



BOLETÍN NORRAG

RED DE ESTUDIOS Y DE INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS DE
EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN (NORRAG)

NUMERO 45

Abril 2011

NUMERO ESPECIAL

**LA GEOPOLÍTICA DE LAS BECAS AL EXTERIOR
VIEJOS Y NUEVOS ACTORES, ESTE & OESTE, NORTE & SUR**

[Gratis en el sitio Web: www.norrág.org]

Editor

KENNETH KING

Dirección editorial para este número especial

Kenneth King, Saltoun Hall, Pencaitland, Scotland, EH34 5DS, Reino Unido

Emails: Kenneth.King@ed.ac.uk o Pravina.King@gmail.com

Dirección de la coordinación

Michel Carton, Graduate Institute of International and Development Studies (IHEID),

Post Box 136, Rue Rothschild 24, 1211 Genève 21, Suiza.

Teléfono: +41 (22) 908 45 07/47

Email: michel.carton@graduateinstitute.ch

Qué es el NORRAG ?

El NORRAG (Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training) es una red que busca promover un análisis crítico de las políticas de cooperación internacional en los ámbitos de la educación y la formación. También apunta a mejorar el intercambio entre sus miembros, que forman parte de universidades, centros de investigación, agencias de desarrollo y ONG.

Los cuatro objetivos de NORRAG pueden resumirse así :

1. Recolección de información, síntesis de investigaciones y análisis crítico en el ámbito de las políticas internacionales de educación y de formación ;
2. Difusión de informaciones y de análisis críticos en el ámbito de las políticas internacionales de educación y de formación ;
3. Promoción de un análisis crítico de las políticas y estrategias internacionales en el ámbito de la educación y de la formación ;
4. Cooperación con otras redes para intercambiar informaciones y experiencias, co-organizar actividades y reforzar la promoción.

NORRAG trabaja principalmente a través de sus publicaciones (Boletín NORRAG y resúmenes de políticas) y su sitio Internet; así como organizando y/o participando en reuniones y conferencias.

Qué es el Boletín NORRAG ?

El boletín NORRAG es un boletín electrónico de información que se publica dos veces al año. Comprende numerosos artículos cortos y críticos, acerca de los impactos de los resultados de investigaciones sobre las políticas internacionales de educación y de formación, y/o de los efectos de las nuevas políticas de las agencias multilaterales o de los organismos financiadores en las prácticas de los actores.

La especialidad del NORRAG es identificar hilos conductores en los discursos actuales en materia de cooperación en la educación, y someterlos a un análisis crítico en los números temáticos especiales del Boletín NORRAG.

El índice

EDITORIAL	5
Por Kenneth King	5
HISTORIA.....	9
Intercambios y becas de China con África: historia, éxitos y problemas.....	10
Li Wei, Universidad de Zhejiang, China	10
PAÍSES DE LA OCDE	13
Los programas de becas siguen muy sólidos	14
Goran Hyden, Universidad de Florida	14
¿Se trata realmente de ayuda? La ayuda bilateral y el sector terciario en Australia	15
Elizabeth Cassity, Universidad de Sydney, Australia	15
Los peligros de Pauline: Mercantilismo en la Internacionalización australiana.....	17
Anthony Welch, Universidad de Sydney, Australia	17
Un vistazo al Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD)	19
Felix Wagenfeld, DAAD, Bonn	19
La lógica económica del apoyo francés a los estudiantes extranjeros	21
Christian Kingombe, ODI, Londres.....	21
Incremento de la capacidad de investigación a través de las becas: la experiencia de la IDRC en los últimos 40 años.....	24
Rita Bowry, Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional (CRDI), Ottawa.....	24
¿Acaso los programas de becas financiados por los donantes responden a la aparición de puntos focales de educación en sus regiones diana?	26
Mtinkheni Gondwe y Ad Boeren, NUFFIC, La Haya	26
Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación: cómo pasar de las becas a los programas de capacitación y la formación de capacidades	29
Rosemarie Lausset y Dominique Rodas, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación, Berna.....	29
¿Adónde va a parar la ayuda para la educación superior?	31
N. V. Varghese, IPE/UNESCO, Paris.....	31
EL CASO DE EEUU	34
Los Estados Unidos como destino para los estudiantes internacionales	35
Raisa Belyavina, Institute of International Education (Instituto de Educación Internacional), Washington	35
BECAS DE LOS PAISES DEL “BRICS”	37
Becas para extranjeros en Brasil	38
Helio G. Barros, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Brasilia.....	38
NUEVOS DONANTES – VIEJAS TRADICIONES EN MATERIA DE BECAS	41
Tradición de las becas en Cuba: la perspectiva de Ghana	42
Sabine Lehr, Universidad de Victoria, British Columbia	42
EXPERIENCIA-PAÍS ACERCA DEL SEÑUELO DE LA UNIVERSIDAD ‘INTERNACIONAL’ ..	44
Becas internacionales o mecanismo de Marketing Global: interesantes dicotomías macro-micro.....	45
Binod Khadria, Jawaharlal Nehru University	45
La drástica expansión de los estudiantes de posgrado chileno que estudian en el exterior. ¿Adónde van?	46
Cristián Cox, Universidad Católica de Chile	46

REVISIÓN DE NORRAG: MIEMBROS vs. LECTORES.....	51
INFORME DE DOS REUNIONES DE NORRAG: a) Reunión de Brainstorming y b) Seguimiento de la reunión del portal.....	52
Kenneth King, Universidad de Edimburgo y NORRAG.....	52

EDITORIAL

La política de ayuda de las becas al exterior

Por **Kenneth King**

Email: Kenneth.King@ed.ac.uk

Las becas han sido parte integrante de la prestación educativa desde el principio: en muchas de las más antiguas escuelas “públicas”, como Winchester y Eton en Inglaterra, los alumnos pobres y brillantes constituían un elemento clave de la escuela junto con aquellos alumnos que pagaban sus matrículas. Como corolario, las naciones más ricas han, desde el principio, ofrecido becas a las más pobres como uno de los componentes de la ayuda oficial al desarrollo (AOD). Es interesante observar que los así llamados donantes emergentes han hecho lo propio.

Las becas de ninguna manera son únicamente para los estudiantes pobres brillantes o para los países más pobres. Muchas naciones y fundaciones ofrecen becas a los estudiantes brillantes de los países ricos en lo que podría llamarse cooperación norte-norte. Por ejemplo, el órgano multilateral British Commonwealth otorgó becas no solamente para que sus miembros más pobres pudiesen acceder a ellas en los países más ricos del Commonwealth como Canadá, Singapur, Malasia, Nueva Zelandia y el Reino Unido, sino que dichas becas también han estado disponibles para estos países más ricos del Commonwealth, aunque a cuenta de la excelencia y no tanto de la del “desarrollo”.

Este número especial se centra esencialmente en la cooperación sur-norte y sur-sur. Incluso existen ejemplos de cooperación norte-sur-sur, o de cooperación triangular, como sucede cuando un país como Japón brinda su apoyo a un país de ingresos medios del sudeste asiático para capacitar a los participantes del África subsahariana. Ello no significa que la cooperación norte-norte no sea vital para la formación de capacidades y el intercambio de conocimientos. En efecto, cabe recordar que muchos de los países industrializados de la actualidad, o en vías de industrialización, construyeron su capacidad tecnológica a raíz de una decisión deliberada de formar a su propia gente mandándola a estudiar al exterior [véase sobre todo Japón y Corea del Sur].

¿Acaso las becas son una pieza central en la filosofía de la ayuda bilateral?

Las becas parecen encontrarse en el corazón del proceso de ayuda bilateral. Así, en su fase más elemental, se parte del principio que existe un déficit de conocimientos que se puede compensar mediante la transferencia de tecnologías de los países más ricos a los más pobres. Ese es el ‘tesoro’¹ del ‘conocimiento técnico’ que el Presidente Truman en su discurso inaugural de enero de 1949 estimó que Estados Unidos podría aportar para ayudar a aliviar los sufrimientos de más de la mitad de la población mundial cuyas condiciones de vida eran rayanas en la miseria. Dichas becas pasaron a ser un elemento clave de la asistencia técnica – la otra mitad estando constituida por las prestaciones de expertos técnicos ante el mundo en desarrollo.

Es interesante observar que la cooperación y la asistencia técnicas no son términos que aparezcan en la Declaración de París (2005) sobre eficacia de la ayuda. En absoluto. Asimismo, si bien se hace a menudo referencia en la Declaración de París al fortalecimiento de las capacidades de desarrollo de los países con ayuda de los donantes, no se hace mención alguna a las becas como elementos para lograrlo. En otras palabras, estos elementos no fomentan los sistemas de los propios países o que los países se hagan cargo de sí mismos. Por el contrario, se los ve más bien

¹ Treasure House es una casa que fue creciendo y enriqueciéndose a medida que venían sus distintos habitantes.

como parte de una ayuda amarrada, algo que paulatinamente debería reducirse para luego suprimirse. Y sin embargo las becas están vivitas y coleando y surgen como elementos claves de la arquitectura de la ayuda bilateral, que se trate de donantes nuevos o antiguos.

Becas y bilateralismo

Tal vez las becas sean muy conocidas, a pesar de la Declaración de París, debido a que se encuentran en el corazón mismo del proceso de asistencia. El aprendizaje a partir de la experiencia de los demás o de los conocimientos del otro está estrechamente vinculado a la noción de desarrollo. De manera que no debería sorprendernos que los países activos en materia de ayuda brinden acceso a sus experiencias y a sus expertos. Históricamente, fue precisamente el acceso a la especificidad o particularidad de las experiencias del donante lo que llevó a las becas. Fueron construidas a partir de la noción de que los donantes individuales disponían de ventajas comparativas, algún nicho que otros podrían apreciar y del que podrían aprender. ¿En qué lugar se puede apreciar mejor la experiencia china del desarrollo o del alivio de la pobreza que en China misma? ¿En qué lugar se puede apreciar mejor los elementos sutiles de la enseñanza del idioma francés, inglés o alemán que en Francia, Inglaterra o Alemania?

En este sentido es interesante observar que el primer elemento de la página principal de JICA, después de ofrecer las condolencias a las víctimas del terremoto, es “concéntrese en la capacitación”, seguido de una nota que dice “se lo reconoce como el programa de capacitación más grande del mundo para los países en desarrollo. Más de 12.000 participantes asistieron a 1.300 cursos este año en Japón.” [http://www.jica.go.jp/english/news/focus_on/training2010/index.html]. La JICA capacita a una gran cantidad de personas en sus países respectivos y a otras en terceros países.

Lo que llama la atención es que la JICA ponga énfasis en la importancia crucial de la “experiencia japonesa” a la hora de configurar la prestación de la capacitación, y considera muy importante el haber “desarrollado un almacén de conocimientos que no se encuentra en otro lado a partir de sistemas singulares de organización, administración y gestión del personal hasta sistemas sociales tales como la mejoría de las condiciones de vida y la organización gubernamental.” Es precisamente el acceso a este depósito “singular” de experiencias lo que justifica la capacitación a corto y largo plazo en Japón. También constituye la base para el envío de expertos japoneses al mundo en desarrollo.

Lo mismo dicen en Corea del Sur: que su programa comenzó como un ‘programa de becas para dar a conocer la experiencia singular de desarrollo económico de Corea’ a los demás [<https://training.koica.go.kr/>].

Para muchos otros países tales como China, Brasil, India, Francia y Alemania que invitan a grandes cantidades de académicos y pasantes a viajar al país madre, se puede suponer que lo que desempeña un papel clave en el concepto de ayuda a la capacitación es también la exposición a las experiencias específicas de los respectivos países centrales. Esta experiencia puntual puede variar mucho, desde lo que se puede llamar diplomacia cultural o lingüística (concepto sobre el cual volveremos más adelante), diplomacia comercial y diplomacia política.

La búsqueda tendiente a exponer líderes futuros potenciales a las mejores experiencias del país anfitrión es de lo más normal. A modo de ejemplo, tómese la propaganda de la beca ‘más prestigiosa’ del Reino Unido, la Chevening, tal como se la describe en el portal del Consejo Británico en Pakistán:

Permite que los futuros líderes, tomadores de decisiones y formadores de opinión del mundo entero se familiaricen con el Reino Unido, adquieran nuevas habilidades o actualicen las habilidades profesionales que ya tienen. El objetivo final es que aporte un beneficio a sus países al retornar a ellos.

Pero la propaganda agrega, a los efectos de los solicitantes paquistaníes, un cariz muy especial: Las becas están disponibles para los temas siguientes:

Seguridad y contraterrorismo; gobernabilidad y democracia; estabilidad regional y solución de conflictos; medios y comunicaciones; crecimiento económico

Algo muy distinto de lo que se publica para Chile por ejemplo, para las mismas becas Chevening:

Este año la embajada británica está buscando solicitudes de alta calidad que tengan que ver con los siguientes campos de estudio de posgrado: políticas de energías sostenibles; cambios climáticos/crecimiento verde; servicios financieros. Este año no estaremos en condiciones de contemplar solicitudes que no estén enmarcadas en éstos 3 ámbitos académicos.

O bien en la India, para las mismas becas:

El programa apunta a graduados indios excepcionales con un fuerte potencial de liderazgo, provenientes de todas las disciplinas, ya sea del sector público o privado o de las ONG. El programa abarca un amplio espectro de disciplinas que van desde la gobernabilidad económica, la administración financiera y pública hasta el desarrollo sostenible, las ciencias y la innovación.

Este breve ejemplo muestra claramente cómo una misma beca prestigiosa puede ser interpretada de maneras distintas por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Gran Bretaña en función del marco-país. Lo mismo puede ocurrir con otros países.

Las becas y el fomento del idioma

A menudo las becas han sido pensadas para ocuparse del fomento del idioma y de la cultura, ya sea el inglés, el francés, el alemán, el portugués o el español, para mencionar sólo algunos de los idiomas para los cuales se han creado instituciones de promoción del idioma y de la cultura a nivel internacional. Tal es el caso de los institutos Cervantes y Goethe, del British Council, USIS, Instituto Camoes (Portugal), los centros culturales brasileños y la Alliance Française. A este grupo se sumó China en los últimos 5 años, con sus 300 institutos Confucio, a nivel mundial, y sus 370 aulas Confucio. Estas difieren de las mencionadas anteriormente en el sentido que los institutos y aulas Confucio no se encuentran en las principales avenidas de las capitales nacionales y provinciales sino que son alianzas realizadas entre, por un lado, las universidades anfitrionas y las escuelas del exterior y, por el otro, las universidades y escuelas de China continental. Pero brindan la oportunidad, internacionalmente, a todas las instituciones asociadas, de recibir becas de idioma para China en grandes cantidades.

Las becas vs. los objetivos de la EPT de Dakar

Durante varios años el influyente informe de seguimiento global de la EPT (GMR) ha difundido informes sobre los desembolsos de ayuda para la educación primaria, esencialmente en los países donantes de la OCDE. Existen grandes diferencias dentro de la comunidad de donantes acerca de las proporciones de ayuda en función del nivel de educación. Así, algunos donantes, incluidos Estados Unidos, el Reino Unido y Países Bajos, junto con la mayoría de los países nórdicos y Canadá, dan 60% de la ayuda educativa a la educación primaria. Por el contrario varios otros, incluidos Japón, Francia y Alemania, destinan el 70% de su ayuda a la educación para los niveles

educativos posteriores a la primaria. Para Francia y Alemania, así como Portugal y Austria, una parte importante de este porcentaje se destina a lo que se da en llamar ‘costos adicionales de los estudiantes’.

Sin embargo llama la atención que varios de esos países, que obtienen un alto puntaje en términos de EPT, tales como el Reino Unido, los Estados Unidos y Países Bajos, según lo indica el informe EPT GMR 2011, son países que durante muchos años han sido conocidos por sus programas de beca Fulbright, Marshall, Commonwealth y Netherlands Fellowship.

Becas para retornar vs. relaciones para toda la vida

La mayoría de los programas de becas bilaterales no han sido diseñados para exportar personal. Por el contrario, son sumamente estrictos sobre la importancia de que los becarios retornen a sus países de origen. Pero el Servicio de intercambio alemán (DAAD) durante muchos años incorporó la idea de que la beca constituya la primera parte de un compromiso para toda la vida con Alemania. Transcribimos a continuación lo que dice un artículo de Wagenfeld en NN45. Resalta la importancia de que la beca sea el principio de una relación duradera más que una exposición por única vez:

- Alentar a los jóvenes estudiantes y brillantes académicos del exterior a venir y estudiar o hacer investigación en Alemania mientras que, paralelamente, se busque realizar contactos con ellos como **asociados para toda la vida** [el resaltado es nuestro].

Aquí podríamos agregar que cuando las universidades del norte ofrecen becas a los jóvenes estudiantes del sur, también ellas están esperando que resulte posible para el investigador permanecer y así contribuir a la excelencia de la investigación en sus universidades.

Las becas: ¿en ascenso o descenso?

Uno de nuestros titulares para este número especial de NN informa que el servicio DAAD de Alemania ofreció 67.000 becas en 2009, 2/3 a extranjeros y 1/3 a alemanes. Asimismo, las becas aumentan en varios de los así llamados nuevos países donantes tales como China, India y Brasil. Por ejemplo las becas chinas de corto plazo a África han aumentado hasta 20.000 en el trienio actual (2010-2012), de las 10.000 que eran hace 6 años. Por el contrario, existe una verdadera intención de reducir las visas de estudiantes a ciertos países europeos. En el Reino Unido, por ejemplo, el plan consiste en reducir las visas de estudiantes hasta en un 25%, o entre 70.000 y 80.000 estudiantes. Exactamente en qué medida ello va a impactar en las becas gubernamentales y universitarias, no se sabe aún. Hay otros países, como Suecia, que están cambiando drásticamente sus tradiciones de becas para estudiantes, de tal manera que por primera vez los estudiantes extranjeros extracomunitarios habrán de pagar derechos de escolaridad sustanciales, por ejemplo, USD 36.325 por un programa de maestría de dos años.

