiantes universitarios estadounidenses no están aprendiendo tanto como se cree. La responsabilidad del cambio está en los miembros del profesorado y los administradores. Los estados podrían compensar con fondos adicionales el buen trabajo para profesionalizar la enseñanza universitaria. Gracias a la ciencia cognitiva y los miles de estudios de aprendizaje bien diseñados, los conceptos básicos de la enseñanza efectiva a nivel universitario ahora son bien conocidos. Los instrumentos como el Inventario de Prácticas de Enseñanza Wieman-Gilbert permiten que los educadores se califiquen a sí mismos en las prácticas que las ciencias del aprendizaje han demostrado ser valiosas para la comprensión y el dominio de las materias. Las medidas de responsabilidad, como las pruebas de lectura en línea antes de las reuniones de clase, también marcan la diferencia.

El empleo masivo de docentes a tiempo parcial mal pagados y, a menudo, mal preparados es un gran inconveniente en el sistema actual del país. Las pruebas de investigación indican que estas personas tienden a ser profesores menos eficientes y que en muchos campus universitarios sus condiciones de trabajo y sueldos son deplorables. Más instituciones podrían seguir el liderazgo de la Universidad de California que reemplazó estos puestos con profesores con contrato indefinido y estabilidad laboral, basados en la evaluación rigurosa de la competencia docente y el conocimiento de la literatura de los candidatos sobre las prácticas efectivas en la enseñanza universitaria.

El financiamiento por desempeño como política neoliberal

REBECCA S. NATOW Y KIVIN J. DOUGHERTY

Rebecca S. Natow es profesora auxiliar de política educativa en la Universidad de Hofstra, Nueva York, EE. UU. Kevin J. Dougherty es profesor de educación superior y política educativa en el Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia, EE. UU. Correos electrónicos: Rebecca.S.Natow@hofstra.edu y dougherty@tc.edu.

Este artículo se basa en el informe "Análisis del neoliberalismo en la teoría y la práctica: el caso del financiamiento basado en el desempeño para la educación superior" (Centro para la Educación Superior Mundial, Instituto de Educación UCL, 2019), disponible en: <https://www.researchcghe.org/publications/working-paper/analysing-neoliberalism-in-theory-and-practice-the-case-of-performance-based-funding-for-higher-education>.

Las ideas neoliberales—ya sea la nueva gestión pública, la teoría del agente-principal (o la teoría de la agencia) o la gestión del desempeño—han otorgado las bases para realizar reformas políticas en la administración y el funcionamiento de la educación superior. Una de esas políticas es el financiamiento basado en el desempeño para la educación superior, el cual ha sido adoptado en los Estados Unidos, Europa y en otros países. Alrededor de 35 estados de los EE. UU. ahora brindan fondos basados en el rendimiento en la educación superior. Parte de los fondos gubernamentales para la educación superior pública no depende de las matrículas ni de los niveles de financiamiento anteriores, sino que del desempeño institucional que refleja los resultados de los estudiantes, como la persistencia, el término de la carrera y la inserción laboral. Este tipo de financiamiento también es bastante común en otros países. Australia, Canadá y muchos países europeos (19 a partir de 2010) financian sus sistemas de educación superior de acuerdo con criterios relacionados con los resultados, como por títulos, créditos, investigación y calidad.

Se pueden distinguir dos tipos de programas de financiamiento basados en el desempeño. El financiamiento por desempeño 1.0 que otorga un bono extra a la financiación gubernamental regular en la educación superior y, a menudo, no supera el 1%-5%

del financiamiento gubernamental total. El financiamiento por desempeño 2.0 no es entregado como bono, pero forma parte de la financiación básica del gobierno para las instituciones públicas de educación superior. El porcentaje de fondos gubernamentales de acuerdo con el desempeño en los programas 2.0 es a menudo mucho más alto que en los programas 1.0 y puede ser de hasta 80% a 90% de los fondos gubernamentales. Si se toman en cuenta otros ingresos institucionales, como matrículas, aranceles y becas para investigación, este financiamiento 2.0 puede ascender a un cuarto de los ingresos totales de una institución pública estadounidense.

IMPACTOS PREVISTOS

Los galardonados con el financiamiento basado en el desempeño pretenden obtener resultados como mayores tasas de titulación y mejor productividad en la investigación mediante el cambio de los valores y los incentivos de las instituciones de educación superior y, a su vez, de sus prácticas organizativas. De hecho, este financiamiento en los Estados Unidos y Europa ha influido en las instituciones para realizar cambios en sus políticas y programas con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, rediseñar su programación académica y prácticas de enseñanza, y reformar sus servicios de asesorías y ayudantías para los estudiantes.

Sin embargo, los impactos de este tipo de financiamiento en los resultados de los estudiantes a menudo son menores. Por ejemplo, la financiación por desempeño en EE. UU. ha dado como resultado que más estudiantes reciban certificados de programas de un año o de menos duración, pero ha tenido muy poco impacto en la licenciatura y la recepción de títulos asociados. Este tipo de financiamiento fuera de los Estados Unidos tampoco ha evidenciado un impacto importante en la finalización de los estudiantes.

Con respecto al impacto de este financiamiento en la productividad de la investigación, las pruebas son positivas, pero no concluyentes. Hay pruebas de que esta financiación en Europa tiene relación con las tasas mayores de productividad de investigación en los profesores. Sin embargo, muchos de estos resultados provienen de estudios que no se basan en los diseños de la investigación que contro-

lan adecuadamente otras causas distintas a la llegada del financiamiento por desempeño.

OBSTÁCULOS

El impacto limitado del financiamiento basado en el desempeño de los resultados de los estudiantes puede deberse en parte a los obstáculos que enfrentan las instituciones cuando intentan responder a las demandas de rendimiento. Los funcionarios estadounidenses y el personal de educación superior han debatido sobre una serie de obstáculos que dificultan su capacidad para responder de manera eficaz a los requisitos de este tipo de financiamiento: muchos estudiantes que ingresan a la educación superior y que no están preparados para la universidad, las métricas de financiamiento por desempeño que no se ajustan a las misiones institucionales y la composición del cuerpo estudiantil, el cual puede variar mucho de acuerdo a las instituciones, y la capacidad y los recursos institucionales insuficientes para responder eficazmente a la financiación por desempeño. Los obstáculos relacionados con la capacidad y los recursos se deben, al menos en parte, a la gestión inadecuada del gobierno para desarrollar las capacidades de las instituciones de educación superior con el fin de analizar su propio desempeño, identificar deficiencias en dicho desempeño, determinar las respuestas organizativas apropiadas, asignar recursos para aplicar tales respuestas y evaluar qué tan bien funcionaron.

Se pueden distinguir dos tipos de programas de financiamiento basados en el desempeño.

IMPACTOS INESPERADOS

Al igual que con cualquier intervención política, mientras que los legisladores persiguen ciertos objetivos cuando adoptan el financiamiento por desempeño, también es probable que existan consecuencias inesperadas. De hecho, los funcionarios gubernamentales y el personal institucional a menudo informan los impactos de este financiamiento que no fueron previstos por los legisladores. El hecho de que las instituciones sean financiadas, al menos en parte,

por los resultados de los estudiantes, aumenta la probabilidad de que éstas recurran a métodos ilegítimos si se enfrentan a una fuerte presión para obtener buenos resultados en las mediciones y a los principales obstáculos para tener un buen desempeño. Las que se mencionan con más frecuencia son las instituciones que restringen su admisión a estudiantes menos preparados y que reducen sus estándares de calificación y demandas de titulación para aumentar las tasas de finalización de sus programas.

CONSECUENCIAS POLÍTICAS

Como se analiza en nuestro informe de trabajo, los gobiernos deben actuar para abordar los impactos negativos del financiamiento basado en el desempeño. Los gobiernos deben proteger los estándares académicos y contrarrestar la tentación de restringir la admisión de estudiantes menos preparados y aventajados. Los estándares académicos pueden ser supervisados a través de evaluaciones de resultados de aprendizaje, informes obligatorios de cambios en las distribuciones de cargos y los requisitos de títulos, y encuestas anónimas al profesorado por si se sienten estresados para reducir los estándares académicos. Los gobiernos también pueden incentivar la admisión y la titulación de los estudiantes desfavorecidos mediante la inclusión de métricas para su acceso y éxito, como asimismo las misiones institucionales y la demografía estudiantil al evaluar los resultados de los estudiantes de una institución en particular. Los gobiernos también deben superar las barreras institucionales que provoca este tipo de financiamiento, con el fin de evitar que las instituciones recurran a medios ilegítimos. Para esto, los gobiernos pueden brindar fondos adicionales a las instituciones de educación superior para varios estudiantes desfavorecidos y ayudar a las instituciones a mejorar su capacidad para diseñar y aplicar cambios que respondan de manera eficaz a los requisitos del desempeño.

Educación gratuita en Chile: una política en espera

ANDRÉS BERNASCONI

Andrés Bernasconi es profesor de educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile y director del Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE). Correo electrónico: abernasconi@uc.cl.

Cuatro años después de su puesta en práctica, nadie en Chile parece “gustarle” la política de educación gratuita aplicada en 2016. Resulta sorprendente que la virtud más universalmente reconocida de la idea de educación gratuita sea su abrumador atractivo político: una idea tan popular que los electores no se sienten beneficiados. Aparte de los beneficiarios y sus familias, que están felices de no tener que pagar aranceles ni obtener un préstamo, ¿por qué casi nadie en el mundo académico, los partidos políticos ni las instituciones de educación superior en Chile apoyan esta política establecida por los legisladores en 2015?

DEFINICIÓN POCO CLARA DE LOS OBJETIVOS

Para empezar, el gobierno patrocinador de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) nunca articuló un motivo claro para terminar con los aranceles. Dado que la idea original era que la educación superior fuera gratuita para todos los estudiantes universitarios, sin hacer ninguna prueba, inclinar la balanza para beneficiar a los desfavorecidos no podría haber sido la meta. ¿Fue entonces el objetivo limitar la exposición a la deuda? Desde un ángulo político, como la deuda era alta en la lista de reclamos de los estudiantes, cientos de miles se movilaron en 2011 para protestar contra la mercantilización de la educación.

La presidenta Bachelet solía decir que la educación gratuita era una cuestión de principio: si la educación superior era un derecho de la gente, entonces tenía que ser gratuita. Sin embargo, el acceso abierto no restringido por el rendimiento académico nunca fue considerado como una propuesta paralela para hacer que la educación superior esté disponible para todos los egresados de secundaria (Chile tiene una prueba tipo SAT de admisión). Lo que se ofreció en cambio

fue un acceso gratuito, condicionado a pasar los filtros académicos de admisión establecidos por las instituciones. Lo anterior no asegura una mayor participación de los más vulnerables, ya que, en Chile, como en el resto del mundo, el rendimiento escolar y los altos puntajes en los exámenes dependen en gran medida de la formación académica de la clase social.

LA VISIÓN REALISTA DEL PRESUPUESTO Y LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN GRATUITA

Los objetivos confusos fueron una clara debilidad de la política de educación gratuita de Bachelet. El presupuesto nacional ha demostrado ser una segunda debilidad: una desaceleración de la economía y los ingresos fiscales limitados en el país acabaron con el sueño de la educación universal gratuita; además, los números fueron alterados. Es una historia demasiado larga para recapitarla en este artículo. En conclusión, la educación gratuita tenía que reservarse para los estudiantes de familias que se encuentren en los últimos seis deciles de ingresos y que se hayan matriculado en ciertas instituciones. En total, unos 340.000 estudiantes (30% del total de estudiantes universitarios) no pagan aranceles.

Para muchos partidarios de la izquierda política, esto está muy lejos de la visión de un sistema de educación superior liberado de las garras del mercado. Los críticos afirman que la educación gratuita es otra forma de subvención (un sistema de financiamiento per cápita que Chile adoptó desde el principio para su sistema escolar), que no ha hecho nada para sofocar la competencia entre las instituciones o fomentar la cooperación, y que—contrariamente a la voluntad del gobierno de Bachelet de centro izquierda para fortalecer las universidades públicas—ha dado como resultado una ganancia inesperada para las grandes instituciones privadas no selectivas con menores restricciones académicas. Además, la estructura de financiamiento mantiene los aranceles y los préstamos para ayudar a los estudiantes que no están exentos de pagar aranceles.

Mientras era oposición en el congreso, la derecha política, que ha estado en el poder desde que el presidente Sebastián Piñera asumió el cargo en 2018, al principio estaba en contra de la iniciativa de educación gratuita y la consideraba un desperdicio económico y una capitulación ante las demandas de los

estudiantes. No obstante, terminó votando por la propuesta del gobierno de Bachelet, una vez que se confirmara que las instituciones privadas no serían excluidas del programa. Como candidato, Piñera se comprometió pragmáticamente a mantener el programa de educación gratuita, ya que desmantelarlo habría sido un suicidio político.

PROBLEMAS DE DISEÑO

Aparte de la política, hay elementos en el diseño del programa que causan muchos problemas a los rectores universitarios del país. Para que funcione la educación gratuita, debe haber límites: como cuánto el gobierno pagará por cada estudiante matriculado, cuántos estudiantes pueden ser matriculados y por cuánto tiempo se brindarán estos beneficios. Los rectores mencionan que los límites actuales no son los adecuados y que son perjudiciales para las finanzas de las instituciones que se dedican a la investigación, donde los costos por estudiante son más altos que en los institutos. Primero, la asignación per cápita otorgada por el gobierno se basa en el arancel promedio por programa cobrado por todas las instituciones en cada uno de los cuatro niveles de acreditación. La idea es que las instituciones con mejor acreditación (es decir, cuya enseñanza sea probablemente más costosa) tengan mejores límites. Sin embargo, como las instituciones en cada grupo de acreditación son distintas en términos de calidad y nivel de funciones, planificar un promedio inevitablemente perjudica a las mejores de cada grupo.

Lo que se ofreció en cambio fue un acceso gratuito, condicionado a pasar los filtros académicos de admisión establecidos por las instituciones.

Una segunda restricción que afecta a los presupuestos de las instituciones es la extensión del beneficio en el tiempo: la educación gratuita solo dura el tiempo oficial de un programa educativo. Sin embargo, en la práctica, los estudiantes matriculados en programas que duran entre cuatro a cinco años suelen tardar entre 10% y 30% más de lo esperado en completar sus estudios, mientras que los alumnos en progra-

mas de títulos de asociado extienden sus estudios en 50%. Como resultado, cada año decenas de miles de estudiantes pierden sus beneficios en el tramo final de sus estudios.

Por último, para que la expansión de la admisión de estudiantes de primer año en las instituciones con educación gratuita no sea una amenaza para la estabilidad fiscal, ninguna institución puede aumentar la admisión en más de 2,7% por año. Esto ha tenido un efecto paradójico en el acceso. Durante dos décadas, el principal impulsor de un mayor acceso a la educación superior para los estudiantes menos privilegiados fue la expansión del sistema, a menudo en tasas de entre 5% y 7% por año. Estos estudiantes normalmente no obtienen los cupos más codiciados en las universidades más prestigiosas por los estudiantes de clase media alta con mejores calificaciones escolares y puntajes en los exámenes, por lo que su única opción era obtener un lugar en el sistema técnico y profesional o en universidades no selectivas. Todavía pueden hacerlo, pero a un ritmo mucho menor que en el pasado.

