

LA INTERNACIONALIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
A NIVEL MUNDIAL Y REGIONAL

PRINCIPALES TENDENCIAS Y DESAFÍOS

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL MUNDIAL Y REGIONAL

PRINCIPALES TENDENCIAS Y DESAFÍOS

COMPILADORES

HUMBERTO GRIMALDO DURÁN
FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

La internacionalización de la educación superior a nivel mundial y regional : principales tendencias y desafíos / compiladores, Humberto Grimaldo Durán, Francisco López Segrera. – 1ª ed. -- Bogotá: Planeta, 2012. p. 276

Bibliografía al final del texto
ISBN 978-958-42-3238-0
ISBN 958-42-3238-X

1. Educación superior – Investigaciones - Estudio de casos 2. Educación superior – Investigaciones - América Latina - Estudio de casos I. Grimaldo Durán, Humberto, comp. II. López Segrera, Francisco, comp.

CDD: 378.007 ed. 23
CO-BoBN– a829269

© Universidad Católica de Colombia
© Editorial Planeta Colombia S. A. Negocios Corporativos
Calle 73 N° 7-60. Bogotá

COORDINACIÓN

Francisco López Segrera
Humberto Grimaldo Durán

REVISIÓN DE TEXTOS

Cristóbal Ospina

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Haidy García Rojas

Primera edición: noviembre de 2012

ISBN 13: 978-958-42-3238-0

ISBN 10: 958-42-3238-X

Impresión:
Editorial Planeta Colombiana S.A.

El editor y la Universidad Católica de Colombia no se hacen responsables del contenido de los textos. Es responsabilidad plena del autor.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia, sin permiso previo del editor.

El editor agradece a la Universidad Católica de Colombia el apoyo institucional para la edición de esta obra.

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	15
HIGHER EDUCATION’S LANDSCAPE OF INTERNATIONALIZATION: MOTIVATIONS AND REALITIES	25
UNIVERSITIES, INDEPENDENCE, INTERNATIONALISM AND INTEGRITY	49
A GLOBAL TALENT MAGNET: THE IDEA OF A CALIFORNIA GLOBAL HIGHER EDUCATION HUB	63
DE UNA VISIÓN RETROSPECTIVA A UN BALANCE PROSPECTIVO: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CIENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA	87
EDUCACIÓN SUPERIOR: GLOBAL Y PERIFÉRICA	109

LA EDUCACIÓN Terciaria en América Latina. El concepto de internacionalización comprehensiva	123
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR en América Latina. Aportes para un debate	145
LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	183
EL PROCESO DE BOLONIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR en el MERCOSUR: ¿REGIONALIZACIÓN, GLOBALIZACIÓN O EUROPEIZACIÓN?	201
INTERNACIONALIZACIÓN Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. ESTADO ACTUAL, DIMENSIONES Y PERSPECTIVAS	219
ESTUDIANTES AMERICANOS EN UNIVERSIDADES MEXICANAS	249
LISTA DE AUTORES	273

Preliminares

FRANCISCO GÓMEZ ORTIZ

Rector

Con mucho gusto tengo el agrado de presentar a todos ustedes este libro sobre la internacionalización de la educación superior, fruto de un esfuerzo mancomunado no solo de una gran pléyade de expertos en el tema, sino también, gracias a la persistencia e insistencia de los compiladores. Este trabajo quiere por sobretodo presentar una dinámica inaplazable y ineludible de la educación superior, realidad imperativa y latente. Hasta hace pocos años la internacionalización era una moda y un lujo de ciertos, pero hoy en día es un movimiento de universidades, de empresas, estados y pueblos. Asistimos a la era de las redes sociales y a la globalización en tiempo real y por ello mismo la educación básica, media y sobretodo superior, no puede ser ajena a estas nuevas circunstancias que han entrado en la cotidianidad y la han cambiado. La internacionalización se han quedado otorgándonos grandes comodidades pero también presentando grandes cuestiones que atañen a la sociología, a la antropología, a la psicología y a todas las ciencias.

Con este trabajo, posible también gracias a la colaboración de Editorial Planeta Colombiana con quien hemos venido trabajando ya de manera permanente, queremos proporcionar una herramienta de análisis, de discusión y de crecimiento en el tema.