HISTORIA

Intercambios y becas de China con África: historia, éxitos y problemas

Li Wei, Universidad de Zhejiang, China

Email: weiwei860126@hotmail.com

Palabras clave: Becas del gobierno chino; historia; éxito; problemas;

Resumen: en su calidad de país que tiene una cooperación educativa de largo plazo con los países africanos, China se ha comprometido durante más de medio siglo con el intercambio de estudiantes, y con becas, con los países africanos. Tuvo muchísimos éxitos, aunque también ha tenido un cierto número de problemas.

Historia de los intercambios y becas de China con África

La historia de la cooperación educativa entre China y África tiene ya más de medio siglo. Desde la década de 1950, la cooperación educativa pasó de su formato original de intercambio de estudiantes al actual con múltiples niveles, campos y modalidades.

La cooperación educativa entre China y África empezó con un intercambio de estudiantes que se remonta a la década de 1950. En aquel entonces, muchos países africanos recientemente independientes esperaban poder entablar relaciones diplomáticas con China y habían pedido enviar estudiantes a China. Por lo tanto, en la década de 1950, China empezó a recibir un total de 24 estudiantes y pasantes africanos (CGCAE, 2005, p.13). Sin embargo, debido a las condiciones inmaduras a la hora de recibir y capacitar estudiantes extranjeros en sus primeros momentos, China se topó con numerosas dificultades.

A principio de la década de 1960 fueron cada vez más numerosos los países africanos que conquistaron su independencia y las relaciones amistosas entre China y los países africanos se desarrollaron permanentemente. Como resultado, la cooperación educativa entre China y África avanzó mucho. No solo el gobierno chino otorgaba becas, sino también organizaciones chinas no gubernamentales. Los beneficiarios de las becas eran los países africanos independientes y los partidos políticos u organizaciones de masa en los países y regiones que no eran independientes. Por ejemplo, algunas organizaciones de masas como la Asociación Popular China para la Amistad con Países Extranjeros otorgó 100 becas internacionales a la *Union des Populations du Cameroun* (CGCAE, 2005, p.13). A fines de 1966 un total de 164 estudiantes africanos pertenecientes a 14 países africanos habían estudiado en China. (CGCAE, 2005, p.13). Pero en razón de la “Revolución Cultural”, China decidió suspender, entre 1967 y 1972, el programa mediante el cual recibía a estudiantes extranjeros.

En la década de 1970, y con la ayuda de los países africanos, China recuperó su escaño lícito en las Naciones Unidas y mejoró su posición internacional. En ese momento, China planteó la teoría de la diferenciación de los tres mundos, y se comprometió a colaborar y cooperar con el tercer mundo, que comprendía los países en desarrollo de Asia, África y América Latina y otros aun. Como resultado, la ayuda educativa de China a África había recuperado sus niveles y se había fortalecido. A fines de 1978, un total de 648 estudiantes africanos provenientes de 25 países africanos estaban estudiando en China (CGCAE, 2005, p.14).

La fase de Apertura y Reforma (1979) fue importante para la cooperación educativa entre China y África. Con la filosofía de la apertura, los intercambios y becas de China con África adquirieron mayor ritmo aún. En la década de 1980 había un total de 2245 estudiantes africanos procedentes de 43 países africanos estudiando en China. Es significativo señalar que sólo 2 estudiantes africanos que fueron a estudiar a China en 1989 se autofinanciaron sus estudios (CGCAE, 2005, p.14). Con el paso del tiempo, la cantidad de estudiantes africanos que se autofinanciaban sus estudios en China no hizo sino aumentar. En la década de 1990, había un total de 7492 estudiantes africanos provenientes de más de 50 países africanos estudiando en China. De ellos, 5569 estudiantes recibían becas del gobierno chino y 1923 se pagaban sus propios estudios.

La fundación del Foro de Cooperación entre China y África (FOCAC) en el año 2000 constituyó un hito en la historia de la cooperación educativa entre China y África. Desde entonces, la ayuda China a la educación para África se ha desarrollado mucho basándose en la plataforma del diálogo, un mecanismo de cooperación y las directrices políticas (Li et al 2010, p. 284). Habiéndose constituido en uno de los elementos de cooperación, los intercambios de estudiantes y las becas han atraído cada vez más atención. En primer lugar, la cantidad de estudiantes africanos que recibieron una beca del gobierno chino ha aumentado considerablemente. Entre el año 2000 y 2007, más de 20.000 estudiantes africanos fueron a China, de los cuales el 60% recibió una beca del gobierno chino. En 2006 se formuló y aprobó el *China-Africa Cooperation Beijing Action Plan (2007-2009)*. China prometió incrementar la cantidad de becas del gobierno chino para estudiantes africanos desde los 2.000 por año de ese momento a 4.000 por año para el año 2009. Al año siguiente la cantidad de estudiantes africanos que recibían una beca del gobierno chino pasó a 2700, lo cual representa el 26,9% del total de becas otorgadas por el gobierno chino a gobiernos extranjeros (WANG, 2009). Esta cifra trepó a 3.300 en 2008 y a 4.000 en 2009 (FOCAC, 2009a). En 2010, se formuló y aprobó el *China-Africa Cooperation Sharm El Sheikh Action Plan*. China prometió seguir aumentando la cantidad de becas gubernamentales chinas y aumentar la cantidad de becas ofrecidas a África hasta 5.500 para el año 2012 (FOCAC, 2009b).

En segundo lugar han cambiado los niveles, métodos y campos de capacitación de los estudiantes africanos. El gobierno chino redujo la cantidad de estudiantes de grado y aumentó la proporción de estudiantes graduados. En 2007, el 57,3% del total de estudiantes africanos que recibieron una beca del gobierno chino estudiaban para una maestría o para el doctorado (WANG, 2009). Algunas universidades chinas empezaron a enseñar en inglés o francés a los estudiantes extranjeros y mejoraron la flexibilidad de los métodos de capacitación del personal. Además, se amplió el espectro de especialidades para los estudiantes extranjeros para apartarse de las carreras tradicionales como agricultura, medicina y lenguas u otras disciplinas, para abarcar otros campos tales como educación, economía, gestión, política internacional, etc.

Éxitos y problemas de los intercambios y becas de China con África.

Durante gran parte del último medio siglo, China alcanzó notables resultados en materia de provisión de intercambios y becas para los estudiantes africanos, con lo cual se consigue el doble propósito de capacitar el personal para los países africanos y de promover la cooperación y comunicación educativas entre China y África. Un gran número de estudiantes africanos se ha transformado en la columna vertebral de sus países respectivos después de haber regresado. Según estadísticas incompletas, en los últimos años y entre los estudiantes africanos que volvieron a sus países, 8 personas ocuparon un cargo de liderazgo tal como Ministro o más en sus respectivos países, 8 fueron nombrados embajadores o consejeros en China, 6 fungieron como Secretario del Presidente o Primer Ministro y 3 como Secretario General de asociaciones que buscan fomentar las relaciones de amistad entre sus países y China (CGCAE, 2005, p.20)

Sin embargo subsisten una serie de problemas ya que la financiación es insuficiente y el sistema de gestión se adapta difícilmente a los nuevos entornos. Con respecto a la financiación, el gobierno chino está decidido a emprender una serie de caminos para realizar mejoras, tales como el aumento de los montos financieros destinados por el Ministerio de Educación a los estudiantes extranjeros y a aumentar el monto *per capita* de las becas del gobierno chino. Además, el Ministerio de Educación de China ha reforzado la cantidad de investigación que hace acerca de África y tiene una mejor comprensión del nivel de desarrollo educativo y de la capacidad de investigación de los países africanos para así poder continuar con su cooperación de una manera más apropiada.

Tratándose de un país con una larga experiencia de cooperación con los países africanos, se puede decir que China está comprometida con el fomento de la unidad y la cooperación entre ambas partes a través de los intercambios de estudiantes y de las becas. Los intercambios y las becas pueden directamente capacitar a los buenos talentos para la construcción de los países africanos. Además, a través de una interacción personal y de una comunicación cultural, puede profundizar la comprensión y la amistad de China y los países africanos mejorando así las relaciones de amistad entre China y África. Cabe señalar que, dadas las nuevas circunstancias, es necesario realizar una investigación adicional para saber cómo resolver el problema de financiación, cómo mejorar el sistema de gestión y cómo desarrollar más el intercambio de estudiantes y las becas.

Bibliografía

Compiling Group of China Africa Education Cooperation (CGCAEC) (2005) *China Africa Education Cooperation*. Beijing: Peking University Press. (en chino)

Li, W. et al. Education Assistance to Africa: We Can Do More and Better (2010) *Transition Studies Review*. Vol. 17. No. 2. pp. 280-296.

Wang, X. (2009) *Sino-African Educational Cooperation and Exchanges has Made Great Achievements*, consultado el 30 de abril, en <http://politics.people.com.cn/GB/1026/8768394.html>

Forum on China-Africa Cooperation (FOCAC) (2009a) *Implementation of the Follow-up Actions of the Beijing Summit of the Forum on China-Africa Cooperation*, consultado el 14 de marzo de 2011, en <http://www.focac.org/chn/dsjbjhy/bzhyhywj/t627503.htm>

Forum on China-Africa Cooperation (FOCAC) (2009b) *Forum on China-Africa Cooperation Sharm El Sheikh Action Plan (2010-2012)*, consultado el 14 de marzo de 2011, en <http://www.focac.org/eng/dsjbjhy/hywj/t626387.htm>

PAÍSES DE LA OCDE

Los programas de becas siguen muy sólidos

Goran Hyden, Universidad de Florida

Email: ghyden@ufl.edu

Palabras clave: apoyo de la OCDE a becas; Francia; Alemania; Japón; España; Países Bajos

Resumen: un reciente mapeo del apoyo de los donantes a la educación superior, llevado a cabo por Universities Denmark, resalta las propuestas de becas actuales realizadas por los países de la OCDE. Los 2 países más significativos en cuanto al otorgamiento de becas son Francia y Alemania, mientras que NUFFIC, España y Japón también son fuertes proponentes de tales programas.

Después de años de negligencia la comunidad de países donantes de la OCDE decidió, en los últimos años, volver a lanzar el apoyo a la educación superior en los países en desarrollo. Este esfuerzo renovado se basa en el principio según el cual ello contribuye al crecimiento económico y a la reducción de la pobreza. Existe una creencia entre los gobiernos donantes más liberales según la cual este apoyo debería alentar la cooperación sur-sur.

A la luz de este énfasis tal vez pueda resultar sorprendente que los programas de becas que llevan estudiantes del sur hacia el norte sigan siendo componentes significativos del apoyo a la educación superior en diversos países donantes. Un mapeo reciente del apoyo de los donantes a la educación superior, llevado a cabo por Universities Denmark – la asociación de las ocho universidades del país – y la red dinamarquesa de investigación en desarrollo muestra que los principales organismos de financiación de la educación superior son Alemania y Francia. Cada uno de ellos ha destinado aproximadamente mil millones de dólares al año, y solamente a tales efectos, en los años recientes (1).

El *German Academic Exchange Service* (DAAD) tiene a su cargo la gestión del programa de becas de Alemania, lo cual incluye el otorgamiento de becas para estudiar en Alemania. Al igual que el Programa Fulbright de los Estados Unidos, no ofrece programas académicos propios sino que ofrece becas sobre la base de criterios competitivos y de mérito a los estudiantes alemanes para que viajen al exterior y a estudiantes de otros países para que estudien en universidades alemanas. Con un presupuesto de más de USD 500 millones auspician a unos 50.000 becarios por año, de los cuales 11.000 son becarios de largo plazo, transformándose así en la principal organización de otorgamiento de becas del mundo (2). La mayor cantidad de estudiantes del hemisferio sur provienen de Asia, especialmente de China e India.

El apoyo de Francia a la educación superior está más focalizado en el mundo francófono del hemisferio sur. En gran medida esto se justifica por querer apuntalar el sistema francés de educación superior que se introdujera en la era colonial y que en gran medida sigue vigente. Las universidades francesas, a través de su propia agencia CampusFrance tienden a ser los beneficiarios institucionales de esta ayuda que comprende becas de estudio, de formación y becas especializadas para estudios científicos. En 2006 se otorgaron un total de 20.000 becas de este tipo.

Otros entes significativos que financian programas de becas dentro de la comunidad de la OCDE comprenden a los Países Bajos, a través de su agencia NUFFIC, España y Japón. Todas son

diferentes. NUFFIC adhiere a los objetivos más amplios del desarrollo de la comunidad internacional a favor del desarrollo tal como ha quedado expresado en los objetivos del Desarrollo del Milenio y en la Declaración de París. El programa español se centra en una amplia colaboración con otros países latinos. El programa de becas de Japón otorga prioridad a los países del Sudeste asiático y tiene un componente muy fuerte en materia de economía y gestión.

Dada la creciente influencia de los países donantes, China e India, por ejemplo, no solamente están concitando mayor interés sino que también ofrecen más becas de estudio para ayudar a la formación de capacidades en los países menos desarrollados, en particular en África. Hay razones para suponer, por lo tanto, que los programas de becas habrán de continuar siendo una parte significativa de la estructura de apoyo a la educación superior en los años venideros.

1. Hyden (2010) Mapeo del mundo de la educación superior y de los donantes para la investigación: actores, modelos, mecanismos y programas (Red dinamarquesa de Investigación para el Desarrollo y Universities Denmark).
2. Las cifras son inferiores a los 67.000 mencionados en el artículo de Wagenfeld ya que provienen de años anteriores (editor).

0-0-0-0-0

¿Se trata realmente de ayuda? La ayuda bilateral y el sector terciario en Australia

Elizabeth Cassity, Universidad de Sydney, Australia

Email: Elizabeth.cassity@sydney.edu.au

Palabras clave: ayuda bilateral; becas; educación superior; ayuda australiana

Resumen: Este artículo echa una mirada crítica al sistema australiano de financiación de las becas terciarias para los estudiantes extranjeros. Examina cómo las becas se tornaron una prerrogativa de política exterior de Australia y cuestiona el sustancial apoyo a la educación superior de la ayuda oficial al desarrollo (AOD) de AusAID.

La educación terciaria y el otorgamiento de becas constituyen un componente esencial del programa bilateral de educación de Australia. Desde un punto de vista de política exterior, las becas constituyen una forma de poder blando a través de un intercambio educativo y del potencial de una cooperación regional. El otorgamiento de becas para extranjeros por parte del gobierno australiano no es nuevo en el marco de su definición política: por el contrario la financiación de educación superior para estudiantes de la zona de Asia-Pacífico ha constituido una parte clave de su programa de ayuda desde 1951. Sin embargo, visto como una prerrogativa de política exterior, ¿se trata realmente de ayuda a la educación?

Podría decirse que el Plan Colombo fue una hoja de ruta para el compromiso bilateral australiano en la zona asiática. Siete naciones del Commonwealth, incluida Australia, desarrollaron el Plan Colombo como una acción cooperativa para lo que se dio en llamar el progreso económico y

social de los pueblos de Asia del Sur y del Sudeste. Fue lanzado oficialmente el 1º de julio de 1951. Los forjadores de políticas del gobierno australiano “estaban todos convencidos que Australia tenía que protegerse del aislamiento, no solo volcándose al amparo seguro de los poderosos aliados occidentales, sino ayudando a las naciones pobres a desarrollarse y proyectando activamente su influencia política y cultural fuera de las fronteras australianas” (Oakman, 2004, p.32). Miles de estudiantes de la región asiática siguieron cursos en instituciones terciarias australianas y lo más importante para los donantes del Plan Colombo era el convencimiento de que la diplomacia y el compromiso económico y cultural constituían antídotos a la incertidumbre política de la región.

Cincuenta años después, el legado del Plan Colombo para la ayuda bilateral australiana a la educación superior sigue vigente. El imperativo tendiente a contrarrestar la inestabilidad política y los conflictos en la región ya no desempeña un papel central en las declaraciones políticas a disposición de todos; sin embargo, el programa australiano de becas administrado por la Agencia Australiana para el Desarrollo Internacional (AusAID) se rige por la retórica de la reducción de la pobreza y del logro del desarrollo sostenible a través de la formación de capacidades y del apoyo a los vínculos entre países e individuos, esencialmente focalizado hacia lo humano.