RESULTADOS DESCONOCIDOS

En general, el juicio final sobre los méritos e inconvenientes de la educación gratuita se basará en la evaluación de sus efectos en la distribución de oportunidades educativas, en las finanzas y el desarrollo institucionales y en quién gana y quién pierde. Los datos administrativos que se generan cada año en las postulaciones, las admisiones, el progreso y la titulación de los estudiantes pronto revelarán el aspecto educativo de los resultados. Una metodología mejorada para definir los límites de los aranceles se aplicará en el año 2020, a través de un foro de expertos que intentarán definir los costos de la educación por un “grupo” de programas. Este ajuste, junto con un patrón más saludable del crecimiento de la economía y los ingresos fiscales del país, pueden aliviar las inquietudes de los rectores sobre las finanzas. Por ahora, se mantienen la política de educación gratuita aparentemente popular, apoyada solo por su poderoso atrincheramiento y la dificultad del cambio.

Internacionalización “exitosa”: visión europea

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 apoyo general a nuestra publicación. CCNY ha reconocido por mucho tiempo la importancia de la educación superior en África y en otras latitudes, y esta generosidad posibilita nuestro trabajo y el de nuestro socio en la Universidad de Kwa-Zulu-Natal en Sudáfrica, lugar de la Red Internacional para la Educación Superior en África (INHEA, por sus siglas en inglés).

LAURA E. RUMBLEY, ROSS HUDSON Y ANNA MALIN SANDSTRÖM

Laura E. Rumbley es directora asociada de Investigación y Desarrollo del Conocimiento, Ross Hudson es director senior en conocimiento y Anna-Malin Sandström es directora de políticas de la Asociación Europea para la Educación Internacional, Ámsterdam, Países Bajos. correos electrónicos: rumbley@eaie.org, hudson@eaie.org y sandstrom@eaie.org. Este artículo está basado en un informe de los autores del “Barómetro de la EAIE: las señales de éxito”, publicado por la Asociación Europea para la Educación Internacional en abril de 2019 y está disponible en www.eaie.org/barometer.

Los debates sobre la internacionalización en la Educación superior en Europa y en otros lugares se enfocan cada vez más en comprender el impacto que tiene la internacionalización, como también los procesos que deben seguir las instituciones de educación superior (IES) para alcanzar sus objetivos de internacionalización (y otros).

La importancia de la dimensión internacional ha llevado a las IES a adoptar más enfoques estratégicos para el desarrollo y el resultado de la internacionalización. Con el fin de equipar a los profesionales encargados del desarrollo y la ejecución de estrategias de internacionalización institucional en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con las pruebas más adecuadas para informar su toma de decisiones, la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE, por sus siglas en inglés) escribió el Barómetro EAIE: Informe de la internacionalización en Europa (segunda edición, 2018). La encuesta en la que se basa el informe recopiló respuestas de 2.317 profesionales que trabajan directamente en internacionalización en

1.292 IES en 45 países del EEES.

Más recientemente, los datos recopilados para el ejercicio del Barómetro entregan las bases para una reflexión: ¿cómo la internacionalización está diseñada, es aplicada y mantenida por aquellas instituciones donde los encuestados informaron altos niveles de progreso con respecto a sus actividades internacionales, confianza en el desempeño de su institución y optimismo sobre el futuro? ¿Las formas en que estas instituciones enfocan la internacionalización dan “señales de éxito” a otras? Aunque definir el éxito de manera objetiva puede ser un ejercicio difícil y muy contextual, nuestra reflexión de los datos del Barómetro permitió descubrir que aquellas instituciones que creen que están en una posición firme con respecto a la internacionalización demuestran algunos puntos en común, como la motivación, la organización y la ejecución.

EL ÉXITO COMO TEMA DE MOTIVACIÓN

Cuando se trata de comprender el éxito entre las IES, los motivos de la internacionalización parecen marcar la diferencia. Más específicamente, descubrimos en nuestro análisis de los datos del Barómetro que, donde se entiende que el enfoque principal de una institución es mejorar la calidad de la investigación o de la educación, los encuestados fueron más optimistas sobre el futuro de la internacionalización en su IES que sus colegas de instituciones cuyo objetivo principal es obtener ganancias financieras. Las instituciones cuya misión académica era el objetivo principal para lograr la internacionalización también se vieron influenciadas a pensar que su institución estaba por encima del promedio en comparación con otras de su mismo país.

La importancia de la dimensión internacional ha llevado a las IES a adoptar más enfoques estratégicos para el desarrollo y el resultado de la internacionalización.

La falta de optimismo y un menor grado de desempeño superlativo entre los encuestados de ins-

tituciones que se enfocan en los beneficios financieros podría ser provocado por varias fuentes. La necesidad de priorizar la ganancia monetaria podría reflejar una perspectiva financiera precaria para una institución determinada, la cual a su vez podría impactar negativamente en la confianza de los encuestados en el futuro de la internacionalización en dicho contexto. El énfasis en las dimensiones financieras de la internacionalización por parte de algunas instituciones también puede ser considerado como estar en desacuerdo con el énfasis tradicional de la educación superior en los proyectos educativos. Lo anterior también podría llevar a los encuestados a creer que el desempeño de su institución con respecto a la internacionalización es menor que en las instituciones donde la misión académica está más estrechamente relacionada con la agenda de internacionalización.

EL ÉXITO COMO TEMA DE ORGANIZACIÓN

Las formas en que las instituciones eligen organizar sus enfoques estratégicos para lograr la internacionalización también parecen tener un impacto en la percepción del éxito. Por ejemplo, 47% de los encuestados de instituciones con una estrategia de internacionalización independiente y 43% de los encuestados con una estrategia de internacionalización incorporada en una estrategia institucional consideraron que el nivel de internacionalización en su institución era superior al promedio, en comparación con otras instituciones de su mismo país. En contraste, solo 26% de los encuestados de instituciones con estrategias enfocadas exclusivamente en el profesorado (es decir, a nivel universitario dentro de una institución) consideraron que su institución era superior al promedio a nivel nacional.

De manera similar, aquellos cuyas instituciones llevan a cabo sus agendas de internacionalización en varias oficinas que trabajan de forma coordinada (en lugar de una única oficina centralizada, varias oficinas que trabajan de forma independiente o personas que no trabajan de manera coordinada) tenían más probabilidades de sentir que su IES era superior al promedio con respecto a la internacionalización. También eran más propensos a informar que se estaban logrando avances en las actividades prioritarias de su institución para alcanzar la internacionalización. Sin embargo,

esto último no es válido para todas las actividades de internacionalización, lo que tal vez sea comprensible, ya que diferentes actividades se benefician en mayor o menor medida de diferentes estructuras y recursos.

Los detalles de dónde “nace” una estrategia de internacionalización dentro de una institución y donde reside la responsabilidad de la agenda internacional parecen tener un impacto en la forma en que las personas de las IES europeas perciben el desempeño exitoso con respecto a la internacionalización.

EL ÉXITO COMO TEMA DE CUMPLIMIENTO

Además de los temas de por qué y cómo las IES europeas más confiadas y optimistas eligen internacionalizarse, la pregunta de qué hacen para apoyar sus gestiones de internacionalización también es importante. Nuestra reflexión de los datos del Barómetro apunta a varias áreas clave en las que un enfoque en líneas de acción específicas parece influir en el éxito. Específicamente, al comprometerse con una gran gama de actividades prioritarias, establecer metas, otorgar financiamiento, apoyar la capacitación del personal en relación con dichas actividades y llevar a cabo tanto la evaluación de la estrategia como las actividades sistemáticas de control de calidad, son temas importantes para debatir. En mayor o menor medida, en las instituciones donde los encuestados informan sobre obligaciones en estas áreas, existe una tendencia a que indiquen que ven un progreso en las actividades prioritarias identificadas. En general, también hay niveles más altos de confianza en el futuro de la internacionalización entre los encuestados de estas instituciones y un sentimiento de superación en las instituciones pares del mismo país.

En general, como las instituciones europeas piensan de manera general y específica acerca de sus agendas de internacionalización, alimentan estas aspiraciones con recursos y evalúan su calidad y progreso; la sensación de participación exitosa en el proceso de internacionalización entre su personal es más notorio.

¿HEMOS ENCONTRADO LA FÓRMULA MÁGICA? No, PERO...

Es verdad que no existe un modelo “universal” para la internacionalización de las IES. Nuestro análisis no pretende contradecir dicha noción, pero sí señala al-

gunas posibles coincidencias en lo que respecta a los enfoques adoptados por las IES europeas que se consideran en excelentes posiciones con respecto a la internacionalización. Por supuesto, las “señales de éxito” pueden dirigirnos a una dirección general, pero los detalles de por qué una institución prospera, o no, con respecto a su desempeño en lograr la internacionalización sigue siendo un tema complejo. Aun así, operar desde un punto de partida que está orientado directamente a la misión institucional, la estrategia de posicionamiento y sus actores de apoyo dentro de la institución y el cumplimiento de agendas de expansión y recursos parece ser la receta del éxito (autoevaluado).

¿La internacionalización estratégica es una realidad?

GIORGIO MARINONI Y HANS DE WIT

Giorgio Marinoni es director de políticas y proyectos de educación superior e internacionalización en la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés), París, Francia. Correo electrónico: g.marinoni@iau-aiu.net. Hans de Wit es director del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) en Boston College, EE. UU., y miembro del Comité de Asesoría de la IAU para la quinta Encuesta Mundial de la IAU sobre la Internacionalización de la Educación Superior. Correo electrónico: dewitj@bc.edu.

El informe completo de la quinta Encuesta Mundial de la IAU será publicado por DUZ Academic Publishers en los próximos meses.

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno que tiene consecuencias además del dominio de la educación superior; afecta a toda la sociedad. Según la definición de Jane Knight, actualizada en 2015 por de Wit y otros académicos, la internacionalización es “un proceso intencional emprendido por instituciones de educación superior para mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, como asimismo contribuir de manera significativa en la sociedad”. Al asumir que la internacionalización es un proceso in-

tencional, la pregunta es: ¿qué tan estratégico es este proceso? En otras palabras, ¿la internacionalización en las IES está respaldada por una estrategia definida, con objetivos, medidas y personas clave, enmarcada dentro de un cronograma realista y respaldada por los recursos necesarios (humanos y financieros)? ¿Esta estrategia es supervisada y los resultados son evaluados? Y en el actual clima político de antiglobalización, antiinmigración y aumento del nacionalismo, ¿en qué medida esta estrategia sigue siendo adecuada y actualizada? Los resultados de la Quinta Encuesta Mundial sobre la Internacionalización de la Educación Superior, una encuesta realizada en línea por la Asociación Internacional de Universidades (IAU) en 2018, nos ayudan a abordar estas preguntas.

La encuesta está basada en las respuestas de 907 IES en 126 países del mundo. Para dicha encuesta, las IES tuvieron que indicar si la internacionalización era mencionada en su misión/plan estratégico. Una clara mayoría respondió que sí. La respuesta es una señal de cómo la internacionalización se ha generalizado entre las IES de todo el mundo, pero no revela qué tan estratégico es su enfoque.

TENER UNA ESTRATEGIA NO SIGNIFICA TENER UN ENFOQUE ESTRATÉGICO

La presencia de una estrategia no necesariamente se relaciona con un enfoque estratégico de la internacionalización: si no hay actividades para aplicarla y estructuras de apoyo, la estrategia no es supervisada y el progreso no es evaluado. La encuesta de la IAU indica que la política/estrategia de internacionalización es institucional en casi todas las IES que indicaron haber creado una. La presencia de una oficina o un equipo a cargo de supervisar el cumplimiento de la política/estrategia es generalizada, al igual que la inclusión de una dimensión internacional en otras políticas/estrategias/planes institucionales. La presencia de un marco de supervisión y de objetivos y parámetros explícitos es un tanto menor, pero todavía está presente en casi las tres cuartas partes de las instituciones que respondieron, como también una asignación presupuestaria en dos tercios de ellas.

Estos resultados parecen indicar que contar con un enfoque estratégico de la internacionalización es común en la mayoría de las IES del mundo. Sin em-

bargo, las Encuestas Mundiales de la IAU anteriores incluían las mismas preguntas y un análisis de la evaluación de los resultados a lo largo del tiempo que revela información adicional. Se puede identificar un claro aumento de la presencia de una política/estrategia en las IES. Lo mismo se aplica al porcentaje de IES que tienen una oficina o equipo dedicado para cumplir su política/estrategia. En la presente encuesta, este porcentaje alcanza un 89%, un aumento de 25 puntos porcentuales en 15 años.

El porcentaje de IES que tienen un presupuesto específico ha aumentado en las primeras tres ediciones de la Encuesta Mundial, del 50% en la primera encuesta (2003) al 73% en la tercera (2009), luego se redujo a 61% en la cuarta versión (2014) y aumentó de nuevo un poco a 64% en la quinta (2018). La disminución de la presencia de un presupuesto específico entre 2009 y 2014 se puede interpretar como un efecto de la crisis financiera mundial y de los recortes de fondos en las IES. El cambio en el clima político de los últimos años no parece haber tenido un impacto negativo. Sin embargo, en los últimos 15 años, un tercio de las IES encuestadas no han tenido un presupuesto específico para la internacionalización.

Con respecto al porcentaje de IES que indican que tienen un marco de supervisión, la Quinta Encuesta Mundial indica un récord con un 73%. Sin embargo, el aumento parece haber ocurrido entre 2005 y 2009, mientras que en los últimos ocho años la cifra se ha estabilizado. Casi una cuarta parte de las instituciones que respondieron no tienen un marco de supervisión establecido.

La disminución de la presencia de un presupuesto específico entre 2009 y 2014 se puede interpretar como un efecto de la crisis financiera mundial y de los recortes de fondos en las IES.

DESIGUALDAD EN AUMENTO

Los resultados de la Quinta Encuesta Mundial de la IAU revelan que se está convirtiendo en norma en las IES de todo el mundo contar con una política/estrategia

gia para la internacionalización a nivel institucional y una oficina o un equipo dedicado para supervisar su cumplimiento. Sin embargo, en términos de recursos financieros, supervisión y evaluación, los resultados, aunque alentadores, muestran que todavía se debe mejorar. Si bien la asignación de recursos financieros específicos puede haberse visto obstaculizada por las consecuencias de la crisis financiera mundial, el estancamiento en el desarrollo de un marco de supervisión en los últimos nueve años indica que existe un grupo de IES que no tienen una internacionalización estratégica como objetivo.

La mayoría de los encuestados demuestran un alto nivel de importancia a la internacionalización: un aumento en los últimos tres años. Sin embargo, este aumento ha ocurrido principalmente en IES donde el nivel ya era alto. Lo anterior podría indicar una desigualdad en aumento entre las IES y es reflejado sobre todo en los riesgos de internacionalización identificados por los encuestados. De hecho, el principal riesgo institucional citado por los encuestados es: “oportunidades internacionales sólo para estudiantes con recursos financieros”. A los representantes de las IES les preocupa que los estudiantes desfavorecidos puedan quedar excluidos por la globalización y también señalan que las instituciones deberían ser más inclusivas.