Prólogo

Profesor Monseñor Guy-Réal Thivierge

El desafío del mercado pone a la universidad en riesgo de convertir los conocimientos en mercancías y a los futuros profesionales en mercaderes de sus propias competencias, y ella misma a transformarse en un “colegio superior de formación profesional”, o en el peor de los casos en una empresa más económica que dé conocimientos. ¿Qué pensar en una sociedad del conocimiento que es sociedad de mercado? ¿Cómo enfrentar la internacionalización de Internet frente a la universalidad de la universidad? ¿Cómo en definitiva conjugar innovaciones, resistencias y adaptaciones en un mundo de cambios cada vez más complejos y contradictorios?

El presente libro, *La internacionalización de la educación superior a nivel mundial y regional. Principales tendencias y desafíos*, trata de dar respuesta a estos interrogantes desde distintos puntos de vista, aunque con un énfasis en la necesidad de una internacionalización solidaria. Saludamos con regocijo la iniciativa de la Universidad Católica de Colombia y de su Rector, Francisco Gómez Ortiz, de encomendar la coordinación de un libro sobre la internacionalización de la educación superior a los profesores Humberto Grimaldo Durán —Coordinador del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC)— y Francisco López Segre —Asesor Académico de GUNI—, los cuales han mantenido durante años una sostenida y valiosa colaboración con la FIUC.

La mirada que nos ofrece el libro es diversa e incluye estudios globales, regionales y de caso por profundos conocedores del tema, desde algunos de los centros de investigación más prestigiosos en el análisis de la educación superior y de su internacionalización, como son The Boston College Center for International Higher Education (Phillip Altbach), el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Ontario (Jane Knight), The Center for Studies in Higher Education

(CSHE), The University of California, Berkeley (John Douglas et. al.), el Departamento de Educación de la Universidad de Oxford (Colin Brock) y la Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Cataluña (Joan Cortadellas) entre otros. Esta visión ecuménica desde el mundo anglosajón y euro-occidental, que critica los impactos negativos de la globalización y realza sus aportes, es complementada por un conjunto de trabajos de expertos latinoamericanos en el tema, de la talla de José Joaquín Brunner, Norberto Fernández Lamarra, Jocelyne Gacél-Ávila, Sylvia Andree Didou, Xiomara Zarur, Rosario Hernández y Mario Neves de Azevedo.

Uno de los mayores éxitos del libro es ofrecernos una visión actualizada y en el estado del arte de los estudios sobre esta temática, combinando magistralmente el análisis cualitativo con el cuantitativo, basándose en las últimas estadísticas de la Unesco y en los aportes de la OCDE y del Banco Mundial. Otro logro notable es combinar los análisis globales (Altbach, Knight, Brock, Brunner, Gacél-Ávila, Didou, Fernández, Zarur) con los estudios de caso (Douglas, Muñoz, Hernández, Neves de Azevedo). Esto hace que el libro tenga no solo una visión orientadora y crítica sobre el tema, sino que además constituya una valiosa caja de herramientas para perfeccionar la internacionalización de la educación superior en las universidades.

Esta obra se inscribe en la preocupación por el impacto de la globalización en la educación superior que la Congregatio de Institutione Catholica (Santa Sede) y la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) han venido expresando en forma sostenida en documentos *ad hoc* en diversos congresos y reuniones internacionales abogando por una internacionalización solidaria. Desde el siglo pasado la internacionalización de la educación superior se potenció y se desarrolló a través de una creciente cooperación internacional, favorecida desde los años 90 del siglo XX por el incremento de la Internet, de las tecnologías de información y comunicación, al igual que la emergencia de espacios virtuales. En la última década la internacionalización de la educación superior ha tenido una enorme expansión. Los intercambios de estudiantes y profesores en el ámbito de la formación, la docencia y la investigación han implicado una renovación, ampliación y consolidación de la cooperación internacional entre las universidades.

Algo notable en el libro que nos entrega la Universidad Católica de Colombia, es que nos ayuda, por un lado, a identificar las formas solidarias de la internacionalización de la educación superior vía la cooperación internacional, y por otro lado, a diferenciarlas de su transnacionalización creciente de carácter mercantilista.