Se ha instaurado un debate en Australia acerca de la proporción de ayuda australiana que se utiliza para brindar apoyo al sector de la educación terciaria *dentro* de Australia. En 2010, más del tercio (35%) de la ayuda oficial al desarrollo (AOD) de AusAID con fines educativos al exterior fue asignado a la educación superior y a las becas (AusAID, 2010, p. 11). Se trata de un aumento del 6% con respecto al año anterior, 2009, donde el 29% de los fondos destinados a la educación se reservaron para el fortalecimiento de la educación superior y el otorgamiento de becas (AusAID, 2009, p. 26). El resto del presupuesto educativo se destina a la educación básica, al fortalecimiento de los sistemas y a la educación técnica y profesional. La expansión del programa Becas-Australia (*Australia Award*)², agregando otras 2.400 becas para el desarrollo y para cursos cortos, constituye una de las grandes iniciativas presupuestarias que apuntan a mejorar la educación en el presupuesto 2010-2011 de AusAID (AusAID, 2010, p. 10)

La educación superior en Australia, uno de los principales rubros de exportación del país, representa un negocio sustancial. Las becas otorgadas a los estudiantes de los países en desarrollo constituyen una fuente de ingresos significativa para las universidades australianas mientras que apenas rozan los dólares de asistencia a la educación del país (Negin, 2010). A pesar del discurso político de AusAID en donde confirma su compromiso de “acelerar el progreso hacia los ODM” desarrollando líderes altamente formados y desarrollando las habilidades y los conocimientos a través del programa Becas-Australia, cabe formularse la pregunta: ¿Realmente se trata de ayuda? En otras palabras, el programa de becas “trae aparejadas ventajas considerables para los becarios y, en última instancia, para los países donantes, y se trata de un gasto útil – pero se trata de un tipo de ayuda completamente distinto que la de apoyo directo a los países en desarrollo” (Negin, 2010, p. 18)

Finalmente, la medición del impacto de la ayuda constituye un término y un indicador de trabajo muy importante del éxito del sector desarrollo. No existen estudios realizados por medio de indicadores sobre el programa de becas australiano que sean completos, longitudinales y que estén públicamente disponibles. Circulan anécdotas acerca de los presupuestos anuales de AusAID y de algunos ex becarios que ocuparían cargos de alto rango en ministerios en países

² El programa Becas-Australia, bajo el cual han quedado consolidados varios programas de becas, ha sido profundamente descrito en el portal de AusAID. (Véase <http://www.focac.org/eng/dsjbjhy/hywj/t626387.htm>)

como Indonesia y Vietnam y, como lo indica Negin (2010), se trata así de gastos potencialmente útiles. Pero estos no comprenden a los miles de becarios, y para el programa de ayuda no hay investigación empírica que indique cuál es el impacto de largo plazo. Con lo cual volvemos a quedarnos únicamente con la retórica. ¿Cuántos líderes se han generado? ¿De qué manera se han mejorado los diversos sectores en los países de los becarios? ¿Acaso esto ha influenciado positivamente el “intercambio cultural”? Sin lugar a dudas los incidentes violentos con estudiantes de Asia Meridional en 2009 nada hicieron para mejorar la imagen de Australia como un país hospitalario para venir a estudiar.

Si bien este artículo echa una mirada crítica sobre el énfasis de la educación terciaria en el programa Australiano de ayuda a los extranjeros, lo cierto es que miles de estudiantes internacionales han podido tener acceso a una educación superior gracias al programa de Becas-Australia de AusAID. Las ventajas para los estudiantes individuales y la larga tradición de la financiación de las becas terciarias han desempeñado un papel importante en el programa de ayuda australiano. Sin embargo, un examen crítico acerca de cómo un gasto de tal envergadura en becas reduce la pobreza y mejora los resultados del desarrollo es algo que debe indicar explícitamente cómo se logra el progreso hacia los ODM.

Bibliografía

AusAID (2010). *Budget: Australia's International Development Assistance. A good international citizen*. Canberra: AusAID.

AusAID (2009). *Budget: Australia's International Development Assistance. A good international citizen*. Canberra: AusAID.

Negin, J. (2010). *Reviving Dead Aid: Making international development assistance work*. Sydney: Lowy Institute for International Policy.

Oakman, D. (2004). *Facing Asia: A history of the Colombo Plan*. Canberra: Panadus Book0-0-0-

0-0-0-0

Los peligros de Pauline: Mercantilismo en la Internacionalización australiana

Anthony Welch, Universidad de Sydney, Australia

Email: Anthony.welch@sydney.edu.au

Palabras clave: Australia; emprender; internacionalización; educación superior; estudiantes internacionales.

Resumen: En Australia, la educación superior internacional es todo un sector y se ha transformado en uno de los principales rubros de exportación del país. Este artículo estudia la formación del marketing de la educación superior en Australia.

Hace unos veinte años, distintos estudios llevaron a una decisión tomada por el gobierno australiano en el sentido de que la educación superior internacional debería transformarse en un

sector en sí mismo. Hoy es el tercer sector más importante. Una serie de recortes presupuestarios llevaron a las instituciones a compensar los ingresos caídos en razón de las actividades internacionales de las empresas. Así, a pesar de una internacionalización amplia y bienvenida tanto de los estudiantes como los docentes, y de las importantes iniciativas tomadas para la internacionalización de los programas, el objetivo primario de la internacionalización fue el de la generación de ingresos, sin los cuales ninguna universidad australiana habría podido sobrevivir.

Las universidades, alentadas por las políticas gubernamentales a comercializar la educación superior y empujadas a sustituir los aranceles de los estudiantes internacionales debido a una merma del apoyo estatal (si no en términos absolutos, por lo menos en ingresos por estudiante), respondieron enérgicamente. La matrícula de estudiantes internacionales en las universidades australianas creció vertiginosamente, y con ellas los ingresos. Algunas universidades desarrollaron sucursales de sus propias universidades matrices (en Vietnam, Sudáfrica, Singapur y otros países), o políticas de hermanamiento con instituciones educativas y empresas de varios tipos en Malasia. La universidad vietnamita “Royal Melbourne Institute of Technology” quiere llegar a los 10.000 estudiantes en 2012; ya tiene más de 120 estudiantes internacionales (con una matrícula total de más de 5.000). La Monash University de Malasia ya está ofreciendo títulos completos en medicina y tiene en la actualidad una matrícula de más de 4.000 estudiantes, con 400 docentes y personal no docente. Del crecimiento total de las cantidades de estudiantes internacionales, las matriculas fuera de la sede principal son las que más rápidamente han crecido.

El gobierno coordinó el marketing internacional y flexibilizó el pedido de visas y otras reglamentaciones de inmigraciones, logrando así que para los estudiantes internacionales fuese sencillo estudiar en Australia y luego quedarse.

La política resultó ser una panacea financiera. Los servicios educativos pasaron a ser uno de los principales rubros de exportación de Australia: las estimaciones oficiales actuales de los ingresos totales provenientes de la educación internacional la sitúan alrededor de 18.000 millones de dólares norteamericanos (en su mayoría provenientes de la educación superior). Sin embargo, en el exterior se cuestionó su calidad y la ética de algunas universidades australianas, por ejemplo en Sudáfrica. (Las iniciativas vietnamita y malaya fueron más exitosas). La Universidad de New South Wales, sucursal de Singapur, fracasó, lo que le costó millones a la universidad. En el sector privado, muchos estudiantes internacionales (especialmente de Sudáfrica) cayeron en la trampa de pequeñas universidades profesionales con dudosas promesas de otorgamiento de certificados veloces y empleos. Algunos estudiantes fueron engañados por agentes educativos astutos de la India. Los ataques perpetrados contra algunos estudiantes del Asia Meridional en Melbourne llevaron a críticas graves y sensacionalistas en la India.

¿Cuán malo es el panorama? Unos 1.600 estudiantes internacionales, encuestados en 10 universidades, demostraron que seguían creyendo que Australia era el lugar más seguro para estudiar. Sin embargo, la respuesta a los ataques perpetrados contra estudiantes internacionales fue mal manejada por la policía y los políticos. Desde entonces se ha puesto en marcha un proyecto en aras de investigar los ataques contra estudiantes internacionales.

Los comunicados de prensa acerca de estudiantes internacionales a los que se otorgan diplomas, a pesar de haberse presentado borrachos a los exámenes, y de los temas de examen que se habían filtrado a los estudiantes internacionales forman parte del Informe del Defensor del Pueblo, al cual la universidad pertinente deberá responder. Algunos casos anteriores comprenden imputaciones de plagio hechas a estudiantes internacionales inscriptos en otra universidad a través de un prestador comercial.

Tales violaciones a las normas académicas constituyen resultados previsibles de más de una década de sub-financiamiento de la educación superior, como lo dijera recientemente el presidente de una universidad: “la inversión realizada por el gobierno federal cayó en aproximadamente 30 por ciento por estudiante en términos reales entre 1996 y 2004.”. El programa *Education at a Glance 2007* de la OCDE mostró que en promedio la financiación pública de la educación superior aumentó un 49 por ciento entre los diversos miembros de la OCDE en la década 1995-2004. Pero en Australia, dicha financiación en realidad bajó un 4% (único país miembro con esta tendencia). Hasta que la financiación vuelva a sus causas anteriores – objetivo que el actual gobierno federal ha prometido tratar de conseguir – las instituciones seguirán echando mano a la internacionalización como estrategia presupuestaria en vez de que sea una estrategia cultural y de aprendizaje.

Algunas medidas tomadas por la Secretaría Federal de Inmigración tendientes a restringir el vínculo entre educación y migración están empezando a tener efectos positivos de racionalización: un cierto número de universidades profesionales privadas débiles ya se fundieron. Un listado revisado de oficios que otorga prioridad a los altamente capacitados que ya tienen una oferta de empleo habrá de reducir sin lugar a dudas la proporción de estudiantes internacionales que mencionan la migración como razón para ir a estudiar a Australia en proporciones que pasaron del 5 por ciento en 2005 a un asombroso 24 por ciento en 2009. Las estimaciones actuales indican que la cantidad de estudiantes internacionales en Australia podría reducirse en un 20 por ciento, aunque más no fuera (y sobretodo) en el sector de estudios profesionales, con una merma concomitante de ingresos. Sin embargo, algunas universidades, que se habían vuelto demasiado dependientes de los ingresos provenientes de estudiantes internacionales, ya anunciaron recortes significativos en su personal – en un caso de hasta 350 personas. Sin lugar a dudas otros harán lo propio. Se espera que las reformas recientemente anunciadas sirvan para restaurar la envidiable imagen académica internacional de Australia, la cual ya ha sido significativamente dañada. Todo ello constituye un resultado predecible de una ética emprendedora subyacente a la educación internacional (a pesar del beneplácito que se le ha dado a la internacionalización de los estudiantes – incluidos los australianos – al personal y a los programas). El ejemplo australiano conlleva importantes lecciones para otros países. El Reino Unido, por ejemplo, no sólo ha tratado de instrumentar políticas similares sino que los recortes presupuestarios a las universidades anunciados recientemente sólo servirán para empujar a las instituciones a tratar de conseguir ingresos de los estudiantes internacionales con más ahínco aún. ¿Hará lo propio Estados Unidos, que también se enfrenta a recortes significativos?

0-0-0-0

Un vistazo al Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD)

Felix Wagenfeld, DAAD, Bonn

Email: wagenfeld@daad.de

Palabras clave: DAAD; becas; internacionalización de la educación superior

Resumen: En el marco de los 250 programas y más de 67.000 becarios alemanes y extranjeros que reciben financiación cada año, el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD) es la principal organización de financiación del mundo que promueva relaciones académicas internacionales.

El Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD), es la principal organización de financiación del mundo que de apoyo al intercambio internacional de estudiantes y becarios. Desde su fundación en 1925, más de un millón y medio de estudiantes en Alemania y el exterior han recibido financiación del DAAD. El DAAD es una organización conjunta de instituciones de educación superior de Alemania cuyo mandato es el fomento de las relaciones académicas internacionales. Es la agencia de internacionalización de las instituciones de educación superior alemanas y al mismo tiempo funge como “organización mediadora” de la política exterior del gobierno, la política europea, la política de desarrollo, y la política de educación superior. Sus objetivos principales son:

- alentar a los jóvenes estudiantes y académicos sobresalientes del exterior a venir a estudiar o hacer investigación en Alemania procurando al mismo tiempo conservar el contacto con ellos como socios para toda la vida;
- inculcar a los jóvenes investigadores y futuros líderes alemanes de las mejores instituciones del mundo el espíritu de tolerancia y universalidad;
- fomentar la naturaleza internacional y el atractivo de las instituciones alemanas de educación superior;
- mantener o establecer una presencia adecuada de estudios alemanes, incluidos el idioma y la literatura alemana y los estudios regionales en las principales universidades extranjeras;
- ayudar a los países en desarrollo del hemisferio sur así como a los países de Europa Central y Oriental en transición a establecer estructuras de educación superior eficientes.

Estos objetivos se han puesto en práctica en el marco de más de 250 programas financiados predominantemente por el gobierno federal alemán (El Ministerio de Relaciones Exteriores Alemán, el Ministerio Federal de Educación e Investigación y el Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo Económicos) así como la Unión Europea. A través de estos programas, más de 67.000 estudiantes alemanes y extranjeros del mundo entero reciben una beca todos los años. Estos programas duran desde semestres en el exterior para los estudiantes de grado y los que hacen intercambios de corto plazo para fines de investigación o docencia hasta becas de doctorado de largo plazo para los posgraduados de los países en desarrollo; y van desde visitas informativas de delegaciones extranjeras de cúpulas universitarias a programas regionales de largo alcance que buscan establecer estructuras universitarias de alto vuelo en el Tercer Mundo.

Todas las decisiones relativas a las becas y a la financiación de proyectos son tomadas por comités de selección académica independientes. Los principales criterios de selección son las calificaciones académicas de los solicitantes individuales y la calidad del proyecto. En 2009, 25.264 alemanes y 41.689 extranjeros tuvieron una beca a través del DAAD. Las cifras exactas son las siguientes (por región alemana y extranjera)

	Extranjeros	Alemanes
Europa Occidental	3.170	5.510
Europa Central/Oriental/CEI	16.842	5.506
América del Norte	1.929	4.058
América Latina	4.802	2.674
África del Norte/Medio Oriente	4.328	1.158
África/África Subsahariana	3.762	1.453
Asia/Australia/Oceanía	6.856	4.906

La lógica económica del apoyo francés a los estudiantes extranjeros

Christian Kingombe, ODI, Londres

Email: c.kingombe@odi.org.uk

Palabras clave: Francia; educación superior; cifras de estudiantes extranjeros

Resumen: Ese documento se plantea si las cifras extraordinarias de ayuda al desarrollo de Francia para la educación superior, que subsidia los aranceles de los estudiantes extranjeros en Francia, constituye un aporte a la reducción de la pobreza. Indica que tal vez Francia debería considerar la posibilidad de darle más peso a la educación primaria dentro de lo que es su presupuesto para el desarrollo.

Francia es uno de los principales actores de la comunidad internacional en materia de cooperación para el desarrollo, donde, por ejemplo, tiene estrechos vínculos con otros países asociados (OCDE, 2008). Alesina & Dollar (2000) estudiaron el patrón de becas de la ayuda externa de distintos países donantes a distintos receptores. El artículo podría considerarse desactualizado porque se usaron datos de ayuda bilateral provenientes del comité de asistencia al desarrollo (DAC) de la OCDE a partir de 1970-74 y que terminaban en 1990-94. Concluyen, por ejemplo, que el pasado colonial y las alianzas políticas son factores determinantes esenciales de la ayuda externa. Algunos donantes (en particular los países nórdicos) responden más a los incentivos “correctos”, en particular los niveles de ingreso, con las buenas instituciones de los países receptores y el grado de apertura necesario. Otros países (particularmente Francia) donan a los ex países coloniales, vinculados por alianzas políticas, sin fijarse demasiado en estos otros factores. Francia otorgó el 57% de su ayuda total a sus ex colonias entre 1970 y 1994 sin prestar atención al grado de democracia del país beneficiario. ¿Sigue siendo válido hoy que Francia no premia particularmente las buenas políticas o instituciones y que es menos reactiva que otros donantes al grado de ingresos de los beneficiarios? Cuando uno se fija en las últimas cifras de la DAC de la OCDE descubrirá el siguiente ranking sorprendente en términos de los países beneficiarios de la ayuda bruta al desarrollo en 2008. Côte d’Ivoire (1°); China (3°); Marruecos (4°); Túnez (6°); República del Congo (7°) y Camerún (9°). Entre los 10 principales beneficiarios se llevaron el 45% de la ayuda bruta al desarrollo bilateral de Francia (OCDE, 2008). Se trata de una asignación de prioridades sorprendente considerando el grado de libertad económica o el índice de libertades económicas de los principales países africanos en 2010: Túnez (98), Marruecos (101); Côte d’Ivoire (119); Camerún (136) y República de Congo (156)³. Estos últimos 3 países del África Subsahariana están todavía peor según el índice de percepción de corrupción de Transparency International (CPI).

En su última revisión por pares de Francia en 2008, la DAC de la OCDE invita a Francia a reforzar su enfoque estratégico a la cooperación para el desarrollo y a cerciorarse que sus recursos e instrumentos estén guiados por una política clara con énfasis *en la lucha contra la pobreza*. La pregunta clave consiste en saber si las cifras extraordinarias de Francia en materia de ayuda para el desarrollo a la *educación superior*, que subvenciona los aranceles de los estudiantes

extranjeros en Francia, constituye un aporte a la reducción de la pobreza. Francia ha preparado estrategias sectoriales y transversales en todos los ámbitos principales de su asistencia y está tratando de *concentrar su ayuda en 3 sectores* en los países asociados. A pesar de este esfuerzo, *el examen de las becas sectoriales* por parte de la OCDE (2008) da la impresión de que no hay un vínculo muy claro entre la asignación del sector de ayuda de Francia y sus objetivos declarados. Así, de los USD 1.600 millones destinados a educación en 2005-2006 (o 17% de la ayuda al desarrollo bilateral), sólo USD 151 millones (9,4%) fueron destinados a la *educación primaria* (por ejemplo, el ODM2), es decir mucho menos que el monto destinado a los *honorarios de docencia* y a las *subvenciones a la educación superior* según la misma OCDE. Además, y siempre según la DAC de la OCDE, resulta que Francia se encuentra entre los principales donantes para educación superior. Hyden (2010) sugiere que el apoyo de los donantes a la educación superior se basa en 2 perspectivas principales: cultural/educativa o desarrollista. Estas no siempre son mutuamente exclusivas pero los que ven ese apoyo como un *mandato cultural/educativo* tienden a ser ex potencias coloniales: Bélgica (USD 105,9 millones), Francia (USD 1.072 millones), Portugal (USD 49 millones) y España (USD 99,95 millones), con una política apuntando a seguir apoyando a las instituciones y estudiantes individuales en sus ex colonias. Francia gasta aproximadamente la mitad de su ayuda en becas, esencialmente para estudios de posgrado en Francia aunque también para estudios dentro de los países en desarrollo.