La pregunta es: ¿es importante? y si lo es, ¿cómo? De acuerdo con los resultados del Barómetro de la EAIE de 2018, existe una correlación positiva entre la presencia de un enfoque estratégico para la internacionalización y su éxito percibido. La definición de “éxito” en la internacionalización es controvertida, pero los beneficios de tener un enfoque estratégico y sus motivos es una realidad en algunas (pero no en todas) IES, lo que merece una mayor reflexión e investigación. También será interesante ver en los próximos años, así como en futuras encuestas, si el clima político mundial actual tiene un impacto en la desigualdad.

¿Qué sabemos sobre la movilidad estudiantil en México?

MAGDALENA L. BUSTOS-AGUIRRE

Magdalena L. Bustos Aguirre es profesora asociada en la Universidad de Guadalajara (UdeG), México. Correo electrónico: magda.bustos@gmail.com.

EL INFORME PATLANI

Patlani, que significa “volar” en náhuatl, es una encuesta sobre movilidad estudiantil en México que es publicada bienalmente desde 2012 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Presenta información sobre movilidad internacional por créditos de flujo saliente y entrante, como también de la movilidad de los estudiantes nuevos que buscan obtener un título. Recopila datos a través de un cuestionario en línea enviado a las instituciones mexicanas de educación superior (IES) e incluye comentarios en cada informe. Hasta el día de hoy, es la única fuente pública de estadísticas sobre movilidad estudiantil en México. Ha sobrevivido a los cambios en la administración y el financiamiento durante la última década, y su reputación y confiabilidad han aumentado en gran medida a lo largo de los años. Dado que la encuesta es enviada solo a los miembros de ANUIES, sus respuestas representan aproximadamente al 10% de las IES mexicanas; aunque a menudo incluye datos sobre la movilidad saliente de estudiantes de otras fuentes, dicho punto de datos no puede ser considerado como completo, ya que incluye solo instituciones seleccionadas entre los miembros que no pertenecen a ANUIES. Más limitado que las “Puertas Abiertas” del Instituto Internacional de Educación (IIE) en EE. UU., este informe es único en el contexto latinoamericano.

En promedio, el grupo informó haber estudiado idiomas extranjeros como actividad extracurricular durante cuatro años.

La edición más reciente de Patlani informó 29.401 estudiantes salientes que obtuvieron créditos para el año académico 2015–2016, lo que representa menos del 0,5% de las matrículas nacionales de la ES y cerca del 1% de las matrículas en las IES encuestadas. Ahora, hasta 15.941, el número de estudiantes salientes casi se ha duplicado desde el año académico 2012–2013. Además, la movilidad saliente por créditos en México refleja las tendencias de movilidad en otras partes del mundo: la mayoría de los estudiantes mexicanos en el extranjero son mujeres (55%), en busca de créditos (86%), estudiantes universitarios (79%) y que estudian ciencias sociales, administración o leyes (40%). En términos de países y regiones de destino, la mayoría de los estudiantes mexicanos viajan a estudiar a España (26%), Estados Unidos (17%), Francia (6%), Canadá (5%) o Alemania (5%); tres de cada cinco estudiantes salientes (17.763) eligen Europa como destino en el extranjero y dos de cada cinco estudian en América del Norte (6.701) o en América Latina y el Caribe (5.911). En el año académico 2015–2016, el Tecnológico de Monterrey (“Tec”) fue la institución líder en movilidad saliente por créditos con 7.331 estudiantes, seguido de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 3.786 estudiantes, la Universidad del Valle de México (UVM) con 1.826 estudiantes, la Universidad de Guadalajara con 1.672 estudiantes y la Universidad de Monterrey (UdeM) con 1.156 estudiantes. Aunque las IES públicas, como la UNAM y la Universidad de Guadalajara, matriculan aproximadamente el 65% de los estudiantes mexicanos, las IES privadas de élite, como el Tec, la UVM y la UdeM tienen los índices de movilidad más altos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES MEXICANOS QUE ESTUDIAN EN EL EXTERIOR

Aparte de las estadísticas obtenidas del informe Patlani, poco se sabe acerca de los estudiantes mexicanos que estudian en el extranjero para obtener créditos. En una búsqueda de respuestas, el autor realizó una encuesta entre estudiantes mexicanos que participan en la movilidad internacional por créditos y obtuvo 533 respuestas de seis IES: una privada y cinco públicas.

La mayoría de los estudiantes que participan en la encuesta son mujeres (60%), estudiantes universitarios que estudian ciencias sociales, administración o

leyes (54%) y solteros sin hijos (95%); tienen un promedio de 1,8 hermanos, con estudiantes de las IES públicas que pertenecen a familias más numerosas que sus compañeros de las IES privadas. El ingreso familiar diario promedio fue de \$29 dólares, casi 6 veces el sueldo mínimo y muy por encima de la línea de pobreza mundial. El ingreso familiar entre los estudiantes de las IES privadas fue cuatro veces mayor. La mitad de todos los estudiantes participantes informaron que sus padres tenían un título universitario (51% de las madres y 57% de los padres), con un subconjunto de al menos el 10% con un título de postgrado. Cuatro de cada cinco padres de estudiantes de las IES privadas obtuvieron un título universitario versus uno de cada tres padres de estudiantes de las IES públicas. En promedio, el grupo informó haber estudiado idiomas extranjeros como actividad extracurricular durante cuatro años; 25% había estudiado un idioma extranjero durante la escuela primaria y 45% informó ser competente en un idioma extranjero, el 18% en dos idiomas extranjeros y el 3% en tres o más. La proporción de estudiantes de las IES privadas frente a las IES públicas que informaron competencia en al menos un idioma extranjero fue de 4 a 1.

Muchos de los estudiantes informaron haber experimentado alguna forma de “contacto” con extranjeros: 41% había cambiado de domicilio para ingresar a la educación superior, 87% informó tener amigos que estudiaron en el extranjero, 29% había hospedado temporalmente a alguien de una cultura o país diferente y que no tenían un parentesco, 20% había vivido cerca de una frontera, 4% tenía doble nacionalidad y 7% tenía padres, hermanos o hijos con una nacionalidad distinta a la mexicana, 96% informó haber viajado al extranjero, 34% había vivido en un país extranjero durante al menos dos meses y 6% informó experiencias académicas internacionales previas. Estos mismos estudiantes habían realizado un promedio de 2,5 viajes al extranjero en los cuatro años anteriores y revelaron un buen grado de independencia: Un 32% había viajado con compañeros que no eran de su núcleo familiar y un 15% había viajado solo. Como se apreció durante la encuesta, hubo más características de movilidad entre los estudiantes de las IES privadas.

OBSERVACIONES FINALES

Los resultados indican que la movilidad estudiantil saliente en México requiere de cierta estabilidad económica, niveles más altos de capital social y cultural, y cierta familiaridad para “contactar” con extranjeros, todas características comunes entre las clases sociales medias y altas. Esto se confirma en las estadísticas de Patlani, las que revelan que uno de cada tres estudiantes mexicanos en el extranjero durante 2015–2016 se matriculó en una de las principales IES privadas de élite. La movilidad por créditos en México parece ser una opción solo para un grupo muy pequeño de estudiantes privilegiados. Sin embargo, las estadísticas también revelan que las IES públicas han tenido éxito, hasta cierto punto, en compensar la falta de capital financiero con oficinas de internacionalización y recursos suficientes que hacen posible que su cuerpo estudiantil menos rico pueda estudiar en el extranjero.

Finalmente, el estudio analizado en este artículo confirma la investigación sobre la movilidad por créditos en otras partes del mundo, sobre todo en los países en vías de desarrollo y emergentes que no cuentan con programas de apoyo como Erasmus+ en Europa: la movilidad por créditos sigue siendo para una pequeña élite de estudiantes que puede darse el lujo.

Los desafíos de atraer y mantener al profesorado extranjero

WONDWOSEN TAMRAT

Wondwosen Tamrat es profesor asociado y presidente-fundador de la Universidad St. Mary, Etiopía y miembro de PROPHE. Correo electrónico: wondwosentamrat@gmail.com o preswond@smuc.edu.et.

El valor del profesorado extranjero en términos de infundir talento y diversidad, y mejorar el estado de cualquier sistema de educación superior dado, es reconocido enormemente. A pesar de la similitud del

interés en atraer a dichos docentes, los propósitos por los cuales se contrata un profesorado extranjero difieren de un contexto a otro. Inevitablemente, esta diferencia de objetivos es reflejada en las tareas operativas de atraer, contratar y mantener profesores extranjeros.

Etiopía es un país que nunca ha sido colonizado, pero la historia de su educación moderna refleja una gran dependencia sistémica del personal extranjero. Las marcas indelebles de los expatriados extranjeros se notan en áreas tales como el establecimiento de escuelas, el diseño de políticas y planes de estudio, y en su empleo como asesores, funcionarios, directores y profesores en los diversos niveles del sistema educativo.

Cuando la primera institución moderna occidental de Etiopía, la Escuela Menelik II, fue fundada en 1908, tuvo que confiar en los coptos egipcios. Tanto el director como los profesores que participaron en la Escuela Teferi Mekonen, la que fue fundada más tarde en 1925, eran profesores extranjeros que provenían principalmente del Líbano francés, mientras que el cargo de administrador quedó en manos de Hakim Workneh Eshete, un etíope educado en el extranjero. El modesto intento de Etiopía de poner en marcha su moderno sistema educativo antes del comienzo de la guerra entre Italia y Etiopía en 1935 contaba con unos cientos profesores, incluyendo profesores extranjeros. Antes de la guerra, el francés era el idioma extranjero que se hablaba en las escuelas.

Después de la ocupación italiana (1935-1941), la que fue responsable de aniquilar o forzar a migrar a un gran número de intelectuales locales, Etiopía tuvo que recurrir nuevamente a los profesionales extranjeros para reconstruir su sistema educativo moderno desde cero. Con la ayuda de las fuerzas aliadas en la liberación de Etiopía en 1941, el período desde 1942 hasta 1952 estuvo dominado por la importante presencia e influencia de los británicos en el sector de la educación y otros ministerios públicos. Los expertos y los docentes británicos fueron reemplazados por estadounidenses en la segunda mitad de la década de 1950, debido a los vínculos fortalecidos de Etiopía con los Estados Unidos a través del denominado Programa de Asistencia Técnica del Punto Cuatro (luego llamado Agencia para el Desarrollo Internacional-ADI). En las siguientes dos décadas, Estados Unidos tuvo una gran influencia en muchos sectores, entre ellos la educación,

donde participó en la reorganización del Ministerio de Educación, en el suministro de mano de obra, materiales y libros de texto, y en la creación de las primeras instituciones de educación superior (IES) en el país.

Cuando se fundó la Universidad de Adís Abeba (UCAA, la primera institución de educación superior en el país) en 1950, los profesores y su presidente eran jesuitas canadienses. De hecho, la UCAA no tenía un profesorado etíope durante los primeros cuatro años en operación. Lo mismo sucedió con algunas universidades que fueron fundadas entre 1950 y 1960. La cantidad y las nacionalidades de los profesores extranjeros contratados en estas IES se vieron influenciados por la forma en que se establecieron, las nacionalidades de sus directores y por las políticas de empleo de cada institución. Aunque hubo algún cambio a finales del gobierno imperial, por la deliberada política de “etiopianización”, la Universidad Haile Selassie I (HSIU, ahora Universidad de Adís Abeba) siguió dominada por el profesorado extranjero. En 1973, 54% del personal de HSIU era extranjero.

El equilibrio entre el personal extranjero y el local en las IES de Etiopía cambió significativamente después de la revolución de 1974, lo que provocó que muchos funcionarios extranjeros salieran del país debido a la adopción de una política socialista por parte del país y su posterior relación con los países del bloque oriental. La enorme brecha creada por la partida de expatriados occidentales fue ocupada por profesionales de países socialistas, pero la dependencia de profesores extranjeros continuó hasta una década después de que el gobierno socialista asumiera el poder. Del total de personal universitario, 934 en 1982-1983, 335 (36%) eran extranjeros. Se destaca el dominio del profesorado extranjero en cargos académicos senior.

LA CONTINUA NECESIDAD DE LOS EXPATRIADOS

Se ha acabado la necesidad y la influencia del profesorado extranjero en los niveles inferiores de la educación etíope, pero su importancia para el desarrollo de capacidades en enseñanza/aprendizaje e investigación en el sector de la educación superior continúa siendo reconocida, dada la espectacular expansión del sector en las últimas dos décadas.

Los expertos y los docentes británicos fueron reemplazados por estadounidenses en la segunda mitad de la década de 1950, debido a los vínculos fortalecidos de Etiopía con los Estados Unidos.

Actualmente, alrededor del 8% de los 30.000 empleados en las IES de Etiopía son extranjeros. La mayoría de ellos trabajan en campos de estudio donde el personal local es escaso. Un número importante de profesores extranjeros vienen a trabajar de India, Nigeria y Filipinas, en particular, de Europa y de otros países. La contratación de profesores extranjeros sigue una variedad de patrones, como la participación directa de las universidades en la contratación y/o la intermediación de agencias de empleo, las que recientemente han surgido para capitalizar esta nueva área de negocios. En su quinto Plan de Desarrollo del Sector de la Educación (2015-2016 a 2019-2020), el gobierno pretende aumentar aún más el porcentaje de profesores extranjeros al 10%. Sin embargo, este plan puede ser desafiante por los nuevos desarrollos en el sector.

LOS DESAFÍOS INMINENTES

Los problemas de sueldos, impuestos y calidad del personal (entre muchos otros) parecen ser factores que afectan el proceso para atraer, contratar y mantener profesores extranjeros en las IES de Etiopía. Si bien puede haber diferencias según la nacionalidad, el expatriado promedio que presta servicios en una institución pública gana en promedio entre 2.500 y 3.000 dólares mensuales. Ésta es una suma enorme en comparación con el miserable sueldo y los beneficios del profesorado local. Sin embargo, los profesores extranjeros sostienen que este sueldo es mucho más bajo en comparación a lo que recibirían en otros países con una economía similar. Aparte de la posible rivalidad generada por la tasa salarial entre el personal local y extranjero, la escala salarial continúa afectando la capacidad de las instituciones para atraer y contratar a los mejores talentos. El tema de los impuestos se ha convertido en otra fuente de descontento entre los

profesores extranjeros, lo que influye en su motivación para permanecer en sus cargos. La introducción de un nuevo impuesto sobre su sueldo base está forzando a un gran número de profesores extranjeros (especialmente los indios, que son la mayoría) a abandonar sus puestos y regresar a sus países de origen. Los profesores extranjeros también enfrentan un gran desafío en términos de ser aceptados por los estudiantes y la comunidad académica local, particularmente cuando su desempeño no cumple con las expectativas.

Hasta que los esfuerzos de Etiopía por expandir sus programas de postgrado, en especial a nivel de doctorado, junto con el regreso de varios candidatos que actualmente se encuentran en el extranjero para recibir capacitación, puedan satisfacer con éxito la demanda del sector, la necesidad de contar con profesores expatriados probablemente se mantendrá sin cesar. Ante los serios desafíos mencionados anteriormente, esta circunstancia requerirá una política nacional firme y una gestión sólida a nivel de las instituciones.