Vivimos en un mundo fragmentado y en busca de sentido, en el que la globalización se constituye en un reto para la enseñanza en las universidades católicas. Este libro nos ayuda a reflexionar sobre los valores que deben fundar la misión universitaria para no sucumbir a la mercantilización de la educación superior. La globalización está cuestionando el principal valor de la universidad: su servicio al bien común y al conjunto de la sociedad. Una internacionalización basada en valores y no en el lucro como prioridad, podría contribuir a reducir la desigualdad mundial, que tiene su correlato en la desigualdad entre las instituciones de educación superior a nivel mundial. Esto evitaría que las instituciones universitarias del mundo en desarrollo sean las perdedoras en la globalización, y las de los países desarrollados las únicas ganadoras debido a los medios de que disponen.

La actual crisis económica que está afectando en especial a Estados Unidos y a Europa, es un nuevo reto para la cooperación internacional que ve cómo sus fondos se reducen en los países golpeados por la crisis. Por eso debemos renovar y redimensionar las formas y los métodos de la internacionalización de la enseñanza superior como nos lo propone este libro. Debemos enfocar la globalización como un fenómeno contemporáneo y saber cómo obtener provecho de ella a fin de conservar las cosas positivas de las sociedades humanas. Por consiguiente, las universidades católicas están invitadas a acoger sus valores modernos sin tener que sacrificar su patrimonio, que representa una riqueza para toda la humanidad.

Profesor Monseñor Guy-Réal Thivierge,
Secretario General,
Federación Internacional de Universidades Católicas
París, 20 de enero de 2012

Introducción

El análisis y estudio sistemático de la educación superior y su irrupción como disciplina autónoma tiene apenas cuatro décadas. Este interés por las políticas de educación superior, asociado a la emergencia de esta como disciplina, se constituye en un campo de estudios que surge junto con la desaparición de la clásica “universidad de élites” al masificarse la educación superior a principios de los años 60 cuando la matrícula mostró un notable incremento cuantitativo.

Es importante diferenciar entre internacionalización y transnacionalización de la educación superior. La internacionalización está fundada en el valor del conocimiento y de la formación y se refiere a las diversas formas de cooperación entre instituciones de educación superior (IES), investigadores, profesores, estudiantes. La transnacionalización, en cambio, tiene como “principios” esenciales la competitividad y el ánimo de lucro.

Si bien las tecnologías de la información desempeñan un importante papel en la constitución de redes de universidades a escala mundial y esto ha hecho posible “internacionalizar los programas de estudio”, también es cierto que la internacionalización tiene aspectos preocupantes pues cuando los “estudiantes, una vez obtenido el diploma, no regresan a su país, esto contribuye a la ‘fuga de cerebros’ y a una transferencia de reservas tecnológicas”.¹

Pese al éxito y difusión de Programas como el de Cátedras Unesco (UNITWIN), los verdaderos beneficiarios de la internacionalización son los profesores y alumnos de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen. Incluso los que retornan, en ocasiones portan valores y criterios no siempre compatibles con las necesidades de sus países. Los estudian-

1. CIC-FIUC: Globalización y enseñanza superior católica, p. 16. Documento de Trabajo, 2004.

tes internacionales pasaron de 2,5 millones en 2004 a 3,43 millones en 2009 de acuerdo a las últimas estadísticas de Unesco de 2011. En Estados Unidos estudia alrededor de la tercera parte de ellos, y casi el total del resto estudia en Europa Occidental, Canadá y Australia. Cerca del 70% de los estudiantes internacionales va a estos destinos. América Latina y el Caribe (ALC) apenas si reciben anualmente el 2% de los estudiantes internacionales.

La internacionalización de la educación superior (ES) está presente en ALC a través de programas intercontinentales como ALFA y Columbus; subregionales, como el Convenio Andrés Bello y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), para Mercosur; por redes iberoamericanas (Riaces); agencias regionales (Iesalc); y redes de universidades católicas como la FIUC y la Ausjal. También la internacionalización se expresa a través de varios programas de diversos países y redes de universidades regionales y mundiales que otorgan financiamientos y becas a profesores y estudiantes de ALC. Se pudiera catalogar a este tipo de internacionalización como sin ánimo de lucro –a diferencia de la que ofrecen los nuevos proveedores–, pero hay voces que señalan que detrás de algunas de estas estrategias de becas y financiamientos está el objetivo de sustraer a la región muchos de sus más valiosos profesores e investigadores, así como alumnos con perspectivas.

La internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en la docencia, la investigación y el servicio y la extensión de la educación superior.

Existen sin embargo algunos mitos sobre la internacionalización. La educación que se ofrece a extranjeros en países de habla inglesa no siempre equivale a internacionalización en sentido estricto. La movilidad académica de profesores y estudiantes es un paso importante en los procesos de internacionalización, pero es necesaria la integración de estos profesores y estudiantes en programas de estudio ad hoc que dejen en ellos una huella relevante. Los estudios regionales o de área no son necesariamente internacionalización. La presencia de estudiantes internacionales en nuestras universidades no puede tomarse como sinónimo de internacionalización, pues muchas veces son programas diseñados especialmente para ellos y su contacto con los estudiantes nacionales es mínimo y no se produce la integración entre estudiantes extranjeros y nacionales en un mismo programa de estudio que es la esencia de la internacionalización. También en ciertos programas de algunas universidades el porcentaje de estudiantes extranjeros supe-

ra con creces el de los estudiantes nacionales. Algunos consideran que si los estudiantes son parte de un programa de estudios en un país extranjero, esto implica internacionalización. En realidad los estudiantes extranjeros pueden participar en dicho programa sin integrarse, sin apenas compartir experiencias con los estudiantes nacionales ni con la población ni la cultura del país donde cursan los estudios. La firma de un convenio entre dos universidades e incluso la doble titulación, sin una adecuada integración de planes y programas de estudio, tampoco es internacionalización en sentido estricto.²

Las universidades en sus orígenes se caracterizaban por el internacionalismo y no por la internacionalización. Esta es un proceso posterior que aspira a la integración de profesores, estudiantes y planes y programas de estudio.

En resumen, la internacionalización es un proceso para introducir dimensiones globales, interculturales e internacionales en la educación superior con el objetivo de mejorar su calidad y elevar el nivel académico de los programas de educación superior y de los profesores y estudiantes que participan en ellos.

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) convocada por Unesco y realizada en París en 1998 dejó bien claro que si bien la ES para su desarrollo debía buscar también fondos en todos sus beneficiarios, incluido el sector privado, los Estados y gobiernos debían preservar plenamente su compromiso y responsabilidad en relación con la ES y no abandonarla al único arbitrio de las leyes del mercado. Lo que observamos, sin embargo, es que mientras en Europa, América Latina y África prevalece el modelo de universidad pública, numerosos tipos de “nuevos proveedores” han aparecido a nivel mundial, incluso en las mencionadas regiones, “que ofrecen educación superior privada con fines comerciales”.

El Comunicado Final aprobado en la segunda CMES (Unesco, París, julio de 2009) afirma que “los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias.”

2. J. Knight: “Five Myths About Internationalization”. IHE, number.62, winter 2011. H. De Wit: Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. IHE, number 64, summer 2011. E. Egron-Polak: Monitoring Internationalization of Higher Education. IHE, number 63, spring 2011.

Muchas interrogantes se abren ante nosotros por la creciente internacionalización de la educación superior. ¿Es justo que la ES se comercialice como una mercancía y pierda su carácter de bien público, de derecho ciudadano? ¿Quién controla la entrada de estos “nuevos proveedores” –la calidad y “valores” de lo que ofrecen- en los sistemas nacionales de ES? ¿Cómo proteger los SES de las naciones sin impedir el “libre flujo” de conocimientos e informaciones? ¿Prevalecerá el criterio de la OMC de considerar la educación superior un servicio comercial regulado por ella?³. Este libro pretende dar respuesta a algunos de estos interrogantes desde distintos puntos de vista.

En conclusión, pese al desarrollo de la cooperación internacional y al consenso que existe a escala mundial acerca de la importancia de la ES, las desigualdades se agudizan. Aumenta el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores talentos formados en la universidad pública, del espacio público hacia el privado. Por otra parte se incrementa cada vez más el “éxodo de competencias” –también denominado “fuga de cerebros”- de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados. Si la universidad latinoamericana no se implica en su entorno, y si en cambio prioriza temas de investigación irrelevantes para la sociedad donde reside, tenderá a convertirse en una suministradora de elites que, una vez formadas, emigrarán hacia los países desarrollados. Para sus países de origen, esta es la peor descapitalización posible.