En términos más generales muchos países y universidades de la OCDE han tomado medidas para que los estudios internacionales sean más atractivos. Como resultado de dichas medidas, cuando se compara las cifras con las del año 2000, todos los países de la OCDE han tenido un aumento en la cantidad de estudiantes internacionales que reciben. En Francia, la cantidad de estudiantes internacionales en la educación superior - 278.000 – constituyen el 12% del corpus de alumnos, de los cuales las $\frac{3}{4}$ partes estudian en universidades. Además, la proporción de estudiantes extranjeros es mayor en los niveles de posgrado. La así llamada “*Charte de qualité pour l'accueil des boursiers du gouvernement français*”⁴, presentada en 2006, abarca toda la cadena de estudiantes extranjeros que se benefician con una beca desde que se preparan para un intercambio hasta que vuelven a su país. Los 2 principales programas de becas son el “**EIFFEL**” y el “**MAJOR**”. El programa de excelencia “**EIFFEL**” abarca a unos 400 becarios por año a nivel de maestría y 70 a nivel de doctorado, seleccionados entre los establecimientos de educación superior (negocios; derecho; y ciencias) basándose en criterios de excelencia. Otro programa, “**MAJOR**”, ofrece a los estudiantes de nivel A que hayan sacado notas conocidas como “*mention bien ou très bien*”, una beca de hasta 5 años para continuar sus estudios de educación superior en Francia. Obviamente, la vuelta positiva a la migración puede ser suficientemente amplia pero suele estar en manos de individuos particulares y hogares. Las ventajas dependen de saber si los efectos negativos estáticos - es decir la reducción de la disponibilidad de talentos en el país de origen [‘brain drain’] - están suficientemente compensados por el efecto dinámico positivo de la migración (por ejemplo, la creación de incentivos para generar un capital humano [‘brain gain’]). Sin embargo en los países emisores de personas, donde faltan los talentos individuales, como sucede en la mayoría de los países menos desarrollados, los efectos públicos de éstos flujos migratorios pueden ser nefastos. De hecho, el efecto directo de la migración consiste en reducir el caudal de mano de obra calificada del país emisor. Por ejemplo, el 13,5% de todos los individuos de los países menos desarrollados con una educación de nivel terciario vivía en los países de la OCDE en 2000, con respecto al 5,3% para los que no provenían de los países menos desarrollados, comparados con un 12,1% en 1990, de los cuales Francia es el 4º recipiente más importante del mundo.

⁴ N. del T. Manifiesto de calidad para recibir a los becarios del gobierno francés

La OCDE recomienda que Francia se cerciore que sus políticas sectoriales nacionales sean más congruentes con los objetivos de desarrollo de los países con los cuales se alía, ‘*en particular los países menos desarrollados*’, estaría uno tentado de agregar. Francia debería evaluar el impacto de sus distintos tipos de apoyo al desarrollo en sus países asociados y sobre esa base *ajustar su coeficiente de ponderación* de manera a maximizar el impacto en la reducción de la pobreza y el desarrollo económico. Considerando que la relación entre educación primaria y reducción de la pobreza es tan significativa en la mayoría de los estudios, tal vez Francia debería considerar la posibilidad de darle un mayor coeficiente de ponderación a este subsector dentro de su presupuesto para el desarrollo.

Bibliografía

Alesina, A. & Dollar, D. (2000) [Who Gives Foreign Aid to Whom and Why?](#), *Journal of Economic Growth*, Springer, Vol. 5(1), pp. 33-63, March.

Hyden, G. (2010) véase la referencia en el artículo de Hyden en este número, NN45.

France (2008) DAC Peer Review of France - Main Findings and Recommendations
<http://www.oecd.org/dataoecd/4/10/40814790.pdf>

Government of France (2008) Principaux axes de la politique de coopération universitaire.
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/colonne droite_1675/sur-theme_2081/cooperation-universitaire_13302.html

Government of France (2010a) Higher education Budget 2011.

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid53349/budget-2011-4-7-milliards-d-euros-pour-l-enseignement-superieur-et-la-recherche.html>

Government of France (2010b) Enseignement supérieur et recherche Présentation du budget 2011-2013
http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Budget_2011/54/2/Presentation_budget_2011-document-integral_155542.pdf

Becas para estudiantes extranjeros. <http://www.reseauetudiant.com/savoir/bourses-d-etudes-1/bourses-bel-etranger.htm>

[Los](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54957/les-chiffres-cles-2010-de-l-enseignement-superieur.html) [estudiantes extranjeros y la educación superior.](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54957/les-chiffres-cles-2010-de-l-enseignement-superieur.html) <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid54957/les-chiffres-cles-2010-de-l-enseignement-superieur.html>#Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur

Incremento de la capacidad de investigación a través de las becas: la experiencia de la IDRC en los últimos 40 años

Rita Bowry, Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional (CRDI), Ottawa

Email: rbowry@idrc.ca

Palabras clave: Capacidad de investigación e innovación; becas competitivas; nuevas dimensiones y rumbos.

Resumen: desde 1970, el Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional (CRDI) ha otorgado más de 4000 becas a individuos en momentos críticos de sus vidas o desarrollo personal y profesional. Este artículo estudia cómo el programa se ha ido modificando para hacer frente a las prioridades cambiantes del programa y sus retos en un mundo globalizado.

El International Development Research Centre (CRDI) de Canadá brinda apoyo a la investigación en países en desarrollo para fomentar y construir sociedades más sanas, equitativas y prósperas. Desde 1970 ha otorgado más de 4000 becas a graduados canadienses y de países en desarrollo. Una innovación introducida en 2006 son las becas para estudios en universidades de África subsahariana.

Además de los subsidios para la investigación que tengan que ver con prioridades temáticas, las becas del CRDI han desempeñado un papel importante en el refuerzo del desarrollo de las cargas individuales y en la capacidad institucional ayudando a generar un grupo de especialistas preparados para buscar soluciones a los retos del desarrollo en los niveles local, nacional, regional y mundial.

Hasta la fecha, el CRDI ha permitido que más de 4000 individuos continuaran su educación o sus oportunidades de investigación ya sea en sus países de origen o en otros. A través de su programa de becas (en la división iniciativas especiales), las becas competitivas dan apoyo a una investigación innovadora por parte de investigadores canadienses o de países en desarrollo, esencialmente en los niveles de maestría, doctorado y posdoctoral. Asimismo, hay otras divisiones que otorgan becas en ámbitos nuevos de la investigación que fomenta el CRDI, tales como los enfoques de los ecosistemas a la salud humana, la investigación interdisciplinaria en materia de salud; los problemas ambientales de los pobres urbanos; la adaptación a los temas de stress hídrico amplificados por los cambios climáticos; y el fomento de las capacidades autóctonas para progresar y aplicar conocimientos científicos a la adaptación a los cambios climáticos.

El apoyo que da el CRDI a la capacitación ha evolucionado en los últimos 40 años. En los años 1970, hasta 1/3 de los proyectos de investigación financiados por el CRDI contenían intrínsecamente oportunidades formales de capacitación. A fines de los años 1980, más de 1/3 de los dólares de capacitación se gastaban en actividades de capacitación informales, es decir cursillos, seminarios, capacitación grupal, trabajo en redes y formación basada en la comunidad. Los títulos de educación formal se llevaban el resto de los fondos, siendo que el principal apoyo se daba a los niveles de maestría y doctorado, para que los estudiantes de los países en desarrollo pudieran estudiar esencialmente en Canadá, aunque también en Europa y los Estados Unidos. En menor medida, los títulos de bachiller y diversos programas de diplomas y certificados también fueron financiados en ese momento. Asimismo se asignaron fondos a una capacitación basada en las necesidades institucionales.

En los años 80, se agregó un mayor componente canadiense para ayudar a los graduados canadienses a emprender su propia investigación en uno o más países en desarrollo. Estas becas ayudaron a promover el crecimiento de la capacidad de investigación de Canadá, que corresponde a las prioridades de investigación del CRDI. Los resultados de la investigación se comparten con la institución afiliada del país en desarrollo. En 2004 este programa se amplió hacia los estudiantes graduados de los países en desarrollo que estudiaban en universidades canadienses para permitirles llevar a cabo una investigación en sus propios países o regiones de origen y desarrollar así vínculos para un mejor regreso a sus respectivos hogares.

La crisis económica de principio de los años 90 llevó a la reducción del presupuesto del CRDI y a un menor apoyo para que los ciudadanos de los países en desarrollo pudieran estudiar en el norte. Pero en los años 1990 se expandieron los programas de becas para el desarrollo profesional y la investigación. Las becas para la investigación (pasantías) ofrecen una capacitación bajo la supervisión del personal de los programas del CRDI en Ottawa y en sus oficinas regionales, para los graduados canadienses y de los países en desarrollo en investigación y gestión de investigación, a partir de lo cual se pueden ir construyendo carreras en desarrollo internacional. Las becas para el desarrollo profesional se otorgan a individuos con mayor experiencia y que requieren menos supervisión. En los últimos 20 años se han capacitado más de 200 individuos en el marco de éstos 2 programas de becas.

También se brindó apoyo a los graduados de periodismo y a los nuevos periodistas que quieren hacer notas sobre temas atinentes a los países en desarrollo. Asimismo se han otorgado un número limitado de becas puntuales por año sabático para profesionales más desarrollados. Estas se otorgan a ciudadanos canadienses experimentados así como a investigadores de los países en desarrollo para fomentar que se compartan los conocimientos y se aliente una cooperación sur-sur, norte-sur, y norte-norte sobre temas de desarrollo.

En 2006 se introdujo una innovación, a saber el otorgamiento de apoyo directo a los graduados de la zona subsahariana del África para que pudieran estudiar en sus propios países o regiones. El *International Fellowships Program* (Programa de becas internacionales) funciona sobre todo en la forma de becas para investigación en fase doctoral con un cierto grado de apoyo con becas para los niveles de maestría y doctorado. Las becas constituyen una oportunidad para poner en marcha un compromiso más riguroso en investigación y una metodología de investigación reforzada, así como talleres de escritura y desarrollo de capacidades de edición. Permiten un intercambio de experiencias de investigación y resultados, la creación de grupos de pares y también permite aumentar la cantidad de investigadores y profesionales prácticos competentes en una región.

En la actualidad nueve instituciones nacionales o regionales del África subsahariana están a cargo de la gestión de las becas internacionales del CRDI para reforzar su capacidad de gestión de subsidios, sus funciones de apoyo a la investigación, para contribuir a construir centros de excelencia en la región y para reducir la fuga de talentos. Esto ayuda a las instituciones a atraer otras fuentes de financiación para darle no sólo mayor alcance sino un cierto grado de sostenibilidad. Para 2011 se habían aceptado becas para 260 estudiantes en los ámbitos de economía, lo cual incluye economía agrícola, la paz y la seguridad, la agricultura, los sistemas de salud y políticas de salud, las tecnologías de la información y la comunicación así como las ciencias y la innovación. El CRDI está contemplando la posibilidad de expandir este tipo de apoyo a la formación de capacidades hacia otras regiones que estén debidamente monitoreadas para responder a ciertas necesidades específicas según lo requiera cada caso en particular.

Se han realizado estudios de seguimiento para evaluar el impacto de las becas del CRDI identificando el grado de empleo actual de los ex becarios y las pruebas puntuales de cómo esas becas sirvieron para brindarles apoyo durante una etapa clave de sus carreras. Con el paso de los

años, muchos beneficiarios de las becas del CRDI han ocupado cargos importantes tanto en el mundo en desarrollo como en Canadá. Estos estudios y el seguimiento de los datos estadísticos, incluidos el género, la distribución geográfica de los solicitantes y becarios, los campos de estudio y las regiones geográficas de la investigación, permiten identificar ámbitos en los cuales se puede mejorar la programación de las becas del CRDI.

En momentos en que el CRDI contempla nuevas dimensiones y rumbos para sus becas, se tomará en cuenta un cierto número de factores. Entre ellos se puede mencionar una mayor participación de las mujeres en los concursos por becas y la supervisión de los estudiantes en las universidades, disponibilidad del mercado laboral para los graduados, un mejor manejo de la investigación, la solicitud y los procesos de selección digitalizados, el aprendizaje en línea, el apoyo a las pasantías y el otorgamiento de empleos posdoctorales, así como la capacitación en investigación de políticas para influenciar la toma de decisiones en materia de desarrollo.

Bibliografía:

Más información disponible sobre el programa de becas en www.idrc.ca/awards

0-0-0-0

¿Acaso los programas de becas financiados por los donantes responden a la aparición de puntos focales de educación en sus regiones diana?

Mtinkheni Gondwe y Ad Boeren, NUFFIC, La Haya

Emails: mgondwe@nuffic.nl y aboeren@nuffic.nl

Palabras clave: Becas de donantes; apoyo a los puntos focales regionales de educación; becas como ayuda amarrada

Resumen: La respuesta de los programas oficiales de formación de capacidades basadas en becas otorgadas por donantes ante la emergencia de puntos focales de educación superior en el sur sigue siendo despreciable. En general las becas siguen dando apoyo predominante a la movilidad estudiantil de sur a norte. La financiación de la capacitación intrarregional sigue sin ocurrir en una escala significativa y solamente la ponen en práctica algunos donantes aislados.

Tendencias mundiales en movilidad estudiantil hacia afuera

Históricamente, la mayoría de la movilidad estudiantil hacia afuera se ha orientado hacia las principales economías desarrolladas tales como Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Alemania, Canadá y Australia. Sin embargo, la mejoría de la calidad de la educación de algunas economías emergentes es particularmente alentadora para la formación transfronteriza: cada vez

son más numerosos los estudiantes que eligen estudiar dentro de su región en vez de buscar destinos del exterior. El Atlas of Student Mobility (<http://atlas.iienetwork.org/>) muestra que Sudáfrica se ha transformado en un punto focal dentro del África Subsahariana, México en América del Sur y China y la India en Asia. En 2009, China llegó a ser el quinto anfitrión de los estudiantes internacionales, después de Estados Unidos, el Reino Unido, Francia y Alemania.

También ha quedado muy claro que dentro de cada punto focal de educación, los estudiantes internacionales acuden esencialmente de la región inmediatamente aledaña al país anfitrión. Por ejemplo, en 2009, China recibió a estudiantes internacionales de Corea del Sur, Estados Unidos, Japón, Vietnam, Tailandia, Rusia, India, Indonesia, Kazajstán y Pakistán. Asimismo, India recibió a estudiantes internacionales de Irán, Los Emiratos Árabes Unidos, Nepal, Afganistán, Arabia Saudita, China, Sri Lanka, Bután y Kuwait. En 2010, Sudáfrica recibió a estudiantes internacionales de Zimbabwe, Namibia, Botswana, Lesotho, Swazilandia, Republica Democrática del Congo, Zambia, Mauricio, Angola y Mozambique. México es un poco una excepción, habiendo recibido un número significativo de estudiantes internacionales de destinos lejanos tales como Francia, Canadá, España, Alemania y el Reino Unido, además de los de los países vecinos en 2007.

Formación de capacidades

La evolución que aparece en los puntos focales emergentes de educación superior estimula la ambición en algunos países en desarrollo. En diversos debates acerca de las necesidades de formación de capacidades en el contexto de la cooperación para el desarrollo, observamos que son cada vez más numerosas las instituciones de educación superior de los países en desarrollo que manifiestan y priorizan el deseo de mejorar sus propias capacidades a la hora de brindar capacitación a sus propios graduados en vez de únicamente aprovechar las oportunidades de estudios en el exterior que ofrecen los programas de becas financiadas por los donantes. La Universidad Eduardo Mondlane en Mozambique es un ejemplo de estas instituciones: si bien agradece las becas de estudio en el exterior que se ofrecen a los estudiantes mozambiqueños, también tiene la ambición de poder cada vez más proponer sus propios programas de Maestría y Doctorado en un número creciente de disciplinas. A tal efecto, la lista de prioridades de la universidad en materia de formación de capacidades en el contexto de la cooperación internacional comprende el creciente desarrollo de programas para graduados, la formación de docentes (incluida la formación de capacidades en investigación) y las inversiones en infraestructura de investigación.

Respuesta de los donantes

A estas prioridades responden en gran medida los programas de formación de capacidades basados en proyectos que llevan adelante los donantes del sur con miras a lograr mejoras *in situ*. Por ejemplo, el objetivo central de los programas de los Países Bajos NPTⁱⁱ y NICHEⁱⁱ es la formación de capacidades institucionales. Las intervenciones ocurren en el marco de un proyecto y comprenden actividades que aumentan la capacidad de la institución de educación superior o de la institución regulatoria correspondiente a la hora de brindar una educación de calidad y pertinente que esté particularmente ligada a las necesidades del mercado laboral y la economía locales. El desarrollo de los planes de estudio, incluida la formación docente y el desarrollo de nuevos programas, constituye a menudo un componente sustancial de las intervenciones en el marco de sendos programas. Este apego por la formación de capacidades institucionales rige asimismo para los programas oficiales de formación de capacidades basados en proyectos de la mayoría de los países donantes.

Sin embargo, a pesar de la receptividad de los programas de formación de capacidades basados en proyectos ante la posibilidad de poner en marcha intervenciones *in situ* hechas a medida y en el sur, los programas de formación de capacidades basados en becas han respondido lentamente. Para la mayoría de los donantes bilaterales de becas, incluidos los Países Bajos, la respuesta a la aparición de puntos focales de educación superior en el sur ha sido mínima y aún no se ve reflejada en la configuración de los programas de becas en curso. En gran medida la capacitación sigue pensada para ser dispensada en los países donantes y por lo tanto está fuertemente focalizada en la movilidad de sur a norte. En el marco del principal programa de becas de los Países Bajos (el NFP o Netherlands Fellowships Programme) sólo los cursos de perfeccionamiento se dispensan en el sur, aunque siguen estando a cargo de instituciones holandesas y constituyen una muy pequeña porción del conjunto de cursos de capacitación que se organizan en el marco del programa. El programa también contempla la organización de cursos cortos en el sur. Sin embargo, estos deben ser dispensados por instituciones holandesas en colaboración con prestadores locales. Desgraciadamente hasta la fecha no se ha aprovechado en gran escala esta oportunidad ya que los prestadores de educación son libres de decidir si van a iniciar esa asociación o no.