Cinco datos poco conocidos sobre la movilidad estudiantil extranjera en el Reino Unido

JANET ILIEVA

Janet Ilieva es directora y fundadora de Education Insight, Reino Unido. Correo electrónico: janet.ilieva@educationinsight.uk.

Este artículo fue escrito para Universities UK International <https://www.universitiesuk.ac.uk/International/Pages/five-little-known-facts-about-international-student-mobility-to-the-UK.aspx>

En la última década, se plantearon varios desafíos para la movilidad estudiantil en el Reino Unido.

En primer lugar, la crisis financiera mundial de 2007-2008 afectó el gasto en educación de los países. Los estudiantes que estudiaban en el extranjero también se vieron afectados. En 2013, se introdujeron normas mucho más estrictas para las visas y los estudios de postgrado. Finalmente, la votación por el Brexit en 2016 afectó principalmente a las postulaciones de los estudiantes de la Unión Europea (UE).

La disminución en el número total de estudiantes extranjeros (de la UE y de otras latitudes) fue informada por primera vez en 2012-2013, lo que fue la primera reducción en casi tres décadas. Dicha cantidad se atribuyó principalmente a la baja en el número de estudiantes de pregrado de la UE, cuyos aranceles se triplicaron en 2012-2013. El segundo número más bajo en la cantidad anual de estudiantes extranjeros fue en 2014-2015, debido a que menos estudiantes no pertenecientes a la UE comenzaron sus estudios en el Reino Unido. Los números continuaron estancándose en los años siguientes, en contraste con el alto aumento de la demanda internacional en otros lugares.

NUEVOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS: TENDENCIAS DE ADMISIÓN

Hecho 1: El Reino Unido matricula el mayor porcentaje de estudiantes extranjeros en comparación con su grupo de pares. El grupo de pares del Reino Unido son los países con el mayor número de estudiantes extranjeros en 2015, de acuerdo con lo informado por el Instituto de Estadística de la UNESCO. En el listado se incluye a Estados Unidos, Australia y Alemania. Más de la mitad de los estudiantes extranjeros del Reino Unido son nuevos, es decir, están en su primer año de estudio. En comparación, alrededor de un tercio de los estudiantes extranjeros en los Estados Unidos y Alemania son nuevos estudiantes (32% y 36% respectivamente). Esto se explica en parte por la menor duración de los programas de pregrado del Reino Unido, los que por lo general duran tres años, en comparación con los programas típicos de cuatro años en los Estados Unidos. Si bien los programas de magíster en el Reino Unido duran un año, suelen durar dos años en Alemania y EE. UU.

El alto porcentaje de nuevos estudiantes extranjeros en el Reino Unido significa que las instituciones de educación superior (IES) deben matricular conti-

nuamente nuevos estudiantes. Esto requiere un importante esfuerzo de marketing y resalta la importancia de simplificar las postulaciones, los sistemas de admisión y de visa para facilitar esta rotación. La alta rotación de estos estudiantes también indica que el sistema de educación superior del Reino Unido es más vulnerable a los cambios en la demanda estudiantil mundial y el entorno externo.

ADMISIONES EXTRANJERAS EN ESTUDIOS DE POSTGRADO

Hecho 2: El Reino Unido recibe la mayor cantidad de estudiantes extranjeros en estudios de postgrado en comparación con su grupo de pares. El Reino Unido tiene la segunda mayor población extranjera de profesores y estudiantes de doctorado en los países de la OCDE después de los Estados Unidos. EE. UU. recibió 391.000 estudiantes extranjeros de postgrado en 2016–2017, el doble que el Reino Unido. Sin embargo, en cuanto a duración de los títulos de postgrado, 32% de la población total de estudiantes extranjeros de postgrado de los EE. UU. se encuentra en el primer año de estudio, en contraste con el Reino Unido, donde 68% de estos estudiantes son alumnos nuevos. Aunque el sector de postgrado en el Reino Unido es la mitad del tamaño de su contraparte en EE. UU., el número de nuevos estudiantes extranjeros de postgrado que comienzan sus estudios en el Reino Unido cada año es mayor. Esto significa que cualquier cambio en el entorno operativo, como los cambios en la demanda, las alteraciones en las políticas de visas y los derechos laborales de estudios posteriores, impactaría de inmediato en más de dos tercios de la población estudiantil de postgrado.

OPCIONES CON ESTUDIOS POSTERIORES

Hecho 3: Existe una fuerte correlación positiva entre las opciones laborales con estudios posteriores y el aumento en la matrícula de estudiantes extranjeros. Si bien es probable que muchos factores influyen en las tendencias de admisión de estudiantes extranjeros, la investigación revela que estos estudiantes valoran las oportunidades para adquirir experiencia laboral como parte de su educación internacional. A pesar del hecho de que el Reino Unido ofrece oportunidades similares para trabajar durante los estudios en comparación con sus principales competidores, las opciones de trabajo con estudios posteriores en el Reino Unido se presen-

tan con menor claridad y son más limitadas. Las comparaciones internacionales señalan que la movilidad mundial de estudiantes hacia el Reino Unido tuvo el menor crecimiento entre 2012 y 2015. Las matrículas de estudiantes extranjeros aumentaron 0,7% en el Reino Unido, en comparación con los países con oportunidades laborales con estudios posteriores más generosas: el aumento en Australia fue de 18,0%, 26,9% en Canadá, 16,3% en Alemania y 22,5% en EE. UU.

Más de la mitad de los estudiantes extranjeros del Reino Unido son nuevos, es decir, están en su primer año de estudio.

ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE POSTGRADO DE INVESTIGACIÓN

Hecho 4: La sustentabilidad futura de la demanda internacional de investigación de postgrado en el Reino Unido es incierta. Los estudiantes extranjeros de postgrado de investigación son importantes para la educación superior del Reino Unido. Representan un 43% del número total de estudiantes de investigación en el Reino Unido. Nuestro análisis de las fuentes de aranceles para estudiantes extranjeros de investigación revela que las exenciones de pago y las becas fueron la única fuente de financiamiento que aumentó en los últimos dos años. Las disminuciones más significativas se dieron entre los estudiantes autofinanciados y los que recibieron fondos extranjeros (por lo general dominados por los programas de becas del gobierno).

EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

Hecho 5: La mayoría de estos estudiantes en programas del Reino Unido estudian en el extranjero. Además de los cursos más cortos, las universidades del Reino Unido han sido innovadoras en la diversificación de los modos de estudio y las vías de acceso a la educación superior, brindando a los estudiantes extranjeros una mayor flexibilidad sobre cuándo y cómo pueden comenzar sus estudios en el Reino Unido. Más del 60% de todos los estudiantes extranjeros en programas de educación superior del Reino Unido estudian fuera de

este país en cursos de educación transnacional (ET). Existe un vínculo claro entre la ET y la admisión clásica. Investigaciones anteriores han demostrado que un tercio de los estudiantes de pregrado que no pertenecen a la UE comienzan sus estudios en Inglaterra a través de los programas de ET que comienzan antes en otro país. Estos porcentajes son superiores para los estudiantes de pregrado de China, Malasia y Hong Kong, donde más de la mitad de los estudiantes comenzaron sus estudios en su país de origen o país de residencia y luego continuaron en el Reino Unido. Estudiar menos tiempo en el Reino Unido, al igual que estudiar a distancia, es una forma rentable de adquirir un título internacional. Esto también significa que la ET está ampliando el acceso a la educación al Reino Unido entre los estudiantes que pueden no haber tenido los medios económicos para hacerlo de otra manera.

LO QUE SE ESPERA EN LOS PRÓXIMOS AÑOS

Existe un alto grado de incertidumbre sobre las políticas gubernamentales que probablemente afecten las opciones de estudio de los estudiantes extranjeros, como el impacto del Brexit en la demanda de los estudiantes de la UE, el impacto de las políticas de inmigración del presidente Donald Trump y los cambios en el entorno macroeconómico, como la fluctuación de los precios de las divisas y los productos básicos, como el petróleo, que, entre otras cosas, influye en algunas fuentes de inversión de los gobiernos extranjeros para otorgar becas. Este último ha afectado a importantes programas de becas en Brasil, Irak, Malasia y Arabia Saudita. Incluso si cambian las circunstancias económicas, hay pruebas de que muchos países que han sido fuentes tradicionales de estudiantes extranjeros financiados con becas ahora estén enfatizando el desarrollo de sus propias instituciones.

Un ejemplo de cambio en el financiamiento de académicos en programas de desarrollo institucional con un enfoque en la internacionalización es el nuevo Programa institucional de Brasil para la internacionalización de instituciones brasileñas de educación superior e investigación (Capes-PrInt). El programa está financiado por CAPES y es considerado un sucesor del programa Ciencia sin Fronteras. Además, Tailandia, Vietnam y Filipinas se están enfocando en el desarrollo de capacidades de las instituciones nacionales de

educación superior por medio de políticas centradas en atraer proveedores extranjeros para desarrollar una ET en áreas temáticas específicas. Lo anterior podría ser una oportunidad para los países que participan en la educación transfronteriza. Un fuerte argumento a favor de un mayor apoyo para el servicio colaborativo de educación, como la titulación doble y conjunta, y la educación a distancia/en línea, es el potencial de dicho servicio para ampliar el acceso a la educación terciaria y apoyar el desarrollo de capacidades locales y del profesorado. Si bien la contribución de la ET colaborativa al acceso equitativo a una educación de calidad en todo el mundo aún no se ha sacado partido del todo, es un área que probablemente verá un rápido crecimiento en el futuro.

La educación superior privada en el Reino Unido

STEPHEN A. HUNT Y VIKKI BOLIVER

Stephen A. Hunt es investigador asociado del Centro para la Educación Superior Mundial, Instituto de Educación, University College de Londres, Reino Unido. Correo electrónico: stephen.hunt@ucl.ac.uk. Vikki Boliver es profesora de sociología en el Departamento de Sociología de la Universidad de Durham, Reino Unido. Correo electrónico: vikki.boliver@durham.ac.uk.

La gran mayoría de la educación superior (ES) en el Reino Unido ha sido históricamente impartida por universidades e institutos que operan en el sector público. Los títulos de “universidad” e “instituto universitario” están legalmente protegidos, al igual que los poderes para otorgar dichos títulos y que, hasta hace poco, se ha realizado exclusivamente en el sector público. La Universidad de Buckingham, la primera y durante décadas la única universidad privada, no recibió el título hasta 1983.

Sin embargo, durante mucho tiempo ha habido un sector privado de ES en el Reino Unido, formado

por institutos de capacitación profesional y proveedores especializados que imparten asignaturas profesionales distintas al ámbito tradicional de las universidades. Estos van desde las calificaciones necesarias para impartir derecho o contabilidad hasta psicoterapia y podología. Los proveedores privados dentro de las artes creativas también han tenido una presencia notable: desde escuelas independientes de arte y diseño hasta un monopolio completo de capacitación para actores durante gran parte del siglo XX.

Recientemente, el gobierno del Reino Unido ha tratado de fomentar el crecimiento del sector privado de educación superior. Como se expresó en el Libro Blanco estratégico del gobierno: “Éxito como economía del conocimiento: excelencia en la enseñanza, movilidad social y elección de los estudiantes”, se espera que más instituciones privadas de ES fomenten la competencia dentro del sector en conjunto, lo que generaría “una mayor elección de más innovadores productos y servicios de mejor calidad a menor costo”. (pág. 8). El gobierno también considera que los proveedores privados responden mejor a las cambiantes necesidades de capacidades de los empleadores titulados, son más flexibles en el servicio a los estudiantes y están bien posicionados para satisfacer la continua demanda de estudiantes extranjeros para la ES del Reino Unido. Con este fin, el gobierno ha promulgado leyes para facilitar el acceso de las instituciones privadas a los títulos protegidos legalmente y los poderes que entregan estos títulos.

A pesar de estas ambiciones, gran parte del sector privado sigue siendo una cantidad desconocida. A falta de fondos públicos, el sector privado no estaba sujeto a ninguna regulación oficial ni siquiera a supervisión. Tampoco se han recopilado datos sistemáticos sobre proveedores privados. Ha habido varios intentos para registrar el sector privado de ES en el Reino Unido, pero, al utilizar métodos de encuesta basados en cuestionarios, hubo bajas tasas de respuesta, las que nunca superaron el 40%.

Nuestra investigación reemplazó este enfoque de menor desempeño con uno diseñado para maximizar la cobertura de todos los proveedores privados en el Reino Unido: se recopilaron datos de los sitios web de cada proveedor privado y los de su ingreso en el índice de empresas del Reino Unido. Nos permitió cono-

cer el sector en cuanto a tipo de asignaturas impartidas y nivel de calificaciones.

TAMAÑO Y COMPOSICIÓN DEL SECTOR

Nuestra encuesta identificó un total de 813 proveedores privados de ES activos en el Reino Unido en 2017. De estos, solo unos 115 tenían derecho a matricular estudiantes con préstamos para pagar los aranceles con respaldo público, en lo que se denomina “carreras designadas”.

Varios proveedores privados se establecieron en Inglaterra (88%), lo que equivale a una presencia mínima en el resto del Reino Unido. Además, hubo pruebas de la atracción centrípeta en la capital: 37% de todos los proveedores estaban asentados en la capital (Londres) y casi 50% de todos los proveedores estaban ubicados en el sureste de Inglaterra.

Cinco proveedores obtuvieron el título de universidad y otros cuatro el título de instituto universitario. Estos eran institutos de formación profesional en campos como derecho, contabilidad, gestión inmobiliaria, banca, y todos tenían décadas de antigüedad. Nueve de esos proveedores tenían poderes para otorgar títulos, como cualquier otro proveedor. Además de la Universidad de Buckingham, los primeros proveedores que recibieron poderes para otorgar títulos universitarios fueron en 2006 y el estatus de universidad en 2010.

El 65% de los proveedores se registraron como empresas con fines de lucro. Estos solían ser más jóvenes que los sin fines de lucro: la mayoría de las instituciones con fines de lucro tenían menos de 20 años, a diferencia de la mayoría de los sin fines de lucro que llevan más de 20 años. También representaron el mayor porcentaje de proveedores que cerraron: 23% de los 732 proveedores identificados en 2014 habían dejado de operar en 2017, 90% de los cuales eran con fines de lucro.

TÍTULOS Y CARRERAS OFRECIDOS

Los títulos de la ES del Reino Unido van desde el nivel cuatro al nivel ocho (con una escala diferente pero equivalente en Escocia), con un título de bachiller tradicional de nivel seis. El sector privado en general tendió a concentrarse en los títulos de nivel de sub-grado de nivel cuatro (58% de todos los proveedo-

res) y cinco (53%). El 43% también ofrecía títulos de postgrado, principalmente títulos de nivel siete. Sólo 20% de los proveedores ofreció el elemento básico de la educación universitaria: el nivel de bachiller.

En términos de provisión, hay un alto grado de especialización evidente: la mayoría de los proveedores (64%) ofrecieron cursos en una sola área principal. Otro 24% ofreció cursos en solo dos áreas temáticas principales, mientras que solo 12% tenía provisiones que abarcaban tres o más carreras.