El presente libro reúne doce trabajos que nos sitúan en el estado del arte de la internacionalización de la educación superior a nivel mundial y regional.

La mirada que nos ofrece esta obra es diversa e incluye estudios globales (Altbach y Knight, Brock, Brunner), regionales (Didou,

3. La Organización Mundial de Comercio (OMC) ha planteado incluir la ES como un bien de importación y exportación, regulado por las normas de dicho organismo, conforme a las políticas del GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios). Ciertos países –los beneficiarios, por lo general- están dispuestos a abrir sus mercados. Las Convenciones de Unesco sobre reconocimiento y convalidación de calificaciones, es el único marco regulatorio que existe para el mutuo reconocimiento “transfronterizo” de calificaciones. La diferencia básica entre la propuesta de la OMC –que tiene 144 estados miembros, mucho menos que Unesco- y las Convenciones en vigor de Unesco, es que estas tienen el objetivo de desarrollar la “internacionalización de un bien común” – lo que Jane Knight ha denominado “non profit internationalisation”-, mientras que la OMC, vía el GATS, promueve la comercialización de los servicios de la educación superior. Esto amenaza gravemente los SES de los países menos desarrollados. Cuando algunos de estos bienes se ofrecen gratuitamente –caso del MIT- no tienen la calidad de la educación presencial en dicha institución ni de la virtual que se ofrece como mercancía por otros “nuevos proveedores”.

Fernández Lamarra, Gacel Ávila), subregionales (Azevedo), de país (Zarur) y de caso (Douglas, Muñoz, Cortadellas, Hernández) de profundos conocedores del tema, desde algunos de los centros de investigación más prestigiosos en el análisis de la educación superior y de su internacionalización, como son The Boston College Center for International Higher Education (Phillip Altbach), el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Ontario (Jane Knight), The Center for Studies in Higher Education (CSHE), University of California, Berkeley (John Douglas et. al.), el Departamento de Educación de la Universidad de Oxford (Colin Brock), el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile, y la Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Cataluña (Joan Cortadellas), entre otros.

Phillip Altbach y Jane Knight –Panorama de la internacionalización de la educación superior: Motivaciones y realidades- nos muestran cómo las actividades internacionales de las universidades se han ampliado dramáticamente en volumen, alcance y complejidad durante las dos décadas pasadas. Su trabajo examina la naturaleza de la internacionalización, las motivaciones para ello y las actividades internacionales de las universidades en el mundo.

De acuerdo con John Douglas, Richard Edelstein y Cecile Hoareau –Un imán para el talento global-, los líderes políticos y empresariales de Estados Unidos tienen que comprender mejor la posición global de mercado de sus instituciones de educación superior y el enorme potencial de sus “servicios”: docencia, investigación y actividades de servicio público. De las exportaciones de Estados Unidos., la enseñanza superior es uno de los sectores de servicio con mayor potencial de crecimiento. Las actividades del sector traen otros muchos beneficios además de millones de dólares. Atrae a muchos de los mejores talentos del mundo, que aportan una valiosa contribución mediante la creación de empresas innovadoras que se constituyen en una parte importante del crecimiento económico de la nación.

Colin Brock –Universidades, independencia, internacionalismo e integridad- es crítico del nacionalismo y de su correlato de internacionalización de la educación superior, a lo que contraponen el internacionalismo. Según este autor, la internacionalización es una extensión del nacionalismo político con connotaciones de control, mientras que el internacionalismo tiene sus raíces en la asociación libre de los académicos que precede al establecimiento de estados-nación. La evolución de las universidades ha pasado de una condición de internacionalismo a lo que hoy se denomina *internacionalización*, pero es clave retornar

al ideal del internacionalismo despojado de la visión nacionalista y mercantilista que impera hoy.

Silvie Andree Didou muestra en su texto “De una visión retrospectiva a un balance prospectivo: la internacionalización de los sistemas de ciencia y educación superior en América Latina” cómo en esta región en los años 90 la internacionalización de la educación superior se volvió objeto de una política pública y de una atención experta. Luego de casi dos décadas de su inicio es necesario interrogarse sobre sus avances, la racionalización de insumos-productos, la generación de innovaciones y la socialización de aprendizajes. Con esos propósitos, su trabajo analiza los alcances de los programas de movilidad estudiantil y académica, la armonización internacional de planes de estudio, la constitución de redes de colaboración para la enseñanza y la indagación y convalidación de títulos. Adicionalmente el estudio Identifica los actores y organismos que han impulsado la internacionalización, desde dentro de los sistemas nacionales o desde fuera, en las escalas macro-regional o externa, a la luz de publicaciones recientes sobre los logros y promesas rotas de la internacionalización.