Excepciones

Son muy pocos los donantes de becas que hayan respondido significativamente al deseo de sus socios sureños de transferir las actividades educativas al sur. Uno de ellos es Norad, cuyo Programa de Estudios de Maestría (NOMA), iniciado en 2006, cumple específicamente con esta necesidad de formación de capacidades. El NOMA brinda su apoyo para armar y ejecutar programas de maestría en los países asociados en estrecha colaboración con instituciones en Noruega. Luego se ofrecen las becas a los estudiantes de la región para estudiar en los programas así desarrollados.

A nivel multilateral, la Unión Europea, al financiar el programa Julius Nyerere, también brinda su apoyo a la movilidad sur-sur, alentando así una mejora de calidad interna para los programas de educación de graduados de aquellas instituciones que esperan recibir estudiantes en el marco de este programa.

Dentro del sector de las fundaciones privadas, también se aprecia el apoyo a la movilidad sur-sur en algunos programas de becas (por ejemplo, el International Fellowships Programme-IFP, de la Ford Foundation) ya que a menudo estos no están amarrados a consideraciones de políticas nacionales.

Perspectivas a futuro

El potencial de los programas oficiales de formación de capacidades basados en becas a la hora de aprovechar los puntos focales emergentes de educación superior (por ejemplo, para enriquecer el listado de cursos que ofrecen) es elevado. Tal es sin lugar a dudas la situación con el NFP ya que el programa opera históricamente en el mundo entero y en un gran número de países, con un gran número de becarios cada año. El NFP abarca un período de 4 años, renovable, en la actualidad vigente en 60 países y con un presupuesto cuadrianual de aproximadamente 150 millones de euros. El objetivo principal del programa consiste en aumentar la cantidad y calidad del nivel educativo de los profesionales de carreras medias altamente capacitados de los países asociados. Cada año se otorgan aproximadamente 2.500 becas de estudio para cursos cortos, de perfeccionamiento, de programas de Maestría y Doctorado.

La OCDE ha desplegado un gran esfuerzo para desamarrar la ayuda y es mucho el progreso logrado en este sentido para una parte importante de la AOD. Sin embargo, es evidente que la

mayoría de los programas oficiales de formación de capacidades basados en becas para el sur aún no han sido incluidos. Las becas sirven no solamente para formar capacidades en el sur sino también para reforzar las relaciones académicas, políticas y económicas con el país donante. Dado el clima económico y político reinante actualmente en Europa, que hace que la sociedad cuestione cada vez más en qué se benefician los países donantes con los diversos programas de ayuda, es altamente probable que se torne lenta la tendencia a desvincular la ayuda mediante becas para empezar a armar puntos focales emergentes en materia de educación como prestadores de servicios de formación.

0-0-0-0

Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación: cómo pasar de las becas a los programas de capacitación y la formación de capacidades

Rosemarie Lausset y Dominique Rodas, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación, Berna

Email: lausset@bluewin.ch

Palabras clave: COSUDE; política de desarrollo de capacitación; formación de capacidades

Resumen: Donde antes se concentraba esencialmente en brindar apoyo a las actividades de capacitación realizadas por instituciones académicas suizas, la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) modificó sus actividades de capacitación al final de la última década siguiendo un enfoque que apunta a fortalecer las capacidades de sus asociados.

La edad de oro de la capacitación y las becas

La Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) festeja su 50 aniversario este año. Desde el inicio, en el epicentro del trabajo de este órgano se encontraban la capacitación y una serie de cursos y becas. Hasta fines de la década de 1980, la finalidad de estas actividades era la de ayudar a los ciudadanos del sur, y más tarde a los del este, a beneficiarse de los conocimientos y de la experiencia profesional y educativa de las instituciones suizas de capacitación, incluidas las organizaciones nacionales e internacionales, aunque también el sector privado. Desde casi el inicio, la mayoría de los beneficiarios eran hombres que habrían de viajar a Suiza para formarse. Se los elegía usando una serie de criterios muy amplios con los cuales se lograba que los participantes viniesen de un amplio abanico de países y recibieran una formación en una serie de disciplinas tales como los servicios postales y las telecomunicaciones, la salud, la educación o la agricultura. Los criterios para otorgar las becas y prestar los servicios de capacitación fueron especificados en 1996 y 2004 de conformidad con las políticas prioritarias de la COSUDE. También se alentaba a las mujeres y jóvenes a participar. Los cursos y becas se centraban en las actividades focales de la COSUDE, las orientaciones estratégicas y los países prioritarios. La intención era aumentar la efectividad de la ayuda. En 2004, la cantidad de personas que se beneficiaron con esta formación era de casi 600 por año.

¿Qué becas, qué capacitación, para qué resultados?

A partir del año 2000 y durante toda esa década, la COSUDE empezó a realizar un análisis crítico de las becas y cursos de capacitación que financiaba. Si bien estas iniciativas permitieron que muchas personas tuviesen acceso a una formación de calidad y lograsen un desarrollo personal, las ventajas para las comunidades, las organizaciones e instituciones de donde provenían los beneficiarios fueron cada vez más cuestionadas. En los análisis de costo-eficiencia de las becas y los cursos de capacitación también se tomaron en consideración los cambios de contexto tales como la disponibilidad de formación de calidad en ciertos países del sur y el este. En este espíritu, se puso un punto final a la financiación de capacitación en ciertas disciplinas; los recursos previamente reservados para ciertos cursos y becas se aprovecharon para crear nuevas iniciativas en modo de prueba desarrolladas por organizaciones asociadas que se especializaban en capacitación. Se crearon nuevos programas que apuntaban a seguir generando resultados. En los años 1990, por ejemplo, la COSUDE brindó su apoyo a un enfoque innovador en materia de capacitación en el ámbito de la educación primaria, que creó y aplicó junto con el Institute for Adult Development and Education.ⁱⁱ Este enfoque, *La Pedagogía del Texto*ⁱⁱ, fue una verdadera fuente de inspiración para las unidades de investigación de la Universidad de Ginebra. Hoy, este enfoque se enseña en la Universidad de Uagadugú como parte del programa de Maestría que se pone a disposición de los formadores de docentes de la sub-región. Al reforzar toda la cadena de formación, este enfoque contribuye a mejorar significativamente la calidad de la educación.

De la capacitación a la formación de capacidades

Donde antes las actividades de capacitación de la COSUDE se concentraban esencialmente en dar apoyo a las actividades de formación de las instituciones académicas suizas, al final de la última década evolucionaron para acercarse más a un enfoque que apuntaba a fortalecer las capacidades de sus socios. En este sentido, y con un telón de fondo de globalización, la capacitación empezó a estar basada en las necesidades de los socios de la COSUDE, esenciales para la formulación de políticas y estrategias de la organización. A principios de 2009 y a raíz de una reorganización de la COSUDE, la organización ya no financia becas y capacitación de manera centralizada. Esta decisión no excluye el apoyo a la formación por parte de las unidades geográficas y programas globales de la COSUDE que forman parte de sus estrategias y proyectos. Además, la capacitación es un componente clave del fortalecimiento de capacidades y del aprendizaje institucional de las organizaciones asociadas y se toma en cuenta dentro de los materiales y la planificación metodológica de la COSUDE. La COSUDE brinda su apoyo a las organizaciones asociadas que han desarrollado una formación de capacidades y metodologías prácticas de aprendizaje y que usan la comunicación innovadora y los recursos de la información que cumplan con sus necesidades. Por ejemplo, la DiploFoundation, pionera en el ámbito de las nuevas tecnologías de capacitación para la diplomacia y las relaciones internacionales, ganó el premio World of e-Democracy en 2009 junto con Google y Twitter. Hoy, la DiploFoundation ofrece una metodología específica de formación de capacidades diseñada para los ejecutivos del servicio civil, los investigadores, los formadores o periodistas, representantes de la sociedad civil o del sector privado en pequeños países o países en desarrollo y para los grupos marginalizados tales como Roma. Las actividades de formación de la COSUDE apuntan a fortalecer las capacidades individuales, sociales e institucionales de los participantes y de las organizaciones de las que provienen, permitiéndoles así participar activamente en negociaciones internacionales sobre temas globales tales como los cambios climáticos o la gobernabilidad de Internet. La formación práctica y el fortalecimiento de capacidades se llevan a cabo a través de un proceso que incluye un módulo en línea, un proyecto de investigación sobre políticas a seguir, la experiencia práctica y la participación en conferencias internacionales, así como un apoyo a largo plazo de las comunidades que practican estas metodologías. Como parte de su participación en redes tales como Train4Dev, la COSUDE también participa en la coordinación de la capacitación

y la formación de capacidades del personal de los donantes y las organizaciones internacionales y sus asociados. Para lograr este objetivo, la COSUDE financia la organización de seminarios de aprendizaje conjuntos sobre una serie de temas específicos en sus ámbitos de interés (ejemplos: gestión para la obtención de resultados de desarrollo, formación de capacidades, descentralización, etc.).

A modo de conclusión, para la COSUDE así como para numerosas otras organizaciones de cooperación, los “cursos y becas” ya no son sinónimos de “formación de capacidades” ya que la capacitación es sólo una de las numerosas herramientas que se pueden utilizar para lograr este cometido. Hoy, la COSUDE alienta la gestión del conocimiento mediante el intercambio de información entre sus asociados y el fortalecimiento de las capacidades no solo de los individuos sino también de las organizaciones, las instituciones y las redes.

0-0-0-0-0

¿Adónde va a parar la ayuda para la educación superior?

N. V. Varghese, IIPE/UNESCO, Paris.

Email: nv.varghese@iiep.unesco.org

Palabras clave: educación superior; Francia; Alemania; Becas del Commonwealth; DelPHE (Reino Unido)

Resumen: Este artículo se fija brevemente en el destino de los fondos de ayuda a la educación superior. También señala que hay una relación positiva entre la parte que corresponde a la educación en el conjunto de fondos de ayuda y la parte destinada a la educación que se destina específicamente a la educación superior.

Flujos intrasectoriales de la ayuda a la educación

La ayuda a la educación superior sirve para promover los programas de estudios en el exterior y para brindar apoyo al desarrollo de las universidades en los países del Tercer Mundo. En los años 1990, la educación primaria se transformó en el ámbito prioritario de financiación, y bajó la ayuda para la educación superior. Esta tendencia se revirtió en los años 2000.

La ayuda total destinada a la educación pasó de USD 7.000 millones en 1999 a USD 11.300 millones en 2006 y USD 12.100 millones en 2007, representando así entre el 9 y el 10% de la ayuda total. Entre 1999 y 2006, el porcentaje total de ayuda destinado a los niveles primarios y postsecundarios pasó de 25,8% a 33,8% y de 33,8% a 35,8% respectivamente (UNESCO, 2010).

Durante el período 2002 – 2006, la ayuda global destinada a la educación superior fue de USD 3.300 millones anualmente en promedio (Banco Mundial, 2010). La región de Asia Oriental y Pacífico recibió el porcentaje más elevado, 29%, seguida por los estados Árabes (21%) y África (18%). Europa Central y Oriental recibió el 7%, siendo que el porcentaje más pequeño le correspondió a Asia Meridional y Asia del Sudoeste, 5%.

La educación primaria se llevó casi las 2/5 partes de la ayuda destinada a África y a Asia Meridional y Occidental. Más de la mitad de la ayuda destinada a la zona de Asia Oriental y el Pacífico (54,4%) se destinó a la educación superior, porcentaje que en segundo lugar fue a la región Árabe con el 47,6%. América Latina también destinó una parte más importante (38,2%) de

ayuda a la educación superior. Algunos de los países que más se beneficiaron de la ayuda a la educación superior en 2006 fueron China (USD 644 millones), Marruecos (USD 238 millones), Argelia (USD 153 millones), Vietnam (USD 151 millones), Túnez (USD 105 millones), Malasia (USD 82 millones) y la India (USD 53 millones) (UNESCO, 2010).

La educación superior constituye una prioridad para algunos órganos bilaterales

Parece existir una relación positiva entre la parte de la ayuda total destinada a educación y la parte destinada puntualmente para la educación superior. Los países que destinan un porcentaje más alto de su ayuda a la educación (Australia, Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Países Bajos, etc.) destinan un porcentaje mayor a la educación superior. Por otra parte, el Reino Unido y Estados Unidos asignan un porcentaje menor de sus compromisos en materia de ayuda bilateral a la educación y, del porcentaje asignado a ésta, un porcentaje menor a la educación superior. (OCDE, 2010).

En 2007, Francia era el principal donante individual de ayuda bilateral para la educación superior (USD 1.361 millones), seguido por Alemania (USD 1.054 millones). El apoyo francés se destina esencialmente a ayudar a las universidades de África francófona y para becas (casi el 50%) para estudiar en Francia (Lewis, 2009). En 2007, la ayuda a Camerún (USD 107 millones), Senegal (USD 75 millones), Côte d'Ivoire (USD 37 millones), Madagascar (USD 34 millones) y Gabón (USD 28 millones) vinieron esencialmente de Francia.

En 2007, casi el 94% de la ayuda alemana destinada a la educación era para ayudar a los estudiantes a estudiar en Alemania (Bergmann, 2009). La cantidad total de becas otorgadas por la DAAD en 2009 fue de 66.953 de las cuales el 62,3% fueron otorgadas a estudiantes extranjeros y el resto a estudiantes alemanes para que estudiaran en el exterior. De las 41.689 becas destinadas a los estudiantes extranjeros, el 40,4% fue para Europa Oriental, el 16,4% para Asia y Oceanía, el 11,5% para América Latina, el 10,4% para África del norte y el Medio Oriente y el 9% a África subsahariana (DAAD, 2010).

La cantidad total de becas de la Commonwealth pasó de 817 en 1997 a 1.474 en 2007. Si bien Asia recibió un alto porcentaje de becas en 1997, en 2007 fue el África subsahariana la que recibió el 64,6% de las becas. El DFID tiene una meta del 50% de las becas al África subsahariana en 2008, el 54% de las becas del DFID fueron para el África subsahariana.

Asociaciones

El programa del Reino Unido llamado *Development Partnerships in Higher Education* (DePHE) tiene un presupuesto de 15 millones de Libras Esterlinas para el período 2006-2013 y está bajo la gestión del British Council y de la Association de Universidades del Commonwealth. La USAID, a través de su programa de desarrollo de educación superior, ha fomentado la constitución de asociaciones con más de 300 universidades de 60 países (Lewis, 2009). Varias fundaciones norteamericanas colaboran para establecer asociaciones para la educación superior en África (PHEA), sumando entre todas una contribución de más de 150 millones de dólares al desarrollo universitario entre 2000 y 2005. Japón también está trabajando por el lado de la constitución de asociaciones y ha puesto en marcha nuevos programas para dar apoyo a proyectos de investigación conjuntos entre investigadores japoneses y de países en desarrollo, sobre todo de Asia y África. El organismo llamado SIDA da fondos para desarrollar instalaciones y profesionales, siendo la finalidad la de investigar y enseñar en las universidades del mundo en desarrollo.

Bibliografía:

Banco Mundial (2010) Financing higher education in Africa. Washington DC: Banco Mundial.

Bergmann, H. (2009) Review of prospects for scaling up Germany's aid to education. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010. ED/EFA/MRT/PI/08. París: UNESCO.

DAAD (2010) Annual Report. Bonn: DAAD.

Lewis, S. (2009) 'Funding for higher education: facts and figures'. En: Science and Development Network, 11 de marzo.

OCDE (2010) Development aid at a glance: statistics by region. París: OCDE.

UNESCO (2010) Informe de seguimiento global de la EPT 2010. Oxford: Oxford University Press / París: UNESCO.

0-0-0-0

EL CASO DE EEUU

Los Estados Unidos como destino para los estudiantes internacionales

Raisa Belyavina, Institute of International Education (Instituto de Educación Internacional), Washington

Email: RBelyavina@iie.org

Palabras clave: Estados Unidos; estudiantes internacionales; fuentes de financiación; Programa Fulbright

Resumen: Estados Unidos constituye un destino primordial para los estudiantes internacionales, y sigue recibiendo un número creciente de estudiantes e investigadores del mundo entero.

Desde los años 1950, Estados Unidos ha sido un destino principal de los estudiantes internacionales, y sigue recibiendo un número creciente de estudiantes e investigadores del mundo entero. Según el informe *“Open Doors Report on International Education Exchange”*, publicado anualmente por el *Institute of International Education* (IIE) que cuenta con el apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores de Estados Unidos, en 2009/10 había más de 690.000 estudiantes internacionales estudiando en Estados Unidos y otros 115.000 investigadores internacionales haciendo investigación o docencia en las diversas universidades del país. Durante décadas, las numerosas iniciativas apoyadas por el gobierno norteamericano, por fundaciones, organizaciones no gubernamentales (ONG) así como por universidades públicas y privadas, contribuyeron a la internacionalización de la educación superior en los Estados Unidos. La reputación de los Estados Unidos como líder global en materia de educación superior y capacitación, combinada con su amplio número de instituciones de educación superior acreditadas así como los programas flexibles de educación de grado que pueden dar respuesta a todos los tipos de estudiantes, han creado oportunidades para una cantidad creciente de estudiantes internacionales y norteamericanos que quieren tener experiencia internacional.