La composición del cuerpo estudiantil en los proveedores privados es distinta del sector público en varios aspectos.

Los cursos ofrecidos con mayor frecuencia fueron administración y comercio, ofrecidos por más de la mitad de los proveedores (56%). Las carreras más populares y más frecuentes son comercio y administración que son reconocidas oficialmente (la Oficina de Titulación y Regulación de Exámenes enumera 353 de nivel cuatro o superior). Estas carreras también son especiales para proveedores con fines de lucro: casi tres cuartos de todos los proveedores con fines de lucro ofrecieron carreras de administración y comercio, mientras que solo un cuarto de los proveedores sin fines de lucro lo hicieron.

Otras carreras comúnmente ofrecidas “tenían relación con la medicina” y artes creativas y diseño. Tales carreras fueron ofrecidas por el doble de organizaciones sin fines de lucro en comparación con los proveedores con fines de lucro, 20% en comparación con el 10%.

ESTUDIANTES EN PROVEEDORES PRIVADOS

La información sobre la cantidad de estudiantes está disponible para el grupo más pequeño de proveedores privados que ofrecen carreras designadas: hubo 58.735 estudiantes en carreras de ES designadas en proveedores privados en 2016–2017. Esto representa un poco más del 2% del número total de estudiantes en la ES del Reino Unido.

La composición del cuerpo estudiantil en los proveedores privados es distinta al sector público en

varios aspectos: tienden a ser mayores, tienen más probabilidades de ser de una minoría étnica y, aunque las mujeres son mayoría en ambos sectores, hay un mayor porcentaje de estudiantes varones en el sector privado. La mitad de los 10 proveedores con las tasas más altas de abandono de estudios en los primeros años fueron proveedores privados. A menudo se dice que los proveedores privados enfrentan mayores tasas de abandono de estudios debido a la mayor prevalencia de estudiantes no tradicionales.

CONCLUSIÓN

El sector privado de educación superior en el Reino Unido ha desarrollado un carácter distinto que muestra un grado de diversidad. Muchos proveedores establecidos y sin fines de lucro continúan ofreciendo títulos profesionales, como los que han obtenido recientemente el grado de universidad o instituto universitario. Los proveedores con fines de lucro más nuevos a menudo copian el servicio de los demás, con frecuencia a nivel de sub-grado y compiten entre sí por el mismo grupo de estudiantes no tradicionales. Sin duda, estos proveedores están cumpliendo con las demandas del mercado, pero aún no parecen ofrecer una alternativa para el sector público. La mejora del sector no ha sido algo interno ni apoyado por la inversión del Reino Unido. Un verdadero sector alternativo, según lo previsto por el gobierno, solo puede realizarse mediante la atracción de inversiones extranjeras de capital.

La próxima “crisis de China” en la educación superior

PHILIP G. ALTBACH

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

Puede encontrarse una versión abreviada de este artículo en el periódico South China Morning Post, Hong Kong.

Las universidades en los principales países han llegado a depender de los estudiantes chinos para matricular la creciente cantidad de estudiantes extranjeros y hasta cierto punto dependen de estos estudiantes para equilibrar los presupuestos y, en algunos casos, para ocupar las vacantes. Un número importante de posdoctorados, necesarios para el personal de los laboratorios de investigación y, a veces, para la enseñanza, también provienen de China. Por diversas razones, el rol de la educación superior mundial de China está a punto de cambiar significativamente, con consecuencias para el resto del mundo.

Un tercio de los 1,1 millones de estudiantes extranjeros en los Estados Unidos son de China. Se encuentran cantidades similares en países receptores tan importantes como Australia (38%) y el Reino Unido (41% de los estudiantes no pertenecientes a la UE). Esto ha creado una situación insostenible de dependencia excesiva. También hay dificultades con los Institutos Confucio de China, la participación china en la investigación en varios países anfitriones y con otros desafíos. En resumen, hay una serie de puntos clave de conflicto y crisis que probablemente afecten las relaciones de educación superior de China con socios importantes.

China no solo tiene las mayores matrículas del mundo, sino que también es el mayor exportador de estudiantes, con más de 600.000 personas estudiando en el extranjero en 2017. Alrededor del 35% son estudiantes titulados y profesionales. Por primera vez, China se mantiene activa en la educación superior internacional. Más de 440.000 estudiantes extranjeros, la gran mayoría de otros países asiáticos, estudian en

China. La iniciativa multimillonaria “un cinturón y un camino” es un componente importante en la educación superior.

UNA CRISIS QUE SE APROXIMA

Las buenas relaciones entre China y los principales países receptores ya están comenzando a experimentar una serie de cambios drásticos y muy negativos. Como resumen, presentamos puntos clave que revelan una crisis inminente:

- En China, están ocurriendo varias transformaciones importantes. Las tendencias demográficas junto con la gran expansión del sistema de educación superior de China generarán mayores oportunidades de estudio en el país. De especial importancia para los estudiantes con movilidad geográfica, hay más acceso a las mejores universidades chinas, ya que se han gastado miles de millones en la actualización de las 100 mejores universidades del país. Al mismo tiempo, hay nuevas restricciones para la libertad académica y una “reducción” del espacio intelectual en China. La ideología ha recuperado un lugar más central en la vida académica y el acceso a la información, la cual nunca está siempre disponible, es supervisado y controlado con nuevas tecnologías. Estos desarrollos pueden llevar a direcciones opuestas. Algunos estudiantes pueden encontrar menos motivos para estudiar en el extranjero para obtener acceso a una universidad de mayor calidad y una censura más estricta puede provocar que algunos se retiren. Además, en China, los acuerdos de colaboración académica con universidades extranjeras ya no son como antes. El verano pasado, se cerraron 234, o una quinta parte, de sus asociaciones universitarias internacionales, incluidas más de 25 con instituciones estadounidenses, muchas de las cuales estaban inactivas. Finalmente, la idea de “educación liberal”, por un tiempo popular en las universidades de élite, ha sido cuestionada. En resumen, por razones políticas internas y como reacción a las críticas extranjeras, en especial de EE. UU., es probable que China sea menos abierta a la colaboración internacional con universidades de primer nivel.
- China ha recibido varias críticas y presiones desde el extranjero: críticas que probablemente generen restricciones por parte de algunos países y reacciones de China.

- Por ejemplo, Estados Unidos ha fortalecido las reglas para las personas con visas chinas en algunos campos de CTIM. El FBI ha advertido sobre las vulnerabilidades académicas del espionaje chino y la administración del presidente Trump ha llevado a cabo un comité para supervisar la participación de extranjeros (principalmente chinos) en investigaciones confidenciales. Un informe del Instituto Australiano de Política Estratégica informó que la colaboración entre científicos académicos en algunas instituciones occidentales y científicos del Ejército Popular de Liberación está revelando investigaciones sobre inteligencia artificial y otras áreas a “ejércitos rivales”. Un estudio británico también advirtió la colaboración inadecuada de investigación con China. Además, el presidente Trump ha llamado “espías” a los estudiantes y académicos chinos en los Estados Unidos, lo que no fomenta la cooperación científica.

Por ejemplo, Estados Unidos ha fortalecido las reglas para las personas con visas chinas en algunos campos de CTIM.

- Los Institutos Confucio, que se han establecido en más de 100 universidades estadounidenses y más de 500 en todo el mundo, han sido últimamente criticados. En un informe de expertos de EE. UU. y China, se ha recomendado una mayor transparencia en los contratos entre Hanban, la agencia china que administra los Institutos Confucio, y las universidades estadounidenses. Hace poco, se han cerrado media docena de institutos y se está evaluando hacer lo mismo con más instituciones. Como parte de las iniciativas de poder blando de China, lo que comenzó como un esfuerzo por popularizar la cultura china y enseñar el idioma en los campus extranjeros ahora es visto por algunos como una agencia extranjera potencialmente peligrosa en las instituciones.
- Por censurar las revistas académicas occidentales en el país, China ha recibido una amplia publicidad y condena por parte de Occidente. La presión sobre la

prestigiosa revista *China Quarterly* y su editor, *Cambridge University Press*, para censurar 300 artículos en línea provocó el término de la colaboración: sólo para ser restaurada después de una crítica generalizada entre los académicos occidentales. La editorial multinacional *Springer Nature* censura parte de su contenido y evita su distribución en China debido a las regulaciones del país. Estas políticas y controversias han fomentado una imagen negativa de China.

LAS CONSECUENCIAS INEVITABLES

Al igual que con la actual guerra comercial entre China y los Estados Unidos, donde China impuso aranceles de represalia en los productos estadounidenses (los que dirigió con astucia hacia los estados que apoyaron al presidente Trump), China inevitablemente reaccionará contra la retórica y las medidas contra China que actualmente son evidentes en muchos países occidentales. La naturaleza de tales reacciones no es clara, pero las autoridades chinas pueden intentar reducir la movilidad estudiantil en cierta medida: a través de políticas específicas, la “supervisión” del gobierno y los medios de comunicación, y la presión financiera, como restringir el Consejo de Becas de China y otros programas de becas ofrecidos al alterar el mercado laboral local para que regresen los titulados y otros profesionales. Si bien es muy difícil de predecir, es muy probable que disminuya la cantidad de estudiantes chinos que viajan a estudiar al extranjero a varios de los principales países receptores. Si bien el número total de estudiantes chinos que se matriculan en los Estados Unidos ha aumentado un poco, ha disminuido la cantidad de estudiantes de doctorado recién matriculados, lo que probablemente sea un presagio para las futuras tendencias.

Las tendencias de movilidad que no están relacionadas con la situación política también generarán problemas graves. Por ejemplo, los institutos y las universidades menos prestigiosos verán disminuciones significativas a medida que un número menor de estudiantes chinos compitan por obtener un cupo en las mejores instituciones o decidan quedarse en el país. En los Estados Unidos, ya hay un menor ingreso de estudiantes chinos en las instituciones de la zona centro del país, lugares considerados como “pro-Trump” y tal

vez menos amigables con los extranjeros.

Es muy probable que China intensifique las regulaciones relacionadas con los campus extranjeros que se encuentran en el país o que incluso haga lo imposible para que funcionen, al mismo tiempo que la administración Trump amenaza con endurecer las normas desde el lado estadounidense. Es probable que se establezcan restricciones similares en los centros de investigación extranjeros que están en China.

Si bien es imposible predecir exactamente el futuro de las relaciones de educación superior de China con el resto del mundo, está claro que, al menos para los países que han tenido relaciones académicas más estrechas con China y han recibido la gran mayoría de los estudiantes chinos, ocurrirán grandes desarrollos negativos. Para aquellos países e instituciones que han llegado a depender de los estudiantes chinos para llenar las vacantes y obtener ingresos necesarios, estos desarrollos generarán graves problemas. Se interrumpirán las relaciones científicas mundiales con un poder científico emergente. Por otro lado, es probable que los países que trabajan con China en su iniciativa “Un cinturón y un camino” experimenten un aumento en la cooperación y la participación.

La duda de Australia sobre China

ANTHONY WELCH

Anthony Welch es profesor de educación en la Escuela de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Sídney, Australia. Correo electrónico: anthony.welch@sydney.edu.au.

Al igual que en otros países, las opiniones de Australia sobre la influencia china en la educación superior y la investigación han sido un tema importante en el último tiempo. En Australia, el debate está activo—relacionado con las tendencias de admisión, el protocolo de Internet y los problemas de seguridad y con los Institutos Confucio—y se ha polarizado y

politizado, con algunas críticas acusando a algunos políticos de que no están haciendo un gran esfuerzo para resolver el problema. Sin embargo, existen dos diferencias clave en Australia, en comparación con Estados Unidos y Canadá. La primera es el grado de dependencia financiera de los estudiantes chinos en las universidades de todo el país. La segunda es la decisión de no cerrar ningún instituto Confucio.

DEPENDENCIA DEL “MERCADO” CHINO

Al igual que en varios otros destinos importantes para los estudiantes extranjeros de educación superior, los estudiantes de China Continental constituyen la cohorte más grande entre los estudiantes extranjeros en Australia. De los casi 400.000 estudiantes extranjeros matriculados en universidades australianas en 2018, los estudiantes chinos representaron al menos un 30%. Si bien esto no es necesariamente diferente de otros sistemas importantes de habla inglesa, como el Reino Unido o los Estados Unidos, el grado de dependencia financiera de los ingresos de los estudiantes extranjeros entre las universidades australianas es distinto. Los datos recientes obtenidos de auditores gubernamentales e informes anuales de universidades revelaron que entre las universidades del G8 de primer nivel en Australia, varias obtuvieron 30% o más de sus ingresos anuales gracias a los estudiantes extranjeros. La Universidad de Melbourne y la Universidad de Sídney ganaron más de 750 millones de dólares australianos (\$532 millones de dólares) solo de estudiantes extranjeros. Dado que más del 30% de esta cantidad proviene de estudiantes chinos, no es de extrañar que los rectores de todo el país estén preocupados por cualquier desaceleración en las matrículas chinas y estén tratando de diversificar rápidamente la admisión de estudiantes extranjeros en sus instituciones. Es en parte por esa razón que las matrículas de la India aumentaron en 32% en 2018, las de Nepal en 51% y las de Brasil en 10%. La facultad de comercio de la Universidad de Sídney presentó recientemente un proyecto de reembolso de \$1 millón de dólares australianos para atraer a 100 estudiantes de alto rendimiento de países asiáticos además de China, como Corea e India.

¿LA SEGURIDAD IMPORTA?

Por los mismos motivos, los administradores universitarios han resistido a las preocupaciones expresadas por los organismos de seguridad de Australia, como la Dirección de Señales de Australia (ASD, por sus siglas en inglés). El presidente de ASD, encargado de la defensa del país contra las amenazas cibernéticas, enfatizó hace poco que el tan aclamado *Shift to the East* (Tendencia a lo oriental) también incluyó el auge de los principales centros chinos de tecnología e investigación y desarrollo, como el 5G de la empresa Huawei, el cual Australia prohibió recientemente con un fuerte respaldo de los Estados Unidos. Enfrentados con supuestos ejemplos de investigadores chinos asentados en Australia que también eran agentes del Ejército Popular de Liberación (EPL) involucrados en investigaciones de alta tecnología en áreas como computación cuántica, robótica, nuevos materiales o inteligencia artificial, pero que no revelaron sus estados militares y luego volvieron a China con los resultados de su investigación, un conocido rector descartó tales comentarios y los consideró como “ataques a China”. Un informe del Instituto Australiano de Política Estratégica a fines de 2018 incluía a la Universidad de Nueva Gales del Sur (UNSW, por sus siglas en inglés), una de las principales instituciones de investigación de Australia, como una de las pocas instituciones donde los científicos del EPL trabajaban. En respuesta, el rector de la UNSW, que se beneficia significativamente tanto de la colaboración con académicos chinos como de la inversión china en investigación científica conjunta, defendió la colaboración de la institución con la Universidad de Defensa Nacional de China y señaló que es un trabajo normal de una universidad internacionalmente comprometida y que los resultados fueron publicados en revistas internacionales revisadas por pares. Se declaró que la UNSW realizó evaluaciones estrictas para comprobar que no se exportara la pericia militar. La asociación de Australia en la red de intercambio de inteligencia “Cinco Ojos” (Australia, Canadá, Nueva Zelanda, el Reino Unido y los Estados Unidos), la cual acoge a varios de los 2.500 científicos, investigadores e ingenieros enviados al extranjero por el EPL para trabajar con investigadores extranjeros en los últimos años, solo ha aumentado el debate sobre el tema.