Xiomara Zarur –“Internacionalización y cooperación internacional en la universidad colombiana. Estado actual, dimensiones y perspectivas”– afirma que la creciente internacionalización de la educación superior en todo el mundo y en particular de Colombia, evidenciada en la acelerada dinámica de las relaciones con sus similares de otros países y con entidades de diferente naturaleza del exterior, hace necesario la realización de estudios para el apoyo de estos procesos, que contribuyan al análisis de las tendencias y de su estado actual y a la identificación de posibles buenas prácticas. Sus análisis, conclusiones y recomendaciones son muy relevantes al respecto.

Jocelyne Gacél-Ávila en “La educación terciaria en América Latina: el concepto de internacionalización comprehensiva”, analiza cómo la educación terciaria en América Latina enfrenta el reto de responder a las exigencias de la globalización y la sociedad del conocimiento, a partir de una situación de rezagos en términos de calidad, pertinencia, cobertura, equidad y financiamiento. Teniendo en cuenta que la internacionalización se considera una estrategia clave para responder a las demandas del nuevo contexto mundial, su artículo se propone evaluar los logros, limitaciones, retos y expectativas del proceso de internacionalización en la región basándose en las investigaciones más recientes sobre el tema y haciendo un análisis comparativo con otras regiones del mundo.

En el artículo de Norberto Fernández Lamarra –“Internacionalización de la educación superior en América Latina. Aportes para un debate”- se tratan los procesos de internacionalización, transnacionalización y mercantilización de la educación superior en América Latina, sus perspectivas y peligros. Por su íntima vinculación con estos procesos se caracterizan la situación actual y las posibilidades presentes y futuras de la educación a distancia y virtual y en general de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. También se consideran los procesos de convergencia de la educación superior y su necesidad frente a los graves problemas actuales de fragmentación y desordenada heterogeneidad de los sistemas latinoamericanos; se analizan los procesos actuales de integración y cooperación regional y las tareas de las múltiples redes interuniversitarias existentes; y finalmente se plantean las bases para la construcción de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior y su posible articulación con el europeo.

En “Educación Global y Periférica”, José Joaquín Brunner muestra cómo América Latina, en el índice de avance hacia la sociedad del conocimiento (Gráfico 1), solo está por encima de las dos regiones más pobres del mundo —Asia del Sur y África Subsahariana—. En el balance que lleva a cabo se aprecia que —medida con los parámetros de la economía global del conocimiento— América Latina tiene serias dificultades para lograr una integración competitiva en la economía global en la medida en que aumenta la complejidad de las tareas de conocimiento que los países deben abordar. Mientras más exigentes dichas tareas, menor resulta el peso relativo de América Latina, afirma Brunner.

Mario Neves de Azevedo –“El proceso de Bolonia y la educación superior en el Mercosur: ¿regionalización, globalización o europeización?”– hace un análisis crítico del proceso de Bolonia y plantea con preocupación cómo la europeización de la educación superior en el Mercosur no tiene el significado de la adquisición de los valores de una “europeidad” social, inspirada por los logros solidarios de la democracia política y económica europea, sino más bien la transferencia de “buenas prácticas” neoliberales.

Manuel Ramiro Muñoz –“¿Qué tipo de educación superior para qué tipo de internacionalización?”- hace un balance de la discusión realizada en la CMES (Paris, 2009) de Unesco sobre tipos posibles de educación superior: como bien de libre mercado (OMC), como servicio público (BID, BM), como bien público (Foro Social Mundial) y como bien público-social (Unesco). El autor desarrolla una crítica al modelo de internacionalización de la educación superior como un bien de libre mercado, y hace énfasis en la internacionalización como

espacio para la interculturalización con una visión de la educación superior como bien público social.