Con más de 4.000 instituciones públicas y privadas de educación superior en los Estados Unidos, no hay un ente gubernamental que por sí sólo sea responsable de la internacionalización de la educación superior y los esfuerzos suelen estar en cabeza de las instituciones educativas individuales. Las estrategias de internacionalización en las universidades norteamericanas se deciden a nivel institucional (o incluso de cada facultad) y los esfuerzos para atraer a estudiantes internacionales empiezan en los programas globales de divulgación, los eventos de reclutamiento, las redes de ex alumnos y los incentivos de becas y financiación que da cada universidad. Algunas han establecido “oficinas de difusión” en el exterior con todo el personal necesario para brindar información sobre los procedimientos de solicitud de vacantes y de estudios en los Estados Unidos. Las instituciones de educación superior también están mejorando la experiencia de los estudiantes internacionales reforzando las oficinas o centros de estudiantes internacionales, los programas específicos de orientación de los estudiantes internacionales y de compromisos con la comunidad así como el apoyo a los estudiantes internacionales durante toda su estadía académica en los Estados Unidos. Algunas universidades estatales llegan hasta a renunciar a

cobrar la matrícula más cara de los estudiantes extra-estadales como incentivo para atraer a estudiantes internacionales. Además, el activo sector de las ONG norteamericanas brinda numerosos servicios que ayudan a las universidades a internacionalizarse, brinda asesoramiento a los estudiantes internacionales potenciales acerca de la educación superior en los Estados Unidos y ofrece programas que van desde el intercambio educativo y cultural de corto plazo hasta el apoyo para aquellos estudiantes internacionales que buscan conseguir un título universitario.

Según el informe *2010 Open Doors Report*, en 2009/10, más del 24% de los estudiantes internacionales que estudiaban en Estados Unidos tuvieron como fuente primaria de financiación una universidad norteamericana, un 9% más que el año anterior. Para el 1% de los estudiantes internacionales, la principal fuente de financiación de su educación proviene de entes privados norteamericanos y para el 1,4% de entes privados extranjeros. En total, el 62% de los estudiantes internacionales financia su educación superior en los Estados Unidos esencialmente a partir de fondos personales y familiares. El tipo de institución en la cual se matriculan y el nivel de grado de estudios buscado por los estudiantes internacionales son los factores preponderantes que afectan la fuente primaria de financiación. En las instituciones asociadas, el 93% de los estudiantes internacionales dependen de fondos personales o familiares, comparados con los 52% en las instituciones de doctorado. A nivel de graduados, el 80% de los estudiantes internacionales depende esencialmente de fondos personales y familiares. Menos de la mitad (48%) de los estudiantes de grado dependen de fondos personales y familiares y 44% dependen esencialmente de fondos provenientes de las universidades norteamericanas. La cantidad de estudiantes internacionales que reciben financiación de estudios (esencialmente bajo la forma de un cargo rentado de profesor adjunto o de investigador) del gobierno norteamericano aumentó en más del 15 por ciento en el año académico 2009/10 para llegar a un total de 4.660 estudiantes.

Además de los fondos otorgados a los estudiantes internacionales a través de las instituciones de educación superior norteamericanas, el gobierno de los Estados Unidos también invierte en becas y programas educativos internacionales y de intercambio cultural financiados con fondos públicos. El programa más grande y prominente de todos ellos es el programa Fulbright del Ministerio de Relaciones Exteriores financiado todos los años por el Congreso con una participación financiera proveniente de muchos otros países y universidades anfitrionas y administrados por el IIE, una organización sin fines de lucro cuya sede está en la ciudad de Nueva York. Este programa bandera es el programa de intercambio educativo más grande financiado por el estado federal en Estados Unidos, que brinda una financiación a los estudiantes, docentes y profesionales anualmente para que participen en intercambios educativos internacionales en los niveles de grado y posgrado. El programa brinda un apoyo a más de 8.000 estudiantes e investigadores internacionales para que estudien, enseñen o investiguen fuera de sus propios países. El programa Fulbright también comprende iniciativas de liderazgo y actividades de participación comunitaria que aumentan los programas académicos dirigidos a estudiantes y jóvenes profesionales en una amplia gama de disciplinas académicas y profesionales. El programa ha crecido en años recientes para abarcar a más de 150 países; un programa especial para candidatos internacionales excepcionales al doctorado en ciencia y tecnología; oportunidades de tener una ayudantía Fulbright para la docencia de inglés (ETA) en 65 países y becas *Fulbright Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA) que brindan apoyo a la enseñanza de idiomas críticos en universidades de todo el país.

BECAS DE LOS PAISES DEL “BRICS”

Becas para extranjeros en Brasil

Helio G. Barros, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Brasilia

Email: [hgcbarrros@gmail.com](mailto:hgcbarros@gmail.com)

Palabras clave: Brasil; historia de becas; becas de grado y posgrado; becas de corto plazo para Cabo Verde y Guinea Bissau

Resumen: Este artículo examina brevemente las distintas propuestas de becas en el marco de la Cooperación brasileña para el Desarrollo internacional.

La Cooperación brasileña para el Desarrollo internacional se duplicó en el período 2005-2010 y casi llegó al total acumulado de USD 3.000 millones (valor actual). En los últimos cinco años, el gasto de los programas regulares de becas pasaron de USD 50 a 70 millones por año pero esto no incluye los programas especiales de investigación en los cuales las becas quedan bajo la gestión directa de las instituciones académicas y de investigación con el apoyo de los órganos estatales (véase más abajo). Es difícil dar un valor exacto del gasto anual, pero una estimación conservadora indica que se trata de USD 100 millones anuales.

Los dos principales organismos, establecidos en 1951, se ocupan de casi el 100% de todas las becas ofrecidas dentro y fuera del país. El CNPq (un órgano del Ministerio de Ciencia y Tecnología que funge como Consejo Nacional de Investigación) y el CAPES (Órgano del Ministerio de Educación que funge como coordinador de becas y programas que fomenta el desarrollo institucional en todos los niveles educativos, particularmente en la educación de posgrado) son también muy activos en los programas que buscan la cooperación internacional: sur-norte con los países desarrollados (donde Brasil es sobretodo receptor aunque también donante) y sur-sur (donde Brasil es sobretodo donante, aunque también receptor).

(Fuente: IPEA, CNPq y CAPES)

PEC-G - El primer dato oficial de Brasil que indica el interés del gobierno en ofrecer becas a otros países se remonta a 1950, cuando se fundara la Comisión Nacional de Asistencia Técnica (CNAT). Pero recién en 1964 se lanzó un programa especial para la educación de grado de estudiantes sudamericanos y africanos, llamado PEC-G (Programa de Estudios de Grado), lanzado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores. Desde entonces, el Programa ha ofrecido los gastos de matrícula en las universidades federales y los gastos de viaje. El PEC-G dio apoyo a 6.311 estudiantes (entre 2000 y 2010) provenientes de 44 países (Angola, Argentina, Barbados, Benín, Bolivia, Cabo Verde, Camerún, Chile, Colombia, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Cuba, Ecuador, El Salvador, Gabón, Ghana, Guatemala, Guinea-Bissau, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, Kenia, Malí, Marruecos, México, Mozambique, Namibia, Nicaragua, Nigeria, Panamá, Paraguay, Perú, República Democrática del Congo, República del Congo, República Dominicana, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Suriname, Togo, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. (Fuente: IPEA y MRE)

Comentarios – En la actualidad, el PEC-G usa solamente el 17% de las vacantes ofrecidas, y esto por tres razones principales: (i) los estudiantes seleccionados prefieren ir a aquellos países que les ofrecen becas completas, mientras que Brasil no cobra gastos de matrícula pero sí supone que los alumnos pagarán por su propia manutención (ii) existe una dificultad en elegir estudiantes de diversos países africanos y (iii) son muy pocos los estudiantes que solicitan una vacante en ingeniería, medicina y ciencias básicas. Durante mucho tiempo, las autoridades brasileñas han tenido reparos con los estudiantes que abandonan la universidad, muchos de ellos desapareciendo de las universidades y volviéndose “simples residentes” ilegales del país. (Fuente: MRE)

El PEC-PG – diseñado en los años 1980 para otorgar becas completas a los estudiantes latinoamericanos y africanos de los niveles de maestría y doctorado en las universidades brasileñas. Los candidatos deben dirigirse directamente a los cursos de graduados de Brasil y gestionar la recepción de una carta de aceptación que habrá de ser presentada ante la Embajada de Brasil local. El CNPq otorga las becas de maestría y el CAPES las de doctorado.

Entre los años 2000 y 2011, se otorgaron un total de 1.654 becas a 38 países, encabezados por Colombia (382), Perú (214), Argentina (115), Mozambique (113), Cabo Verde (98) y Bolivia (78). Hasta 2005, la cantidad de becas anuales era de 100 o menos. A partir de 2006 esta cantidad osciló entre 120 y 230 por año.

Estas son las cifras oficiales del programa. Pero es común detectar a otros estudiantes extranjeros que no forman parte de las cifras oficiales debido a que solicitaron directamente su aceptación en un curso y obtuvieron una beca de la universidad. En ese caso no forman parte del listado del programa internacional. (Fuente: MRE, CAPES, CNPq, IPEA)

Apoyo para la enseñanza de matemática y portugués en los países africanos – Desde 2008 se lanzó un nuevo programa para mejorar la docencia en idioma portugués y matemática y así ayudar a las escuelas primaria y secundaria. El así llamado “Programa de Lengua de Letras y Números – PLLN” apunta a países individuales y está basado en la noción según la cual si la enseñanza del lenguaje y las matemáticas funciona debidamente son mucho más fáciles de superar las dificultades educativas en ciencias.

Este programa cuenta con el apoyo de tres ministerios en Brasil: Educación, Ciencia y Tecnología y Relaciones Exteriores. El programa apunta a alcanzar a un mínimo del 50% de todos los docentes de portugués y matemática de la escuela secundaria de Cabo Verde en cinco años. Cada año un grupo de 100 docentes (50 de cada disciplina) acude a la Universidad Federal de Ceará (UFC) para tener una capacitación de 30 días, a razón de ocho horas diarias, y a seguir un programa cultural de visitas y conferencias. Más adelante se organizará otro curso de 30 días en Cabo Verde a cargo de docentes brasileños.

El programa ofrece los pasajes aéreos (de ida y vuelta), la beca, el transporte en Brasil, el seguro y 300 dólares estadounidenses para adquirir libros. La beca cubre asimismo el alojamiento en un hotel y la alimentación.

En 2011 se organizará un programa similar para los docentes de las Escuelas Primarias de Guinea-Bissau. Otros países están solicitando ingresar al Programa. Todo parece indicar que esta propuesta fascinante quedará acotada, por el momento, a los pequeños países como Guinea-Bissau y Cabo Verde. Sería un programa de una magnitud totalmente distinta si fuese pensado para Angola y Mozambique. (Fuente: CAPES y MCT)

Incentivos científicos para los estudiantes extranjeros, programas de maestría y doctorado para los estudiantes extranjeros, para los docentes invitados, los investigadores invitados y

otras becas – El CNPq y el CAPES otorgan, entre los dos, casi el 100% de todas las becas ofrecidas dentro y fuera del país. Ambas instituciones disponen de un amplio abanico de programas específicos para ofrecer becas al personal extranjero, académico o científico, pero la iniciativa de la solicitud siempre queda en cabeza de una institución brasileña (Academia de Ciencias, universidades, institutos, etc.)

Fuera del programa regular (PEC-PG, CAPES-COFECUB, CAPES y CNPq/DAAD, Investigador Invitado, Docente Invitado y otros), el otorgamiento de becas está directamente a cargo de un grupo académico o de investigación brasileño, con fondos provenientes de sendos organismos. Para pedir una beca de investigadores visitantes (CNPq), las instituciones deberán enviar su solicitud en diciembre, mayo y septiembre de cada año.

En 2010, Brasil otorgó más de 400 becas (de larga y corta duración) a docentes invitados e investigadores, a través de sendas instituciones, así como 150 becas de incentivo a estudiantes de grado de Mozambique y Cabo Verde y casi 150 becas y otros fondos de ayuda a través de proyectos individuales desarrollados por instituciones latinoamericanas y africanas. (Fuente: CNPq y CAPES)

0-0-0-0-0

**NUEVOS DONANTES – VIEJAS TRADICIONES EN MATERIA DE
BECAS**

Tradición de las becas en Cuba: la perspectiva de Ghana

Sabine Lehr, Universidad de Victoria, British Columbia

Email: sabine@uvic.ca

Palabras clave: Ghana; Cuba; Comisión de cooperación; internacionalización; foco en salud

Resumen: Cuba ha formado a más de 1.000 profesionales Ghaneses que ahora prestan servicio en diversos sectores y contribuyen al desarrollo nacional de Ghana. La colaboración entre Cuba y Ghana continúa con becas y acuerdos de formación entre ambos países.

Cuba ha sido un actor importante en el otorgamiento de becas a otros países – sobre todo de bajos ingresos – desde poco después de la Revolución de 1959 que derrocara al dictador Batista, apoyado por los Estados Unidos, y pusiera el poder en manos de un régimen socialista. Para el nuevo gobierno, el otorgamiento de becas a estudiantes de países en conflicto y de países que estaban luchando por su independencia era la continuación de la internacionalización de Cuba en otros ámbitos, tales como la asistencia militar y médica. En gran medida, la larga supervivencia del régimen cubano ha sido adjudicado al éxito que tuvieron las políticas internacionalistas de Cuba a la hora de construir relaciones no sólo con Estados sino también con movimientos sociales y organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales a escala mundial (Harris, 2009).

Cuba siempre ha sido altamente sensible a las necesidades de los países a los cuales ha brindado su asistencia. Cuando empezó a construir escuelas primarias y secundarias, y especialmente los institutos de formación profesional post-secundaria a fines de los años 70 en la Isla de la Juventud, lo hizo así a modo de respuesta a las necesidades particulares identificadas por los países cuyos estudiantes debían beneficiarse estudiando en estas instituciones. En el caso de Ghana, aproximadamente 1.200 estudiantes fueron a Cuba durante el período 1983-1989 y volvieron a su país con una variedad de credenciales, que iban desde certificados de nivel medio en actividades profesionales y vocacionales a las especialidades médicas de alto nivel (LEHR, 2008). Durante sus años de estudios, los estudiantes se beneficiaron del liderazgo cubano en temas científicos al mismo tiempo que recibían enseñanzas de docentes ghaneses ‘importados’ temporariamente a Cuba en temas tales como Historia, Geografía e inglés. Más tarde, los estudiantes acudieron a las instituciones de formación profesional de Cuba, que eran sumamente escasas en Ghana en aquél entonces, o bien asistieron a una de las universidades cubanas renombradas por sus becas y enfoques pedagógicos. A lo largo de los años de educación de los estudiantes, Cuba les otorgó no solamente la infraestructura académica y el pleno apoyo de los gastos de enseñanza, sino que también cubrió los costos de la mayoría de los docentes, los alimentos y la vestimenta de los estudiantes y otras necesidades de la vida cotidiana. Ghana fue responsable del transporte entre sendos países, del aporte de diversos docentes ghaneses y de otorgar a los estudiantes un pequeño estipendio.

La contribución de Cuba a la formación de más de 1.000 profesionales ghaneses que ahora brindan servicios en diversos sectores y contribuyen al desarrollo nacional de Ghana fue reconocido a fines de 2009 por el Ministro de Relaciones Exteriores adjunto de Ghana en ocasión

del 50º aniversario de las relaciones entre Ghana y Cuba (Cuba y Ghana habrán de identificar ámbitos de cooperación significativa, 2009).

A pesar de la multiplicidad de problemas económicos, Cuba sigue poniendo sus becas a disposición en el marco de un paradigma humanitario orientado hacia el desarrollo. Contrariamente a muchas universidades del mundo ‘occidental’ que han expandido su programación global en el marco del discurso sobre globalización económica (léase, por ejemplo, la proliferación de programas internacionales de MBA), la “nueva” política de becas de Cuba está fuertemente centrada en la programación de la salud. La escuela latinoamericana de medicina de La Habana abrió sus puertas en 1999 para inscribir a unos 1.500 estudiantes cada año (escuela latinoamericana de Medicina, 2008), para abarcar aproximadamente unos 12.000 estudiantes de medicina en total que deberían, al volver, ayudar a aumentar el acceso a los servicios de salud en sus países respectivos, en particular a las comunidades mal atendidas (Reed, 2005).

La colaboración entre Cuba y Ghana también continúa, aunque con un formato distinto. En abril de 2008, ambos países firmaron un Memorando de Entendimiento de amplio espectro para el establecimiento de una comisión conjunta permanente para la cooperación que abarca “la educación y el deporte, la salud, el comercio y las inversiones, el turismo, la investigación científica e industrial así como la iniciativa [*sic*] para el sector privado” (Sackey, 2008, 2). Específicamente este Memorando permite que los académicos y profesionales cubanos viajen a Ghana para divulgar sus conocimientos en ámbitos tales como la salud y la bioquímica. El documento compromete asimismo a Cuba a ofrecer 30 becas post-secundarias a estudiantes ghaneses para que formen a 20 estudiantes médicos y que las demás becas sean otorgadas en disciplinas de ingeniería, deporte, tecnología de la salud y minería. El acuerdo es recíproco en el sentido de que Ghana se ha comprometido a asistir a Cuba en tener acceso a las compras de cacao de la Cocoa Marketing Company, mientras que Cuba a cambio habrá de formar ghaneses en la fabricación de chocolate artesanal y en tecnologías agroindustriales (Sackey). Este memorando fue firmado en el marco de una cooperación bilateral de largo alcance a través de la comisión permanente conjunta entre Ghana y Cuba para la cooperación que se ha reunido cada 2 años desde principio de la década de 1980.