INSTITUTOS CONFUCIO

A diferencia de Canadá y los Estados Unidos, ningún Instituto Confucio (IC) australiano ha cerrado debido a las preocupaciones sobre la influencia china o el control político. Entre las 40 universidades de Australia, 13 tienen Institutos Confucio, incluyendo seis de las ocho principales del G8. Esto no significa que no exista un debate sobre su rol y significado. Algunas críticas en los medios de comunicación y algunos analistas de China han argumentado que los IC deben ser obligados a registrarse como entidades extranjeras bajo las nuevas y radicales leyes de Australia sobre presencia extranjera (similar a la Ley de Registro de Agentes Extranjeros de los EE. UU.), aprobada a mediados de 2018. Al argumentar que los IC reciben fondos de la agencia Hanban de Pekín y que sus actividades buscan influir en las opiniones sobre China y la estrategia de participación internacional de sus universidades anfitrionas, algunos han criticado a los rectores por no registrar a los IC como entidades extranjeras y describieron que este fracaso se debe al apoyo a Pekín por temor a perder estudiantes o fondos de investigación chinos. Otros centros, como el Centro USAsia de la Universidad de Australia Occidental y el Centro de Estudios de los Estados Unidos en la Universidad de Sídney, se han registrado bajo la nueva legislación y el gobierno federal recientemente envió cartas sobre la nueva política a todos los IC, lo que indica que el enfoque está sobre ellos. Por el contrario, algunos académicos de China han yuxtapuesto el Centro de Estudios de los Estados Unidos de la Universidad de Sídney—encargados de defender la importancia de la alianza estratégica y de defensa de los Estados Unidos y de administrar varias carreras como parte del plan de estudios de la universidad—con los IC mucho más pequeños y modestos, los cuales ofrecen cursos de idiomas y de taichí, pero no desempeñan ningún rol en la enseñanza de pregrado o postgrado. Se argumenta que la apertura y la libertad intelectual exigen que, si las universidades permiten que centros como el Centro de Estudios de los Estados Unidos de Sídney busquen iniciar un debate sobre la seguridad y la alianza estratégica de Australia, es ilegítimo denominar a los IC como agentes potenciales de influencia extranjera. Si se incluyeran los IC, ¿es posible que la *Alliance*

Française de Francia y la institución *Goethe-Institut* de Alemania también se vean afectadas por la nueva legislación nacional?

Los estudiantes de China Continental constituyen la cohorte más grande entre los estudiantes extranjeros en Australia.

A diferencia de los Estados Unidos, donde los políticos de izquierda y derecha están de acuerdo en que China es un rival estratégico que debe ser contenido, especialmente en áreas clave de investigación y desarrollo de alta tecnología, como las que se destacan en la política de la firma “Hecho en China” para 2025, el debate en Australia es más polarizado. Parte del motivo es que, dada su geografía y su creciente integración dentro de la región, Australia reconoce que su futuro está en Asia, como su perfil de investigación colaborativa en expansión, sobre todo con China. Al mismo tiempo, sus alianzas estratégicas y de defensa siguen vinculadas a los Estados Unidos, incluso a través de la red de inteligencia Cinco Ojos. Aún está por verse cómo el país lidiará con este conflicto de intereses. Sus universidades participan cada vez más en la investigación colaborativa internacional, incluso con China, por lo que ha sido un socio de conocimiento importante en los últimos años. La diáspora del conocimiento de China, un componente importante y en aumento del personal universitario australiano, está observando ansiosamente los acontecimientos, como los incidentes de retórica anti-China. Por tradición, comprometido en hacer accesible su investigación, pero ahora bajo la presión de auditar la investigación de colaboración internacional por motivos de seguridad, las universidades de Australia son un sitio donde se realizarán algunas de estas tensiones y contradicciones. Su continua dependencia de los aranceles de los estudiantes extranjeros, especialmente de China, será un factor clave para dar forma a sus respuestas.

Taiwán: universidades en una sociedad envejecida

JULIAN MARIOULAS

Julian Marioulas es estudiante de doctorado en el Departamento de Estudios de Asia Oriental, Universidad de Viena, Austria, y enseña alemán en la Escuela de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Ciencia y Tecnología del Este de China, China. Correo electrónico: julian@marioulas.de.

Los institutos y las universidades en los países desarrollados enfrentarán el impacto del cambio demográfico más pronto que tarde. A medida que los números disminuyen en las cohortes de los jóvenes, las matrículas se verán afectadas negativamente. Al mismo tiempo, la expansión de la educación superior sigue siendo un objetivo político anunciado en la mayoría de los países. Un tema mucho menos atractivo para los entes decisorios es cómo la inevitable tendencia opuesta afectará a las instituciones.

En Taiwán, las universidades ya enfrentan estas disminuciones. En el pasado, el gobierno aplicó políticas de expansión en la educación superior. Con sus 23 millones de habitantes, la isla presenta una de las tasas de matrículas universitarias más altas, concurrente con una de las tasas de natalidad más bajas del mundo. Este tema ya se ha convertido en un problema político mayor y, en términos generales, ha dado lugar al establecimiento de tres estrategias diferentes que podrían adaptarse en el futuro: fusiones, cierres e internacionalización.

FUSIONES

Hasta principios de la década de 2000, las fusiones universitarias en Taiwán por lo general iban de la mano con la actualización de una institución nueva al estatus de universidad. En los últimos años, las fusiones de universidades públicas también han servido como medida para enfrentar la disminución de matrículas. La dinámica de poder y los resultados de tales fusiones han variado. En 2013, la Universidad de Taipei surgió de la combinación de dos universidades especializadas, al igual que la Universidad Nacional de Pingtung, en 2014. La Universidad Nacional de Ciencia y Tecnología de Kaohsiung, establecida en 2018, es una universidad pública que está constituida por tres

instituciones. En otros dos casos, los institutos más pequeños se fusionaron con instituciones más prestigiosas, como con la Universidad Nacional de Taiwán y la Universidad de Tsinghua.

Otra fusión está pronto a concretarse, ya que la Universidad Nacional Yang Ming ha iniciado conversaciones con la Universidad Nacional Chiao Tung. Ambas instituciones son consideradas como las mejores de Taiwán. Una unión entre ellas tomará tiempo, pero surgiría una potencia en la educación superior taiwanesa. Junto con otras medidas, como una mayor autonomía institucional y una fuerte integración con las industrias locales, las universidades públicas han recibido un conjunto de herramientas que les debería permitir matricular a una cantidad suficiente de estudiantes, incluso cuando los grupos de edad continúan disminuyendo en tamaño.

Entre las universidades privadas, no se han producido fusiones completas, aunque en 2015, la Universidad de Kang Ning integró a un instituto médico independiente. Si bien una cantidad de instituciones privadas más antiguas y de mayor reputación siguen atrayendo suficientes postulantes y todavía no tienen de que preocuparse, el panorama para las de segundo nivel es más sombrío.

CIERRES

Entre 2014 y 2018, cuatro institutos profesionales han cerrado. Ninguna universidad ha cerrado sus puertas hasta ahora, pero las matrículas se han reducido drásticamente en algunas instituciones, alcanzando una tasa inferior al 30% en el Instituto Gastronómico de Taiwán, el cual tiene los peores resultados entre las instituciones que siguen en funcionamiento. Con una admisión del 32% de su total anterior, la Universidad de Ciencia y Tecnología de Nan Jeon lo hace de mejor manera. Esto, junto con la persistente duda sobre la situación financiera y la calidad de enseñanza de las instituciones, llevó al Ministerio de Educación a anular el derecho de la Universidad Nan Jeon de matricular nuevos estudiantes a partir de 2019. Es probable que se convierta en la primera institución de bachiller en desaparecer en un futuro próximo.

La reducción del nivel de admisión y el cierre de los institutos ya está en marcha entre docenas de universidades. Solo en 2019, 172 facultades dejarán de

matricular nuevos estudiantes. Este proceso de ajuste está en manos de las propias universidades, pero inevitablemente enfrentará la oposición del personal afectado. En el caso de la Universidad de Shixin, la decisión de suspender las matrículas en su Instituto para el Desarrollo Social provocó manifestaciones en el profesorado, el cual pidió al Ministerio de Educación que detuviera el cierre planificado.

Con sus 23 millones de habitantes, la isla presenta una de las tasas de matrículas universitarias más altas, concurrente con una de las tasas de natalidad más bajas del mundo.

Las opciones de jubilación anticipada para los docentes mayores y la disminución de la proporción de alumnos por profesor son dos mediciones identificadas por el ministerio para hacer frente a los números más bajos de admisión. El cierre de facultades e institutos es un problema que requiere soluciones innovadoras. Una propuesta sería ofrecer incentivos para la transferencia de carreras en unidades académicas que probablemente cerrarán en los próximos años. Esta propuesta ya se ha aplicado en las universidades públicas.

INTERNACIONALIZACIÓN

No solo la mayoría de los egresados de secundaria en Taiwán asisten a la universidad; también una gran cantidad tiende a estudiar al extranjero. Cada año, 35.000 a 40.000 taiwaneses eligen dicha opción y la gran mayoría se dirige a países de habla inglesa. Para las universidades, una mayor movilidad estudiantil saliente significa que tienen un grupo aún más pequeño de estudiantes locales. Sin embargo, sus esfuerzos de internacionalización también han sido exitosos, con un aumento en el número total de estudiantes extranjeros de 33.600 en 2008 a 118.000 en 2017. El aumento proporcional del cuerpo estudiantil extranjero, de 2,5% a 9,7%, fue consistente. Cerca de la mitad de todos los estudiantes extranjeros en Taiwán están matriculados en cursos que otorgan títulos. Los estudiantes de Chi-

na Continental constituyen el mayor porcentaje, con 35.000 estudiantes. Sin embargo, solo 9.500 de ellos se quedan en Taiwán para obtener un título. En esa categoría, los malasio ocupan el primer lugar con 13.400 estudiantes matriculados, con Hong Kong y Macao también bien representados.

Debido a que Pekín desea aislar a Taiwán bajo el mandato de la presidenta Tsai Ing-wen, desde 2017 ha limitado el número de estudiantes de China Continental que pueden estudiar a la isla a 1.000 por año. Este movimiento ha afectado negativamente a las universidades privadas, las que dependen de los ingresos de los altos aranceles que pagan los estudiantes extranjeros. Por lo tanto, el gobierno de Taiwán está duplicando su nueva política hacia el sudeste de Asia y ha ofrecido becas y otros incentivos a los estudiantes de esa región.

Sin embargo, abundan las críticas sobre el trato a los estudiantes de países como Filipinas e Indonesia. Varias universidades privadas los obligaron a realizar trabajos de fábrica como parte de sus programas de licenciatura, supuestamente los amenazaron con multas y el retiro de sus becas. También los sometieron a abusos físicos y verbales. Dado que se espera que el número de estudiantes extranjeros aumente aún más, a Taiwán le interesa lograr una supervisión adecuada de los programas para los estudiantes extranjeros, en especial en las instituciones privadas.

CONCLUSIÓN

Taiwán es un ejemplo de los desafíos planteados a la administración de las instituciones educativas por una sociedad envejecida. Si bien la posibilidad de una disminución en las matrículas puede parecer desafiante al principio, puede tener efectos positivos. Si se hace correctamente, este proceso puede ayudar a reorganizar los planes de estudio para que se adapten mejor a las necesidades actuales, concentrar los recursos para fortalecer la calidad de la educación y llegar más allá de las fronteras. Como las decisiones políticas afectarán a los profesores, los estudiantes y a la sociedad en general, no deben apresurarse, sino que deben considerar a todas las partes y generar períodos de transición adecuados.

Taiwán: educación superior bajo presión

CHIA-MING HSUEH

Chia-Ming Hsueh es profesor investigador auxiliar en la Universidad Nacional Cheng Kung (NCKU, por sus siglas en inglés), Taiwán. Anteriormente fue investigador invitado por Fulbright en el Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: chiaming.hsueh@gmail.com.

Después de un período de expansión y reforma, el sistema de educación superior de Taiwán disfruta actualmente de un alto nivel de participación y una reputación de calidad en Asia. El porcentaje de la población entre las edades de 25 y 64 años con un título universitario o de postgrado alcanzó el 46% en 2016, significativamente más alto que el promedio del 37% en los países de la OCDE. Sin embargo, el sistema ha estado enfrentando una creciente presión dentro y fuera del país, por lo que su futuro parece menos optimista.

UNA VELA ENCENDIDA EN AMBOS EXTREMOS

Durante el período de 1949 a 1987, el sistema de educación superior de Taiwán experimentó una fase de crecimiento planificado. Se establecieron varios institutos y universidades privadas para capacitar al recurso humano calificado para las nuevas industrias. Durante la década de 1990, la desregulación de la educación fue defendida. En 1994, la “Demostración 410 para la reforma de la educación” exigió un mayor número de escuelas secundarias y universidades en cada ciudad para reducir la presión de la masificación. En respuesta a la demanda pública, el número de instituciones de educación superior aumentó considerablemente, de 130 en 1994 a 164 en 2007. Algunas eran nuevas, pero muchas eran escuelas preparatorias o institutos técnicos. En 1991, la tasa neta de matrícula (TNM) fue del 20%, un tanto superior al borde de un sistema de “élite”. Aumentó rápidamente al 50% en 2004, alcanzando el grado de “masificado”, y al 70% en 2013, llegando a la cobertura “universal”. El porcentaje de egresados de secundaria que ingresaron a la universidad alcanzó el 95% en 2008 y desde entonces se ha mantenido constante. Sin embargo, esta tasa de matrículas increíble-

mente alta también refleja el fracaso del sistema por ser selectivo y tener una menor competitividad dentro de la educación superior.

UNA NATALIDAD MENOR

Un factor de riesgo importante para Taiwán es su baja tasa de natalidad. Según los datos publicados por *World Factbook* de la Agencia Central de Inteligencia (CIA, por sus siglas en inglés) en 2018, Taiwán tiene la tercera tasa de natalidad más baja del mundo. En el país, las parejas jóvenes se preocupan por los bajos sueldos, el costo de vivienda y educación, como asimismo lograr una buena calidad de vida; algunos adoptan la tendencia “DINK” (sueldo doble sin hijos) como un estilo de vida atractivo. El gobierno taiwanés percibió que la situación ya era crítica en 2011, pero todavía están tratando de resolver el problema. Según el Ministerio de Educación, se espera que las matrículas en la educación superior disminuyan de 273.000 en 2015 a 158.000 para 2028. Esta disminución tendrá un gran impacto en el sistema de educación superior, con 20 a 40 universidades que están en peligro de desaparecer dentro de cinco años, especialmente las universidades pequeñas y privadas en los suburbios.