Bibliografía:

Cuba and Ghana to identify areas of meaningful cooperation. (2009, December 16). *General News*. Extraído de <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/NewsArchive/artikel.php?ID=173631>

Escuela Latinoamericana de Medicina. (2008, January). *Historia*. Extraído de <http://www.elacm.sld.cu/historia.html>

Harris, R. (2009). Cuban internationalism, Che Guevara, and the survival of Cuba’s socialist regime. *Latin American Perspectives* 166, 36(3), 27-42. doi: 10.1177/0094582X09334165

Lehr, S. (2008). *The children of the Isle of Youth: Impact of a Cuban South-South education program on Ghanaian graduates* (Tesis de doctorado). Extraído de UMI ProQuest® Dissertations & Theses. (Publication No. NR52955).

Reed, G. A. (2005). Where there were no doctors: First MDs graduate from Latin American Medical School. *MEDICC Review*, VII(8). Extraído de http://www.medicc.org/publications/medicc_review/0805/top-story.html

Sackey, S. (2008, April 19). Cuba gives 200 medical brigade. *Modern Ghana News*. Extraído de <http://www.modernghana.com/print/163124/1/cuba-gives-200-medical-brigade.html>

**EXPERIENCIA-PAÍS ACERCA DEL SEÑUELO DE LA UNIVERSIDAD
'INTERNACIONAL'**

Becas internacionales o mecanismo de Marketing Global: interesantes dicotomías macro–micro

Binod Khadria, Jawaharlal Nehru University

Emails: bkhadria@gmail.com y bkhadria@yahoo.com

Palabras Clave: India; US; inversión de USD 20.000 millones en estudiantes en EEUU; \$7.000 millones en remesas provenientes de la India a destino de estudiantes; India: ¿donante neto de AOD?

Resumen: A partir de los ejemplos de la India y los Estados Unidos, este artículo examina cómo los países que otorgan becas pueden llegar a resultar ya sea un ganador neto o un perdedor neto a nivel macro.

Se observa una interesante dicotomía macro–micro inherente a los programas de becas internacionales. Mientras que los beneficiarios individuales a nivel micro tienen todo para salir ganando con las becas, los países que otorgan las becas pueden salir ganando o perdiendo a nivel macro. Las 2 democracias más grandes del mundo, India y Estados Unidos, tienen muchas semejanzas, pero también muchos contrastes, en este sentido. Un llamativo contraste es la cantidad de estudiantes extranjeros que buscan una formación superior en sus instituciones educativas. Mientras que Estados Unidos, primer destino de los estudiantes extranjeros del mundo entero, recibe entre 600.000 y 700.000 estudiantes extranjeros en promedio todos los años, la India recibe a lo sumo a 40.000 según algunas estimaciones. Debido a la escasez de datos confiables en la India, otras estimaciones hablan de entre 10.000 y 20.000 estudiantes únicamente. La otra cara de la moneda indica que el total de estudiantes indios que siguen una educación superior en el exterior oscila entre 150.000 y 200.000, de los cuales más del 55% estudia en Estados Unidos, representando el 15% de todos los estudiantes extranjeros en Estados Unidos, el porcentaje más importante, después de China. Detrás de la India vienen Corea del Sur, Canadá, Taiwán y Japón. En 2010, Arabia Saudita pasó a ocupar el 7º lugar por la cantidad de estudiantes que mandaba a Estados Unidos, a partir de la 10ª posición que ocupaba en 2009, reflejando así las considerables inversiones realizadas por el gobierno de Arabia Saudita en becas de estudios al exterior para sus ciudadanos (*Open Doors 2010*). Para los estudiantes indios que estudian en el exterior, los otros principales destinos son el Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, algunos países de la Unión Europea como Países Bajos, Alemania y Francia, habiéndose sumado recientemente al listado Singapur. Todos estos países ofrecen también becas completas a los estudiantes indios, aunque sólo al 7-10% de ellos. ¿Cuántos de los demás estudiantes indios reciben otras becas plenas o parciales del país anfitrión, de la India o de un tercero?

Open Doors 2010 señala que el 62% de todos los estudiantes internacionales en Estados Unidos reciben la mayoría de sus fondos de fuentes personales o familiares. Cuando se incluyen en el cómputo otras fuentes de financiación extranjera, tales como la asistencia de su propio país (gobierno) o universidades, y de los empleadores de los estudiantes en cuestión, casi el 70% de toda la financiación de los estudiantes internacionales viene de sus respectivos países. Según el

ministerio de comercio de los Estados Unidos, los estudiantes internacionales contribuyen casi 20.000 millones de dólares a la economía norteamericana a través de sus gastos en aranceles universitarios y en gastos de vida (*Open Doors 2010*). La educación superior se encuentra entre los principales sectores de exportación de los Estados Unidos hacia los mercados globales, ya que los estudiantes internacionales aportan un ingreso significativo no solamente a las universidades donde estudian sino también a las economías locales de los estados a los que van a estudiar por lo que gastan en vivir, alojamiento y alimentación, libros y útiles, transporte, seguro de salud, gastos de los parientes que los acompañan y otros gastos diversos. Sería interesante saber cuánto de este total proviene de los bolsillos de los estudiantes indios y cuánto de cada beca viene de una fuente norteamericana para cubrir éstos gastos. Si bien uno podría buscar más datos detallados, datos recientes del Banco de la Reserva de la India señalan que la cifra de las remesas enviadas por la India a estudiantes indios que estudian en el exterior (aranceles únicamente), es de 7.000 millones de USD, un octavo, potente, de la tan mencionada cifra de remesas enviadas por los migrantes indios que trabajan fuera del país (USD 55.000 millones), fondos que vuelven sin hacer ruido. Agréguese a este importe todas las becas que el gobierno de la India desembolsa a los estudiantes extranjeros que vienen a estudiar al país y que sirven en particular de ayuda para los estudiantes individuales de los países en desarrollo y menos desarrollados de Asia, África y Latinoamérica – y la India podría figurar como un donante neto importante a la lista de países que aportan una ayuda oficial al desarrollo (ODA). Por oposición, algunos de los que figuran en un lugar prominente de la lista podrían terminar siendo receptores netos a través de su mecanismo de marketing global oculto detrás de un programa de becas internacionales.

0-0-0-0-0

La drástica expansión de los estudiantes de posgrado chileno que estudian en el exterior. ¿Adónde van?

Cristián Cox, Universidad Católica de Chile

Email: ccoxn@uc.cl

Palabras clave: Chile; drástica expansión de las becas al exterior; países de destino; predominancia anglófono; política de los rankings de las universidades del mundo;

Resumen: En Chile se ha instrumentado un programa reciente y ambicioso de formación de estudiantes de posgrado en el exterior. El artículo brinda los elementos clave acerca de este esfuerzo, responde a la pregunta acerca de los países de destino elegidos por las nuevas generaciones de graduados chilenos estudiando afuera y se pregunta cómo se definen las instituciones potenciales de destino.

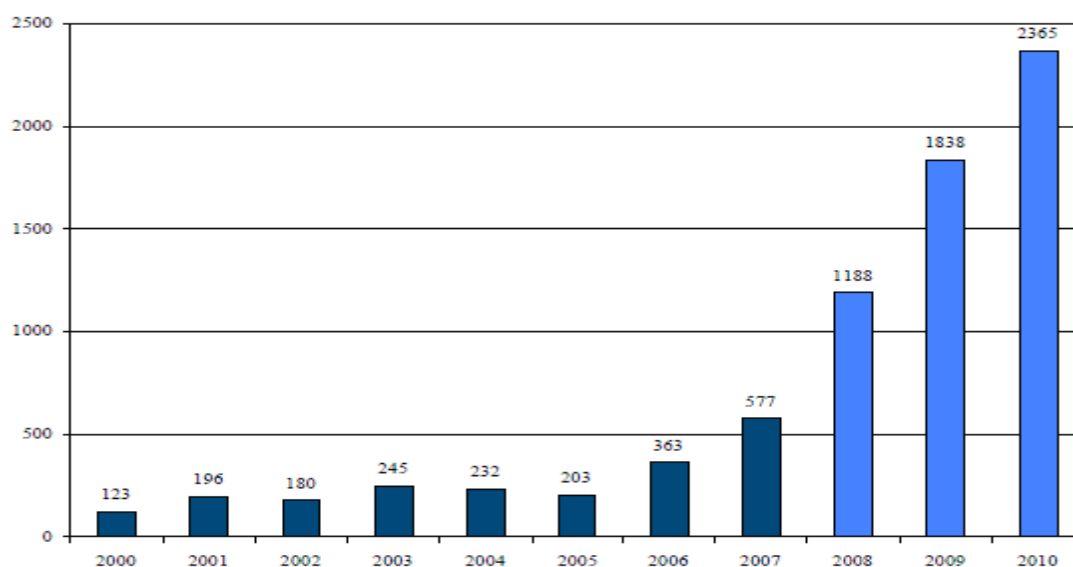
En la última década se duplicó la cantidad de inscriptos totales en el sistema de educación superior chileno (pasó de 435.884 en 2001 a 835.247 en 2009). La cobertura neta para la franja etárea 18-24 alcanzó el 30,8%. Las inscripciones de posgrado (maestría y doctorado) fueron de 27.475 en 2009 (3,2% del total de ES), un aumento de más del triple con respecto a 2001 cuando

el total fue de 7.685. De éstos, los de maestría representaron el 86,4% y los de doctorado el 13,6% en ese año (Rolando et al., 2010). En este contexto de procesos acelerados de expansión endógena de la formación avanzada del capital humano, se ha implementado recientemente un programa ambicioso de formación de estudiantes de posgrado en el exterior. El artículo aporta los elementos clave de tal esfuerzo, responde a la pregunta acerca de los países del destino elegidos por las nuevas generaciones de graduados chilenos en el exterior y examina cómo se define el posible conjunto de instituciones de destino.

Estudiantes chilenos de posgrado en el exterior

En el contexto de un rápido crecimiento de las inscripciones de estudiantes de posgrado en el país, como se menciona anteriormente, (15,2% de crecimiento anual promedio para el período 2000-2009), desde 2008 el gobierno chileno ha implementado una política que apunta a aumentar drásticamente el tamaño y calidad de sus estudiantes que se forman en el exterior. El componente clave de esta política ha sido un programa de becas – programa Becas-Chile (PBC) – que apunta sobretodo (aunque no exclusivamente) a los estudios de maestría y doctorado. En la figura 1 se aprecia cómo en los años 2008-2010 la cantidad de becas de estudio en el exterior fue 2,5 veces más que la sumatoria de los 7 años anteriores.

Figura 1. Cantidad de becas del gobierno chileno para estudiar en el exterior. Período 2000-2010.



Fuente: González y Recart (2010), basándose en datos del PBC y del CONICYT (2007).

Como se puede observar en la Tabla 1, 5 países (Estados Unidos, Reino Unido, España, Australia y Canadá) representaron el destino preferencial para el 85% de las becas de maestría y el 80% de las becas de doctorado. América Latina (Argentina, Brasil y México) representaron sólo el 3% de las becas de maestría y el 2% de las de doctorado. Desde un punto de vista tanto lingüístico como cultural, el 74% de todas las becas de maestría y el 66% de todas las de doctorado fueron utilizadas en países de habla inglesa (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda).

Tabla 1. País de destino elegido para las becas chilenas de maestría y doctorado. Programa de becas chileno, (2009, segunda ronda)

MAESTRÍA			DOCTORADO		
País	Número	Porcentaje	País	Número	Porcentaje
Estados Unidos	180	28,2	Estados Unidos	194	36,0
Reino Unido	176	27,5	España	89	16,5
España	76	11,9	Reino Unido	85	15,8
Australia	68	10,6	Australia	33	6,1
Canadá	40	6,3	Canadá	29	5,4
Alemania	23	3,6	Alemania	28	5,2
Francia	16	2,5	Francia	23	4,3
Países Bajos	10	1,6	Nueva Zelanda	17	3,2
Argentina	10	1,6	Italia	7	1,3
Nueva Zelanda	9	1,4	Argentina	6	1,1
México	6	0,9	Brasil	5	0,9
Suiza	6	0,9	Suiza	5	0,9
Italia	5	0,8	Países Bajos	4	0,7
Bélgica	3	0,5	Dinamarca	4	0,7
Brasil	3	0,5	Irlanda	2	0,4
Irlanda	2	0,3	Bélgica China, República Checa, Noruega, Austria, India, Portugal, Suecia. (1 por país)	8	1,5
Suecia	2	0,3			
China, Dinamarca, Noruega, Sudáfrica (1 por país)	4	0,6			
TOTAL	639	100,0	Total	539	100,0

Fuente: OCDE, Banco Mundial (2010) *Chile's International Scholarship Programme*, París.
Tabla 2.13, basada en datos presentados por *Becas Chile Executive Secretariat*

Según una información de PBC, las 6 universidades líderes de Estados Unidos y las primeras 5 del Reino Unido representan alrededor del 60% de los estudiantes de doctorado con becas otorgadas por el nuevo programa. Este rango relativamente acotado de ‘destinos’ se restringió aún más en virtud de reglas fijadas por el proceso de 2010 que definía que el programa no iba a financiar estudios en instituciones que no formaran parte de las 150 universidades principales, de conformidad con 3 rankings universitarios: Times Higher Education, Quacquarelly Symonds, and ARWU-SHANGHAI, que tienen criterios de excelencia que dejan de lado en los primeros lugares a demasiadas universidades de Europa continental: Francia, Alemania y España han prácticamente desaparecido como destinos, una pérdida tanto desde el punto de vista de la excelencia de sus programas de investigación como de su influencia cultural. Lo cual plantea una serie de interrogantes. El más directo, señalado por los líderes universitarios chilenos y un informe de evaluación preparado por la OCDE – Banco Mundial y que pidiera el gobierno, consiste en saber si el diseño operativo del PBC, a través de sus coeficientes de ponderación de la reputación de la totalidad de cada universidad (medida por los rankings en cuestión), limitaba las oportunidades de estudios de los estudiantes por disciplina. El informe consideró que así era y recomendó la creación de un ranking uniforme de calidad de programas/instituciones por disciplina, basado en los conocimientos específicos de un grupo de profesionales activos relativos a la calidad de los programas dentro de las instituciones. Ello podría mitigar “el sesgo de desborde de la ‘reputación institucional’ de los programas individuales”. (OCDE – Banco Mundial – 2010:98). En cierta medida las reglas del programa de becas para el año 2011 tomaron en cuenta esta recomendación, exigiendo que los solicitantes demostraran la excelencia ya sea de la institución que los aceptare, a través de su inclusión entre las 150 primeras universidades de cualquiera de los 3 rankings de universidades mencionados anteriormente, o acreditando que el programa en el cual el candidato fuera aceptado es “efectivamente uno de los mejores del mundo en el tema específico a ser estudiado”. (Becas Chile, Concurso 2011, www.becaschile.cl).

Como tela de fondo de las características operativas del PBC que efectivamente definen en qué país habrán de estudiar los mejores estudiantes chilenos, aparecen las preguntas más importantes y generales que consisten en saber de qué manera conciben los académicos y las elites la excelencia en la universidad del Siglo XXI y cuáles son las influencias culturales, o mezcla de estas, que ellos quieren ver reflejadas en la perspectiva académica futura. La respuesta hasta el momento puede ser operativamente adecuada pero deja sin respuesta la pregunta más amplia y sus consecuencias a largo plazo.

EL PBC exige en 2011, como prerrequisito para solicitar una beca, que uno haya sido previamente aceptado en una de las mejores 150 universidades del mundo, mientras que antes el trámite de solicitud era independiente de esta aceptación. Una consecuencia clave de esta nueva regla es que los solicitantes de extracción social y/o educativa más pobre (donde no hay oportunidad real de aprender inglés, por ejemplo) podrán recibir la beca solamente a título excepcional. Anteriormente este grupo representaba cerca del 50% de las becas otorgadas, y tenían un apoyo muy especial para dedicarse a estudiar el idioma de la universidad de destino, lo mismo que para la solicitud que mandaban a las instituciones. Este cambio práctico que hace que la posibilidad del uso de fondos públicos para seguir estudios de postgrado de excelencia quede restringido únicamente a los ya privilegiados no soporta la más mínima prueba de equidad y se aparta totalmente de la democratización de la elite actual.

Bibliografía:

González, J., M.O. Recart (2010) Becas Chile: Capital Humano Avanzado para la sociedad del Conocimiento. (mimeo). Santiago.

OCDE, Banco Mundial (2010) *Chile's International Scholarship Programme*, París. UNESCO Institute for Statistics, Canadá.

Rolando, R., J.Salamanca, M.Aliaga (2010) Evolución Matrícula Educación Superior de Chile. Período 1990-2009. SIES. Ministerio de Educación.

0-0-0-0-0

REVISIÓN DE NORRAG: MIEMBROS vs. LECTORES

INFORME DE DOS REUNIONES DE NORRAG: a) Reunión de Brainstorming y b) Seguimiento de la reunión del portal

Ginebra, 7-8 de marzo de 2011 y 31 de marzo – 1ro de abril de 2011

Kenneth King, Universidad de Edimburgo y NORRAG

Email: Kenneth.King@ed.ac.uk

Participantes: A) Alioune Camara (IDRC, Senegal), Michel Carton (NORRAG, Ginebra), Claudio de Moura Castro (Positivo, Brasil), Kenneth King (NORRAG, Suiza), Pravina King (NORRAG, Reino Unido), Frédérique Weyer (NORRAG, Suiza), Kazuhiro Yoshida (Hiroshima University, Japón) and B) Michel Carton (NORRAG, Ginebra), Kenneth King (NORRAG, Edimburgo), Robert Palmer (NORRAG, Amman), Frédéric Keller (Cross Agency, Ginebra) Pascal Escarment (Cross Agency, Ginebra).