EL FACTOR CHINA

En 2016, el Partido Progresista Democrático (PPD), que defiende la ideología de la independencia de Taiwán, ganó las elecciones presidenciales. El gobierno presentó una “nueva política en dirección sur” a nivel nacional, con el objetivo de cambiar el enfoque de las gestiones de inversión unilaterales para formar relaciones bilaterales con los países del sur y sudeste de Asia. Dado que el PPD no acepta la “política de una China” del gobierno chino, la relación entre China y Taiwán llegó a un punto muerto, afectando directamente la disposición de los turistas y los estudiantes chinos de viajar a Taiwán. El número de estudiantes chinos a corto plazo en Taiwán disminuyó abruptamente en un 37% de 2016 a 2018 por una prohibición del gobierno chino, lo que causó mucho estrés entre las universidades privadas de Taiwán. Se espera que el gobierno de Taiwán investigue de forma más rigurosa a los académicos chinos que desean visitar el país. Los estudiantes taiwaneses ya no son incentivados a estudiar en China; como resultado de estas políticas, ha sido sofocado el

flujo de conocimiento entre China y Taiwán, lo que ha contribuido a disminuir las matrículas. Con el empeoramiento de la guerra comercial entre China y Estados Unidos, se espera que el gobierno taiwanés, que optó por apoyar a Estados Unidos, enfrente más presión de China en el futuro.

Por ejemplo, China anunció “un paquete de 31 medidas” en la primavera de 2018 para atraer a jóvenes profesionales taiwaneses para que estudien, trabajen y vivan en China.

Aunque la comunicación entre los dos gobiernos está suspendida temporalmente, el gobierno chino todavía se esfuerza por impulsar la unificación a través de medios flexibles. Por ejemplo, el país anunció “un paquete de 31 medidas” en la primavera de 2018 para atraer a jóvenes profesionales taiwaneses para que estudien, trabajen y vivan en China. En abril de 2018, la ciudad de Xiamen presentó un plan llamado “60 medidas”, en el que anunció 5.000 vacantes de empleo por año y muchos otros beneficios para los taiwaneses. En mayo de 2018, 30 universidades en las provincias de Jiangsu y Zhejiang en China anunciaron empleos bien remunerados para docentes, con el objetivo de contratar a 150 profesionales de doctorado taiwaneses de élite para enseñar en China. Con la inminente desaceleración de la economía y de la modernización industrial en Taiwán, estas políticas e iniciativas de China han atraído la atención de los taiwaneses y son un gran factor de atracción, lo que podría desencadenar una migración de profesionales y una crisis de déficit de talentos en Taiwán.

REFLEXIONES

Con el clima hostil actual entre Estados Unidos y China, el futuro para China y Taiwán está destinado a ser turbulento. La “nueva política en dirección sur”, que busca formar nuevas conexiones entre Taiwán y los países del sur y sudeste de Asia, parece estar abriendo otros canales para las instituciones de educación superior en Taiwán. Es evidente que el impacto de la

disminución en el número de estudiantes de China y la amenaza de una migración de profesionales durarán por algún tiempo, pero, a largo plazo, se espera que esta nueva política genere oportunidades para las instituciones de educación superior de Taiwán en el mercado de la educación regional y mundial. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes de los países del sudeste asiático aumentó del 25,5% en 2016 al 38,3% en 2018.

Aparte de estos factores externos, la calidad de la educación superior se ha convertido en un tema primordial. La educación superior taiwanesa ha pasado por las etapas de “élite” y “masificado”, alcanzando la matrícula universal en solo unas pocas décadas. Ha dado origen a ciudadanos altamente educados para la sociedad y valiosos recursos humanos para el desarrollo del país, pero también ha generado un exceso de oferta de titulados, lo que provoca un desempleo juvenil y una “migración de capital humano” entre los jóvenes profesionales. Algunas universidades, la mayoría públicas, se han consolidado con éxito, pero no existe un mecanismo aceptado para transformar o cerrar las universidades, especialmente las privadas que no logran atraer a un número suficiente de estudiantes. El gobierno de Taiwán debería entregar un mecanismo de “eliminación” universitario, al mismo tiempo que proteger el derecho a la educación de los estudiantes y el derecho al trabajo de los docentes. También debería intervenir en las universidades que demuestren una baja calidad o un menor desempeño, y transformar o cerrar instituciones cuando el número de estudiantes es demasiado bajo y siga disminuyendo. Al centrarse en las universidades de alto rendimiento, la inversión del gobierno en la educación superior puede ser maximizado, sin desperdiciar energías en instituciones ineficaces.

Frente a la creciente competencia mundial y la fuerte influencia de China, la educación superior en Taiwán tiene una urgente necesidad de transformación. El gobierno juega un rol importante. La verdadera crisis en la educación superior no proviene de la falta de estudiantes, sino de la incapacidad del sistema por alcanzar la excelencia. Un aumento en el número de estudiantes puede resolver el problema inmediato; mejorar la calidad llevará más tiempo y esfuerzo, pero ofrecerá una solución más sostenible a largo plazo.

Taiwán: de “clase mundial” a socialmente responsable

WILLIAM YAT WAI LO

William Yat Wai Lo es profesor asociado en la Facultad de Educación Internacional de la Universidad de Pedagogía de Hong Kong. Correo electrónico: willlo@eduhk.hk.

La formación de universidades de clase mundial se ha convertido en un proyecto importante en muchos países, ya que el desarrollo de la educación superior es considerado como un medio para mejorar la competitividad mundial. Al seguir estándares estrictamente definidos para que las universidades sean de “clase mundial”, muchos gobiernos han reformado, reestructurado e internacionalizado sus sistemas de educación superior. Una consecuencia de esta tendencia de “clase mundial” es la política de diferenciación adoptada por algunos sistemas de educación superior en el este de Asia, como en Taiwán, ya que el número de universidades de primer nivel es limitado en la mayoría de los contextos nacionales. Es el caso de Taiwán donde hay más de 150 instituciones de educación superior en un país insular relativamente pequeño con una población de alrededor de 23 millones. Es imposible para el gobierno dar un tratamiento igualitario para todas las universidades en términos de presupuesto y misión. En este contexto, y al igual que en otros países del este de Asia, el gobierno taiwanés se ha visto obligado a diferenciar el sistema de educación superior por medio de misiones estratificadas, con universidades de investigación intensiva que generalmente se consideran instituciones de primer nivel y se esfuerzan por lograr un estatus de clase mundial.

TENDENCIAS DE CLASE MUNDIAL Y PROBLEMAS RELACIONADOS

El gobierno de Taiwán presentó el Proyecto Universidad Top (también conocido como el proyecto “cinco años-cincuenta mil millones”) como un plan de financiamiento basado en la competencia para entregar fondos extrapresupuestarios a las universidades. El

proyecto, que aportó con \$50 mil millones de dólares taiwaneses (aproximadamente \$1,63 mil millones de dólares) durante cinco años (2006–2010), fue diseñado para promover la excelencia en la investigación y la internacionalización del sector de la educación superior del país. Fue renovado para otorgar \$50 mil millones de dólares taiwaneses adicionales por otros cinco años (2011–2015). Las universidades financiadas fueron consideradas por ser universidades emblemáticas nacionales; se esperaba que éstas alcanzaran el estatus de clase mundial dentro de cinco años.

El proyecto “cinco años-cincuenta mil millones” revela una política de diferenciación y concentración de fondos con un financiamiento público limitado concentrado en varias universidades líderes. Esta política para formar “rascacielos” apunta a obtener una excelencia en investigación que impulse la calidad y logre la competitividad mundial del sistema de educación superior de Taiwán, mejorando así el prestigio y la calidad general de las universidades en el país. De hecho, según el portal *SCImago Journal & Country Rank*, el número de publicaciones científicas del país aumentó en la década de 2000, lo que refleja una mejora en la capacidad de investigación.

Sin embargo, esta política también causó una gran estratificación y diferenciación en el sistema de educación superior. Se ha creado una cultura orientada a la investigación y la producción, la cual intensificó sustancialmente la competencia entre las universidades. La consecuencia es un juego de ganadores y perdedores que provoca una competencia poco saludable y desigual. El estándar único que utiliza el gobierno, el cual apenas enfatiza los resultados de la investigación en revistas indexadas, reduce la diversidad en el sector. Mientras tanto, como resultado de esta tendencia por enfatizar la investigación, la enseñanza ha sido descuidada. Estos nuevos problemas fueron considerados como una manifestación del “síndrome de ICCS (Índice de Citación en Ciencias Sociales)” en el entorno académico de Taiwán y fueron informados en la prensa, lo que generó una hostilidad pública en contra de las iniciativas gubernamentales.

El proyecto “cinco años-cincuenta mil millones” revela una política de diferenciación y concentración de fondos con un financiamiento público limitado concentrado en varias universidades líderes.

PROMOVER LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

En respuesta a estos problemas y después de realizar varias audiencias públicas, la nueva administración que asumió el cargo después de las elecciones generales en 2016 anunció un cambio en la política de financiamiento para formar universidades de clase mundial. En 2018, asignó \$86,85 mil millones de dólares taiwaneses (aproximadamente \$2,82 mil millones de dólares) para una nueva iniciativa de cinco años llamada el Proyecto para Germinar la Educación Superior. El proyecto incluye universidades públicas y privadas y consta de dos partes. La primera parte se enfoca en mejorar la calidad de las universidades y fomentar su diversidad. Destaca cuatro elementos (promover la innovación en la enseñanza, mejorar el servicio para el público, desarrollar características únicas universitarias y lograr la responsabilidad social) y financia a un total de 158 instituciones de educación superior, incluidas 71 universidades integrales y 87 instituciones técnicas. Por lo que es parte principal del proyecto. Sus misiones clave incluyen promover la igualdad en la educación superior, el desarrollo de vínculos locales y fomentar el talento.

La segunda parte del proyecto tiene como objetivo fomentar la competitividad mundial en el sector de la educación superior. Se divide en dos subproyectos. El primer subproyecto identifica a cuatro universidades como instituciones líderes para lograr la excelencia. El segundo subproyecto selecciona y financia 65 centros de investigación en 24 instituciones para que desarrollen áreas de excelencia.

El gobierno otorgó \$17,37 mil millones de dólares taiwaneses (aproximadamente \$565 millones de dólares) para el primer año del proyecto, con un 65% (\$11,37 mil millones de dólares taiwaneses o \$370 millones de dólares) asignado para mejorar la responsabilidad social y un 35% (\$6 mil millones de dólares

taiwaneses o \$195 millones de dólares) para mejorar la competitividad mundial. En este modelo de financiamiento, la responsabilidad social universitaria (el fortalecimiento de la colaboración entre la universidad y la industria, el fomento de la cooperación entre universidades y escuelas, la participación de los ministerios y los gobiernos locales en los proyectos dirigidos por la universidad y el fomento de talentos solicitados por las economías locales) se ha convertido en un nuevo indicador clave para supervisar el desempeño de las universidades.

La adopción de este nuevo indicador busca de manera optimista un retorno del enfoque local entre el profesorado, el cual se espera que trabaje en estrecha colaboración con las comunidades, la industria y las organizaciones gubernamentales para competir globalmente en publicaciones realizadas en revistas internacionales. Esta iniciativa también marca un cambio de estrategia que deja de enfocarse en lo externo y lo hace ahora de manera interna. Es importante destacar que esta reorientación ejemplifica la tensión entre las agendas mundiales y locales en la política de educación superior.

LA POLÍTICA IMPORTA EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta reorientación, siguiendo el ciclo electoral de Taiwán, señala la importancia de la política local para la formulación de políticas de educación superior. En la nueva interacción entre la autonomía educativa y la cultura de desempeño, está claro que las circunstancias políticas han afectado de manera considerable la política de la educación superior del país. La transición democrática de la isla ha desempeñado un rol importante al motivar diversos sectores (como las autoridades industriales y municipales) a participar en la administración de la educación superior. Ha dado lugar a un marco gubernamental descentralizado, en el que las instituciones de educación superior ejercen una mayor autonomía, lo que demuestra la capacidad de respuesta y la responsabilidad de la política de la educación superior para la sociedad.

A partir de esta evolución, podemos considerar la reorientación como un intento por equilibrar las tendencias y los requisitos externos/mundiales (como lo revela la tendencia de clase mundial) y las presio-

nes internas/locales. En otras palabras, existe una relación de ganadores y perdedores entre las perspectivas mundiales y locales sobre esta política de educación superior. Lo anterior no solo justifica el cambio hacia un enfoque interno, sino que también insinúa que los procesos de creación de políticas en la educación superior son inevitablemente locales debido a los puntos de vista y las realidades políticamente relacionadas. En este sentido, las controversias sobre lograr una universidad de clase mundial y el llamado a la responsabilidad social universitaria deben analizarse para incorporar la respuesta y el potencial políticos con el fin de enfocarse en las necesidades mundiales y locales.

Reforma de la educación superior en Moldavia: logros y desafíos

JOHANNES WETZINGER

Johannes Wetzinger es coordinador de proyectos de la UE y profesor de ciencias políticas en la Universidad de Ciencias Aplicadas BFI de Viena, Austria. Coordina el proyecto de formación de capacidades de Erasmus+ en educación superior: reforma de los proyectos de magister en economía en Armenia y Moldavia. correo electrónico: johannes.wetzinger@fh-vie.ac.at.

Descargo de responsabilidad: el proyecto REFINE (número de proyecto 585784-EPP-1-2017-1-AT-EPPKA2-CBHE-JP) ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este artículo refleja solamente las opiniones del autor y la Comisión no se hace responsable del uso de esta información. Número de proyecto 585784-EPP-1-2017-1-AT-EPPKA2-CBHE-JP.

El sistema de educación superior en la República de Moldavia se ha mantenido en transformación desde el colapso de la Unión Soviética en 1991. Este artículo analiza algunos de los principales logros y desafíos de la reforma de la educación superior en este país de Europa Oriental, que se unió al proceso de Bolonia en 2005.

EL “DILEMA DE SIMULTANEIDAD”

Tras la disolución de la Unión Soviética en 1991, la recién independizada República de Moldavia pasó por una gran crisis y tuvo que adaptarse a un entorno político y socioeconómico rápidamente cambiante. El pequeño estado sin salida al mar entre Rumania y Ucrania enfrentó lo que el sociólogo político Claus Offe describió una vez como “dilema de simultaneidad”, ya que el país se enfrentó a múltiples desafíos de transformación al mismo tiempo. Como estado independiente, Moldavia tuvo primero que establecer un nuevo sistema político y un marco de instituciones políticas. La antigua república soviética se embarcó entonces en una transición para pasar de una economía planificada a una economía de mercado y tuvo que enfrentar crisis económicas. Por último, pero no menos importante, Moldavia tuvo que hacer frente a un conflicto secesionista en la región de Transnistria, el cual culminó en una breve guerra en 1992 y sigue sin resolverse hasta la fecha.

Todos estos desarrollos tuvieron importantes repercusiones en el sistema de educación superior de Moldavia, el que había sido diseñado y configurado por las políticas soviéticas de educación superior. Fue doble el impacto del nuevo entorno político y socioeconómico en la educación superior. Por un lado, los legisladores y las instituciones de educación superior (IES) tuvieron que hacer frente a los nuevos requisitos de la economía y la sociedad. Por ejemplo, las demandas de nuevas asignaturas (por ejemplo, ciencias sociales) y un mercado laboral cambiante generaron la necesidad de reformar la educación. Por otro lado, el entorno político y económico creó obstáculos para aplicar las reformas. Por ejemplo, la falta de un presupuesto estatal causó presión en las fuentes de financiamiento de la educación superior y los frecuentes cambios en el gobierno generaron una incertidumbre política.