Este informe abarca una primera reunión de brainstorming para examinar los resultados de la revisión regional de NORRAG en 2010 y una reunión con los contratistas de tecnologías de la información de IHEID para examinar las consecuencias de la revisión de nuestro portal actual.

1) Actividades y gobernabilidad

La actividad principal de NORRAG ha sido, desde su lanzamiento en 1986, es decir hace exactamente 25 años, la producción de la NORRAG News (NN) y la organización de reuniones derivadas de NN, publicaciones, reuniones grupales.

NORRAG debe evolucionar para tomar en cuenta la necesidad no solamente de aumentar la difusión de la red sino de revisar la “membresía” actual de NORRAG y su cúpula de gestión para garantizar así la sostenibilidad y la evolución de NORRAG durante numerosos años más.

Uno de los principales reparos, durante la reunión de brainstorming, ha sido el de lograr una diferenciación de los distintos tipos de lectores de NN y miembros de NORRAG.

2) Membresía: visitantes del sitio, lectores activos, miembros activos, y los receptores

Deberían distinguirse distintos niveles de lectores para tomar en cuenta las diversas expectativas de las 4 audiencias diferentes de NORRAG y de NORRAG News (NN) identificadas durante las 2 reuniones:

- i) Visitantes del portal: el principal grupo de visitantes del portal NORRAG comprende las “arañas web” de los motores de búsqueda tales como Google y aquellos visitantes que solamente quieren verificar alguna información en particular. No quieren registrarse para futuros números de NN; están buscando una información puntual. Deberían tener pleno acceso a todas las publicaciones disponibles en el portal, incluido el último número de NN en PDF. No debería hacer falta que se registrasen y diesen su perfil si solamente quieren visitar y leer NN (en este momento los 25 años de publicaciones de NN están a disposición de estos

visitantes con excepción del último PDF; en el futuro, a partir de la NN45 en abril de 2011, este número también estará accesible a nuestra gran comunidad de visitantes).

- ii) Lectores de NN: en la actualidad tenemos un grupo considerable de lectores. Probablemente comprenden el grueso de los 3200 individuos que se han inscrito a través de nuestro portal principal a partir de abril de 2011. Podríamos pensar en ellos como visitantes de la “biblioteca” de NORRAG, para regirnos por la frase de Noel McGinn. Vienen de todo tipo de grupos de interés de NORRAG – estudiantes de maestría, estudiantes en investigación, docentes, personas a cargo de políticas tanto en organismos como en sedes gubernamentales, ONG, consultores y gabinetes estratégicos. Más del 40% son del sur y menos del 60% son del norte. Pero si su preocupación principal consiste únicamente en permanecer en contacto con NORRAG y leer el último número de NN no deberíamos pedirles que llenasen un formulario de adhesión como miembros. Sin embargo, como muchos de ellos son lectores asiduos, van a querer saber cuándo se habrá de publicar el último número de NN en el portal de manera que en lo sucesivo lo único que les vamos a pedir es que nos den 3 cosas: su dirección de correo electrónico, el país de donde vienen y su situación profesional (ONG, catedráticos, consultores, persona perteneciente a una agencia o a una oficina de política nacional, etc.). Así podemos cerciorarnos que les mandamos por correo electrónico la información indicando cuándo estará disponible el próximo número.
- iii) Miembros de NORRAG: el ser miembro de una red significa contribuir a una comunidad y a su trabajo mancomunado y beneficiarse de ellos. Podrían establecerse una serie de derechos y responsabilidades que podrían listarse para los miembros de NORRAG y que podrían atraer a un subgrupo de lectores que declarasen su interés de pasar a ser miembros. Ellos podrían ser: disposición a darle a NORRAG su perfil; interés en estar comprometidos en reuniones grupales (presenciales) de NORRAG; interés en conectarse con otros miembros de NORRAG a través de la herramienta de participación en red y a través de los sitios de redes sociales; compromiso de contribuir a la NORRAG News y de proponer nuevos temas pertinentes; predisposición a organizar, llegado el caso, un debate en línea a través del portal de NORRAG.
- Del total de los 3.200 lectores podríamos esperar que unos 230 se considerasen miembros activos de NORRAG y que tal vez otros 550-750 fuesen un poco más que simples lectores. Por ejemplo, 230 lectores de NORRAG estuvieron lo suficientemente interesados para completar la encuesta en línea en abril-mayo de 2010 (aproximadamente el 8% de la membresía de entonces). Y entre el 25 y el 30% del total de lectores ha actualizado su perfil en nuestra base de datos de miembros; se trata de unos 900 en total.
- iv) Receptores: el término “receptores” reconoce una categoría de lectores ocasionales que solamente recibe alertas por correo electrónico no solicitadas acerca de las actividades de NORRAG (nuevos números de NN, pedidos de contribución, anuncios de reuniones, etc.). Los receptores abarcan una categoría de responsables influyentes en materia política quienes no visitarían el portal de NORRAG por iniciativa propia, pero que pueden llegar a ser intérpretes esenciales de investigación y de temas de política mencionados en un número particular de NN. A este tipo de personas debería mandársele NN pero deberían tener alguna forma de hacer clic para señalar ‘no me manden más’ llegado el caso. Los receptores son personas que podrían ser muy influyentes cuando surgiera un tema muy particular. Los miembros de los distintos países pueden proponer receptores de esta naturaleza.

Los siguientes pasos deben contemplarse para lograr poner en marcha estas distinciones:

- El nuevo portal de NORRAG permitirá realizar una distinción simple entre a) anotarse como lector de NN para tener alertas futuras por correo electrónico. Estos lectores van a divulgar únicamente su dirección de correo electrónico, el país de origen y su situación profesional (por ejemplo agencia donante, docente, etc.), y b) firmar como miembro de NORRAG.
- Se publicará un listado de compromisos y oportunidades sugeridos para aquellos que quieran ser miembros. Al aceptar los derechos y responsabilidades que trae aparejado el ser miembro pueden tomar una decisión voluntaria de contribuir al trabajo colectivo en la red;
- Debería enviarse, a plazo, un correo electrónico a todos los lectores actuales de NORRAG proponiendo que las 3.200 personas que ya se han anotado en NORRAG vuelvan a visitar el portal y decidan si quieren anotarse como lectores de NN o como miembros de NORRAG;
- Identificar a través de aquellos que deciden ser miembros quién más podría ser un receptor.

Será muy importante tomar conciencia que en la mayoría de las organizaciones y asociaciones la membresía activa suele ser una proporción bastante pequeña de los que se han inscripto.

3) El papel clave de las cadenas de valor entre los miembros activos

Hemos examinado anteriormente las cifras sobre la membresía potencial, pero la membresía activa de NORRAG no es realmente una cosa de números: tiene que ver con individuos dentro de instituciones que reconocen que NORRAG es potencialmente muy pertinente para sus propios contactos y su trabajo profesional. Pero esta pertinencia solamente puede reconocerse plenamente si el patrón de las actividades de NORRAG se conoce mejor. Apreciamos así una “cadena de valor” que conecta una serie de actividades de NORRAG. Así, un número de NORRAG News se unifica sobre un tema en particular; luego se celebra una reunión que versa sobre ese tema en un país en particular; se acuerda algún formato de publicación, ya sea a través de revistas especializadas o en línea; ello luego conduce a otra iniciativa. Podrían existir otros ejemplos de cadenas de valor, pero el principio clave es la continuidad y el compromiso y no la realización de eventos por única vez.

Se puede tomar un ejemplo de la cadena de valor a partir del GMR 2012 que versará sobre el desarrollo de habilidades. Ya en febrero de 2007 NORRAG había estado abogando a favor del tratamiento de las habilidades como un objetivo de la EPT, como había quedado claro en las conferencias de Jomtien y Dakar. Finalmente fue aceptado por el GMR. Ha habido una consulta en línea acerca del GMR 2012 a principios de este año y los miembros de NORRAG desempeñaron un papel clave a la hora de comentar la nota de concepto del GMR 2012. NORRAG también organizó una amplia sección de la próxima conferencia Oxford UKFIET sobre las habilidades para la empleabilidad. La idea es que NORRAG publique un número especial de NN alrededor de octubre de 2011 sobre las políticas para el desarrollo de habilidades. Pero mientras tanto deberíamos trabajar con los 20 miembros de NORRAG que se tomaron el tiempo de contribuir a las consultas en línea.

Si bien NORRAG ha organizado numerosas reuniones de grupos nacionales en los últimos dos años y medio (en Ginebra, Berna, Utrecht, Nueva Delhi, Santiago, Ciudad del Cabo, Addis Abeba, Nairobi, Hong Kong, Bamako, Accra, México y Seúl), no habremos de celebrar otras reuniones grupales sin que tengan seguimiento. La finalidad de esas reuniones no es solamente la de aumentar la cantidad de lectores de NN, aunque eso ha sucedido en la mayoría de las ciudades que acabo de mencionar. Por el contrario, la idea es comprometer a un pequeño número de individuos a que trabajen más directamente con NORRAG y a explorar con ellos cómo debería realizarse el seguimiento de dichas reuniones grupales.

Otro ejemplo de la cadena de valor proviene de la conferencia de Oxford antes mencionada. Más de 40 personas enviaron resúmenes para la sección NORRAG de la conferencia mencionada anteriormente. La mayoría de éstos son miembros de NORRAG. Desde el punto de vista de la cadena de valor, deberíamos contactarlos ahora y conocer sus opiniones acerca de lo que podría esperarse de nuestra reunión en Oxford. ¿Cómo podrían ser las potenciales modalidades de seguimiento?

4) Interactividad y alcance

Para mejorar tanto la interactividad dentro de la red como su alcance debería aumentarse el atractivo del portal:

- El portal debería ser más fácil de usar (véase más adelante);
- Debería rediseñarse NN y lograr que fuera más fácil de leer en la computadora usando no solamente el formato PDF sino dispositivos de lectura como el Kindle;
- Debería traducirse una versión abreviada de NN (50 páginas) tanto al francés (como sucede en la actualidad) como al español;
- Debería examinarse la pertinencia de usar herramientas de comunicación tales como Facebook, Linked-in y Twitter sobre la base de la experiencia de otras redes tales como Panaf (Proyecto IDRC), la *Development Studies Association* del Reino Unido, EADI, y la Royal African Society. Por ejemplo un CV de los miembros, de una página, podría mantenerse en Linked-In en vez de agregarlo al perfil de NORRAG.

5) Impacto en las políticas

El impacto de las políticas de las actividades de NORRAG debería ser relatado a través de testimonios, anécdotas e historias de los que toman decisiones y no a través de cifras. Podríamos aprovechar algunos de los testimonios mencionados por los que toman decisiones en la revisión de mitad de período de 2010 (encuesta e informes regionales). Si quisiéramos agregar relatos adicionales sobre impacto e influencia deberíamos apuntar a los principales formadores de políticas de los gobiernos y a las agencias de ayuda y formularles solamente un par de preguntas acerca del impacto. Sería esencial que en los próximos dos años se fueran acumulando deliberadamente relatos sobre impacto e influencia ya que los que nos financian están obligados a ver los resultados, el impacto y la influencia de cualquier suma que hayan dado a NORRAG.

6) Consecuencias para el portal de NORRAG

El portal ha sido examinado en detalle con los miembros del equipo de soporte en tecnologías de la información de IHEID en la reunión del 31 de marzo. Habían desarrollado un formato posible para el portal. Para esta reunión Lama Nusair y Robert Palmer habían desarrollado una nueva versión de la página principal que tomaba en cuenta la distinción entre lectores y miembros tratada anteriormente. La versión revisada tiene:

- Una descripción clara, breve y puntual de un renglón o dos de lo que es NORRAG. Propondríamos algo así como: “NORRAG: punto focal y foro para el análisis de la ayuda y del desarrollo de políticas internacionales en el sector de la educación y la formación”
- Fuertes ganchos para alentar tanto a la lectura de NN como a la membresía. Se consideró que en la página principal se podrían colgar textos breves y puntuales, de un renglón, para atraer a la gente a los temas particulares del último número de NN. Sería ideal que para ello se usaran frases extraídas de algunos de los artículos más fáciles de leer y mejor redactados del último número de NN o del próximo: por ejemplo, “67.000 becarios alemanes y extranjeros

financiados cada año” (de NN45). O bien podría incluirse una serie de imágenes rotativas de los últimos 5 números de NN con comentarios breves y fuertes acerca de las imágenes.

- Claudio Castro propuso la idea de usar un mapa de la mente, con NORRAG en el centro y luego ramificaciones hacia los temas principales de NN, tales como la educación superior, la economía del conocimiento, la EPT, las habilidades. Todos ellos se deberían poder abrir, expandir e incluso incluir vínculos a los números de NN propiamente dichos. Además de publicar el listado de los títulos desde NN45 hasta NN1 como sucede en este momento también se podrían desglosar los números de NN por temas. Los 13 números del grupo de trabajo sobre cooperación internacional en desarrollo de habilidades se encontrarían por supuesto bajo ‘desarrollo de habilidades’. Quedaría la pregunta, sin embargo, de saber si ese mapa de la mente habría de tener costos adicionales.
- La página principal podría alentar directamente a los lectores a acceder a NN, a través de un vínculo pero podría, a través de otro vínculo desde la página principal, alentar a los miembros potenciales de NORRAG a publicar su perfil, asistir a reuniones, hacer comentarios sobre los principales proyectos de los últimos documentos internacionales sobre educación y formación y contribuir asimismo a los distintos números de NN. También podría llamar la atención sobre quiénes fueron algunos de los que contribuyeron más recientemente a NN. En otras palabras, un simple clic mostraría los colaboradores del último número de NN. Asimismo, un listado con los nombres de unos 10 a 20 colaboradores conocidos y elegidos entre los últimos 5 números de NN podría ser un imán ya sea para leer, ya sea para colaborar.
- El sitio debería asimismo mencionar las próximas reuniones grupales de NORRAG. Permitirá así que se expanda la categoría de miembros de NORRAG si tenemos un listado de reuniones clave durante las cuales NORRAG habrá de tener reuniones de apoyo o grupales.
- La nueva versión del portal deberá hacer una distinción entre nuestros lectores y nuestros miembros.
- La creación de esta nueva versión del portal es una necesidad clave de NORRAG. Un nuevo portal es una prioridad y debería recibir la máxima prioridad de financiación. Pero deberemos aguardar la reacción del IT Cross Agency System para saber cómo reaccionan ante nuestras necesidades especiales.

7) Asociación con otras redes y con sus miembros activos respectivos.

En los últimos 2 años, 2009 y 2010, se desarrollaron algunas actividades conjuntas con dos redes: una en África (ROCARE) y la otra en América Latina (RedEtis). Estas actividades procuraban por un lado tener un alcance más certero de NN y alentar a la generación de relaciones laborales más estrechas. En ambas regiones los lectores de NORRAG News han sido pocos, con la excepción de Ghana (82) y Nigeria (84) en África Occidental así como Chile (18) y Argentina (33) en América Latina. Sin embargo, como dijéramos antes, el tema crucial es tanto la membresía como los lectores. De manera que la pregunta debería ser la siguiente: ¿quiénes son los lectores individuales en América Latina o en África Occidental que quisieran ser miembros más activos de NORRAG? Se podría preguntar lo mismo acerca de otras regiones del mundo en donde existen redes de educación y formación. Pero la dificultad radica en ir más allá de los coordinadores individuales de tales redes que son nuestros principales contactos en este momento, y llegar a otros miembros.

8) Identificación de los miembros activos: cronograma

El tema fundamental para las redes es la predisposición de los individuos a comprometerse con sus actividades. En la bisagra en la cual se encuentra NORRAG en este momento estamos explorando la cuestión clave de saber quiénes se verían a sí mismos como miembros de NORRAG y no solamente como lectores. Esto no va a ocurrir de la noche a la mañana. Primero tendremos que renovar nuestro portal para manifestar esta distinción entre distintas categorías de lectores. Luego deberemos pedirles a TODOS nuestros lectores actuales que vuelvan a inscribirse como lectores o miembros. Ello llevará su tiempo ya que la mayoría de nuestros lectores están sumamente ocupados y reciben demasiados pedidos similares. Pero esperamos que antes de la conferencia UKFIET de Oxford tengamos una idea mucho más cabal acerca de esta distinción.

Como de costumbre organizaremos una reunión y recepción de NORRAG durante la conferencia UKFIET de Oxford, y sacaremos algunas ideas de esa reunión a ser utilizadas durante la reunión anual de estrategia que habremos de celebrar al día siguiente de la reunión de Oxford.

Terminamos esta breve nota con un pedido, si algunos de ustedes disponen del tiempo necesario para responder: ¿Qué opina usted de estas distinciones que hemos mencionado en estas 2 reuniones? ¿Puede enviarnos un breve comentario? Mándemelo a mí, Kenneth King, a la dirección siguiente: Kenneth.King@ed.ac.uk y lo transmitiré al equipo.

Finalmente incluimos un listado de quiénes componen el equipo central de gestión de NORRAG en este momento.

Coordinador de NORRAG	Michel Carton, IHEID, Suiza
Miembro de la Secretaría de NORRAG	Frederique Weyer, IHEID, Suiza (a partir de Septiembre de 2011 en Estados Unidos)
Responsable de la editorial de NORRAG	Kenneth King, Escocia
Miembro que da apoyo a NORRAG News:	Pravina King, Escocia
Miembro responsable del desarrollo de NORRAG	Lama Nusair, Jordania
Miembro responsable del desarrollo de NORRAG	Robert Palmer, Jordania (a tiempo parcial)
Miembro responsable del desarrollo de NORRAG	Stephanie Langstaff, IHEID, (a partir del 20 de Julio)