MOLDAVIA Y EL PROCESO DE BOLONIA

En este entorno complejo, los modelos europeos de educación superior surgieron como importantes puntos de referencia, en particular cuando Moldavia fue incluida en el proceso de Bolonia en 2005. Según la académica Lucia Padure, el proceso de Bolonia en ese momento fue visto por algunos participantes como “una oportunidad para terminar totalmente con el sistema

soviético de ES y modernizarla en cuanto a métodos de enseñanza, contenido de los planes de estudio, mejora de la calidad y mayor movilidad de los estudiantes dentro de un contexto europeo mayor”. A nivel formal y estructural, Moldavia realizó un progreso considerable en la aplicación de las reformas de Bolonia: se estableció un sistema de tres ciclos (bachiller, magíster y doctorado) en la mayoría de las áreas de estudio y se introdujeron el “Sistema Europeo de Transferencia de Créditos” (ECTS) y el “Suplemento de Diploma”. Además, se llevaron a cabo procesos para desarrollar un nuevo marco para el control de calidad.

Las reformas de la educación superior, como la aplicación del proceso de Bolonia, también fueron apoyadas por la Unión Europea a través de planes de financiamiento como Tempus y Erasmus+. Estos programas reúnen consorcios internacionales de IES y partes interesadas para promover la reforma de las IES y los sistemas de educación superior. Para Moldavia, se seleccionaron 83 proyectos Tempus (1994–2013) y 11 proyectos Erasmus + (2015–2017) para el financiamiento de la educación superior. Además, las IES de Moldavia participan en varios proyectos de movilidad Erasmus+ para estudiantes y trabajadores (2015–2017: 1.303 migraciones). Todos estos proyectos han contribuido a la internacionalización de la educación superior en Moldavia y han promovido la integración de las IES en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, la actualidad de la internacionalización de las IES en el país sigue siendo desigual.

FUTUROS DESAFÍOS

Un análisis del estado actual del sistema de educación superior de Moldavia también revela desafíos importantes. Los estudios revelan que a menudo falta la importancia del mercado laboral en la educación superior. Por ejemplo, un informe reciente del Banco Mundial publicado en 2018 descubrió “indicios de que la educación superior carece de capacidad de respuesta a la demanda laboral actual y mucho menos a la demanda de habilidades del futuro”. Según el Banco Mundial, “casi la mitad de las empresas del país enfrenta problemas sistemáticos para encontrar trabajadores con las habilidades adecuadas”. Del mismo modo, una encuesta realizada por el proyecto de formación de capacidades de Erasmus+—Reforma de los proyectos de

magíster en economía en Armenia y Moldavia (REFINE)—indicó la necesidad de establecer programas de estudio y actualizar los objetivos educativos.

Tras la disolución de la Unión Soviética en 1991, la recién independizada República de Moldavia pasó por una gran crisis y tuvo que adaptarse a un entorno político y socioeconómico rápidamente cambiante.

El sistema de educación superior de Moldavia también enfrenta un gran obstáculo demográfico: según la Oficina Nacional de Estadísticas, el número de estudiantes disminuyó de 127.997 en el año académico 2006-2007 a 74.726 en el periodo 2016-2017. Esta tendencia a la baja es causada por una disminución en la tasa de natalidad y una importante emigración de Moldavia. Las predicciones indican una nueva disminución de la población estudiantil en los próximos años, lo que plantea dudas fundamentales sobre el futuro y la sustentabilidad de un sector terciario relativamente grande.

El sistema de educación superior ha aumentado considerablemente en tamaño durante el período postsoviético y conformó 29 IES en el año académico 2017-2018 en comparación con las 9 IES en 1988. Este desarrollo es el resultado de una nueva liberalización y diferenciación de la educación superior después de la independencia: se establecieron varias nuevas IES estatales y se permitió a los proveedores privados ingresar al sector terciario. Se alcanzó un máximo en el año 2000 con un total de 47 IES, pero no todas estas instituciones pudieron consolidar su posición en el sistema de educación superior. Varias IES privadas volvieron a desaparecer y el número total de instituciones se ha estabilizado gradualmente en la última década.

PRESIÓN PARA FUTURAS REFORMAS

En conclusión, a pesar de un entorno político y socioeconómico desafiante, se han dado algunos pasos importantes para reformar la educación superior. El proceso de Bolonia se ha convertido en un impor-

tante punto de referencia, ya que Moldavia pretende integrarse más en el EEES. Las reformas estructurales que se han establecido han mejorado la comparación internacional, al igual que la compatibilidad del sistema de educación superior de Moldavia, y han entregado una base para mejorar la internacionalización. Sin embargo, si bien se han realizado cambios formales y estructurales, continúan los desafíos.

Uno de los temas más urgentes para el sistema de educación superior de Moldavia es, sin duda, el desarrollo demográfico de la nación: la disminución de la población estudiantil deja en claro que es necesario reorganizar el sistema de educación superior para garantizar su sustentabilidad. En estas circunstancias, es probable que aumente la competencia entre las IES. Las inversiones en calidad y la vigencia de la educación superior pueden fortalecer la posición de las IES y su capacidad para sobrevivir a los cambios futuros. Sin embargo, es posible que algunas IES desaparezcan de la educación superior en este proceso.

Evaluación de las subvenciones institucionales en universidades africanas

HARRIS ANDOH

Harris Andoh es experto en evaluación de políticas de investigación en la rectoría de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología, Universidad de Tecnología de Tshwane, Pretoria, Sudáfrica, y en el Instituto de Investigación de Políticas en Ciencia y Tecnología (STEPRI) del Consejo para la Investigación Científica e Industrial (CSIR), Acra, Ghana. Correo electrónico: andoharris@gmail.com.

Desde que se establecieron las primeras universidades públicas modernas de África en el continente en los años 40, estas instituciones han luchado para generar una financiación adecuada y sostenible.

Dependen principalmente de subvenciones de gobiernos nacionales, concesiones, donaciones de la comunidad internacional y cooperación con la industria para financiar sus actividades de aprendizaje, enseñanza e investigación.

Para llevar a cabo las nuevas misiones de las universidades africanas (sobrellevar la masificación, realizar investigaciones intensivas y obtener un estatus de clase mundial), es necesario contar con grandes fondos. La mayoría de los gobiernos africanos han optado por otorgar autonomía a sus universidades públicas para obtener subvenciones extranjeras de gobiernos nacionales, universidades de países desarrollados, donaciones de la comunidad internacional (es decir, del Banco Mundial) y de organizaciones filantrópicas (por ejemplo, las fundaciones Gates y Templeton). Para dar algunos ejemplos, en 2015–2016, la oficina de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Ghana recibió \$32 millones de dólares como donación de nueve agencias internacionales. En 2010, el sitio web de la Universidad de Ibadán en Nigeria reveló que la universidad tenía 106 subvenciones (101 de donantes internacionales), por un monto de más de \$17 millones de dólares. En la Universidad de Nairobi en Kenia, solo uno de los 16 donantes mencionados en el sitio web de la universidad es local. En 2016-2017, el gobierno de Sudáfrica destinó \$46 millones de dólares como Subvenciones para el Desarrollo de la Enseñanza (TDG) para que las universidades mejoren su enseñanza, y \$14,8 millones de dólares como Subsidios para el Desarrollo de la Investigación (RDG) con el fin de mejorar su investigación. Más recientemente, el Subsidio Universitaria para el Desarrollo (2018-2020) busca abordar el problema de la desigualdad y promover el contrato de académicos negros en el sistema de educación superior de Sudáfrica.

Para llevar a cabo las nuevas misiones de las universidades africanas (sobrellevar la masificación, realizar investigaciones intensivas y obtener un estatus de clase mundial), es necesario contar con grandes fondos.

CAPACIDAD LIMITADA PARA LA EVALUACIÓN

Si bien los donantes internacionales tienen sistemas para evaluar el uso y el impacto de sus subvenciones, los mecanismos internos de autoevaluación de las universidades africanas por lo general no controlan el uso de estos fondos externos. En los últimos 15 años, varias universidades del continente han establecido oficinas de subvenciones cuya función es desarrollar estrategias y atraer financiamiento externo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas oficinas no tienen políticas claras de donaciones para guiar sus operaciones o los fondos recibidos por la institución. Esta falta de políticas impide a las universidades evaluar adecuadamente el impacto de los programas financiados con recursos externos, lo que a su vez limita su capacidad para determinar si estos programas son realmente beneficiosos para la institución.

Un mecanismo sólido de evaluación de programas supervisaría las actividades descritas en los términos de cada subvención, servicios, indicadores de desempeño y resultados obtenidos. Actualmente, la mayoría de las universidades miden el éxito de los programas con una auditoría financiera, mientras que el logro de la producción y los resultados esperados con indicadores establecidos por los donantes. Por ejemplo, en el primer ciclo de los programas TDG y RDG de Sudáfrica, el Departamento de Educación Superior y Enseñanza (DHET) no solicitó ningún informe a las instituciones que habían recibido fondos de dichos programas. Las universidades receptoras tampoco realizaron evaluaciones. Esta ausencia de datos hace que sea extremadamente difícil evaluar el impacto de estos dos programas de subvenciones en las operaciones de las universidades receptoras.

BENEFICIOS Y DESAFÍOS DE UN MARCO PARA EVALUAR SUBVENCIONES INSTITUCIONALES

Un marco básico de evaluación del programa es una herramienta detallada que se utiliza para organizar y desarrollar preguntas de evaluación, resultados o productos, indicadores, fuentes de información y métodos de recopilación de datos para cualquier proyecto o programa determinado. Dicho marco a nivel institucional debería enfocarse en mejorar la política y la práctica en la utilización de todas las subvenciones otorgadas a la universidad. El diseño del marco debe incluir una

definición detallada de las actividades, los ingresos, los indicadores de desempeño, las entregas, los medios de verificación y los resultados/productos esperados del uso de las subvenciones. Lo más importante es que el marco debe estar vinculado con la visión más general y la misión central de las universidades respectivas en términos de enseñanza, investigación y participación comunitaria; sus planes estratégicos a medio y largo plazo; y con las expectativas de los consejos regionales de las universidades.

El establecimiento de dicho marco formal de evaluación de subvenciones a nivel institucional beneficiaría a las universidades africanas de varias maneras. Garantizaría que las donaciones se utilicen adecuadamente. Mejoraría la responsabilidad de las universidades y restablecería la confianza entre el personal universitario y los donantes. También detallaría vías de impacto para el aprendizaje organizacional y prepararía el terreno para futuros estudios de impacto y evaluaciones de subvenciones. Ya se están haciendo algunas gestiones para abordar este problema. Por ejemplo, a través del DHET, el Centro de Evaluación de Investigación en Ciencia y Tecnología (CREST) de la Universidad de Stellenbosch en Sudáfrica está ayudando a las universidades del país a supervisar las actividades relacionadas con las subvenciones del gobierno, ayudándolas a establecer marcos adecuados para guiar la puesta en marcha de los programas.

Sin embargo, las universidades pueden enfrentar varios desafíos en sus esfuerzos por establecer dicho marco. Esto incluye la falta de un grupo de expertos en educación superior para supervisar y evaluar o con experiencia en el manejo de operaciones institucionales. La falta de una metodología estandarizada para la evaluación institucional también será un obstáculo en la mayoría de las universidades. Sin embargo, un compromiso institucional de las universidades para evaluar adecuadamente los resultados y el impacto del uso de sus subvenciones será un primer paso para comprobar que las subvenciones de fondos externos beneficien de verdad a las universidades africanas.

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).

Brennan, Jason y Phillip Magness. *Cracks in the Ivory Tower: The Moral Mess of Higher Education* [Grietas en la torre de marfil: el desorden moral de la educación superior]. Nueva York, NY: Oxford University Press, 2019. pp. 336. Sitio web: <https://global.oup.com/academic/product/cracks-in-the-ivory-tower9780190846282?cc=us&lang=eng> Cannizzo, Fabian, and Nick Osbaldiston, eds. *The Social Structures of Global Academia* [Las estructuras sociales de la academia mundial]. Nueva York, NY: Routledge, 2019. pp. 240. Sitio web: <https://www.routledge.com/The-SocialStructures-of-Global-Academia/Cannizzo-Osbaldiston/p/book/9781138610125>

Finkelstein, Martin J. y Glen A. Jones, eds. *Professorial Pathways: Academic Careers in a Global Perspective* [Las rutas de los profesores: carreras académicas en un punto de vista global]. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press, 2019. pp. 301. Sitio web: <https://jhupbooks.press.jhu.edu/title/professorial-pathways>.

Higgs, Joy, Geoffrey Crisp y Will Letts, eds. *Education for Employability: The Employability Agenda* [Educación para la empleabilidad: la agenda de la empleabilidad]. Leiden, Países Bajos: Brill Sense, 2019. pp. 231. Sitio web: <https://brill.com/view/title/55064?rskkey=-jrz0ym&result=14>

Kövér, Ágnes y Lorand Eötvös, eds. *University and Society: Interdependencies and Exchange* [Universidad y sociedad: interdependencias e intercambio]. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 2019. pp. 320. Sitio web: <https://www.e-elgar.com/shop/university-and-society>

Leonard, Jacqueline, Andrea C. Burrows y Richard Kitchen, eds. *Recruiting, Preparing, and Retaining STEM Teachers for a Global Generation* [Contratar, preparar y mantener a los profesores de CTIM para una generación global]. Boston, Massachusetts: Brill Sense, 2019. pp. 390. Sitio web: <https://brill.com/abstract/title/54979?rskkey=mmPJ4K&result=6>

Neubauer, Deane E., Ka Ho Mok y Jin Jiang, eds. *The Sustainability of Higher Education in an Era of Post-Massification* [La sustentabilidad de la educación superior en una era de post-masificación]. Nueva York, NY: Routledge, 2019. pp. 148. Sitio web: <https://www.routledge.com/The-Sustainability-of-Higher-Education-in-an-Era-of-Post-Massification/Neubauer-Mok-Jiang/p/book/9780367272784> Paksuniemi, Merja y Pigga Keskitalo, eds. *Introduction to the Finnish Educational System* [Introducción al sistema educativo finlandés]. Leiden, Países Bajos: Brill Sense, 2019. pp. 157. Sitio web: <https://brill.com/abstract/title/54458?rskkey=DeqY3L&result=27>

NUEVAS PUBLICACIONES DE CIHE

CIHE junto con el Consejo Estadounidense sobre Educación (CEE) han publicado los informes internacionales para administradores de educación superior nº8 titulado "Logro e inclusión en la educación superior". Este informe anual, editado por Robin Matross Helms y Lucía Brajkovic de CEE y Laura E. Rumbley de CIHE, contiene 13 perspectivas internacionales y 4 casos de estudio de diferentes países de todo el mundo. En éste, se revisan las gestiones realizadas para que todos los estudiantes (incluidos los desfavorecidos o tradicionalmente marginados) tengan oportunidades equitativas para obtener un título.



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