Joan Cortadellas en “Internacionalización de la educación superior: preparación, gestión y evaluación de un Proyecto ALFA” describe el proceso de preparación, gestión y evaluación de un Proyecto ALFA y destaca los elementos más relevantes para tener en cuenta, con el fin de que puedan servir de orientación a otras universidades. Partiendo de la experiencia real sobre el proyecto que durante tres años ha coordinado la Cátedra Unesco de Dirección Universitaria, de la Universidad Politécnica de Cataluña, quedarán claras las siguientes “lecciones aprendidas”:

1. Propósito claro y de interés común de todos los participantes.
2. Liderazgo de la institución coordinadora reconocido y respetado.
3. Instituciones socias del proyecto con experiencias previas de participación.
4. Identificación y motivación de las personas de referencia en cada institución.
5. Elaboración del documento de síntesis del proyecto consensuado.
6. Descripción clara de las tareas concretas a realizar por todos los participantes.
7. Supervisión continua del avance en la ejecución de cada fase del proyecto.
8. Establecimiento de metas precisas en cuanto a los resultados conseguidos.
9. Comunicación continua entre los participantes, estimulada desde la coordinación.
10. Evaluación final e identificación de nuevos proyectos de continuidad.

Rosario Hernández - “Estudiantes estadounidenses en universidades mexicanas” - nos muestra mediante un estudio de caso cómo, pese a que existe todo un discurso en favor de la internacionalización de las universidades en los Estados Unidos, menos del 1,5 por ciento de sus estudiantes toman cursos en el extranjero como parte de sus estudios de pregrado. La movilidad estudiantil estadounidense es generalmente de norte a norte, siendo Inglaterra, Italia, España y Francia los destinos predilectos. En este estudio se reportan los efectos de la movilidad estudiantil de norte a sur, y se analizan específicamente las

reflexiones de un grupo de estudiantes estadounidenses de intercambio que decidieron estudiar en diferentes universidades mexicanas.

La mirada de estos académicos sobre los procesos de internacionalización de la educación superior nos alerta acerca de los peligros y promesas de ella, señalados en el Comunicado Final de la CMES de Unesco (París, 2009).⁴

Francisco López Segrera
Humberto Grimaldo Durán
27 de enero de 2012.

4. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

INTERNACIONALIZACIÓN, REGIONALIZACIÓN Y MUNDIALIZACIÓN

24. La cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Dicha cooperación debería pues fomentarse a pesar de la recesión económica.

25. Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias.

26. Las redes internacionales de universidades y las iniciativas conjuntas forman parte de esta solución y contribuyen a fortalecer la comprensión mutua y la cultura de paz.

27. Las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional. Los estímulos para lograr una movilidad académica más amplia y equilibrada deberían incorporarse a los mecanismos que garantizan una auténtica colaboración multilateral y multicultural.

28. Las iniciativas conjuntas deberían contribuir a la creación de capacidades nacionales en todos los países participantes, con lo que se garantizaría la multiplicación de fuentes de investigación homólogas de alta calidad y la generación de conocimientos, a escala regional y mundial.

29. Para que la mundialización de la educación superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional.

30. La mundialización ha puesto de relieve la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, y de promover la creación de redes entre ellos.

31. La prestación transfronteriza de enseñanza superior puede representar una importante contribución a la educación superior, siempre y cuando ofrezca una enseñanza de calidad, promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y la cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional.

32. La educación superior transfronteriza también puede generar oportunidades para prestarios deshonestos y de poca calidad, cuya acción debe contrarrestarse. Los proveedores espurios (“fábricas de diplomas”) se constituyen en un grave problema. La lucha contra esas “fábricas de diplomas” exige esfuerzos multifacéticos de ámbito nacional e internacional. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Higher Education's Landscape of Internationalization: Motivations and Realities

Philip G. Altbach and Jane Knight

The international activities of universities have dramatically expanded in volume, scope, and complexity over the past two decades. This chapter examines the nature of internationalization, the motivations for it, and the international activities of universities worldwide. Internationalization, especially commercial cross-border education, is big business, earning considerable income for universities and other providers. International programs offer opportunities for students to study abroad and to learn about other cultures. International initiatives also provide access to higher education in some countries where local institutions cannot meet the demand for access.

While we provide a broad analysis here, we are cognizant that developing countries face special realities in the globalized higher education environment. Typically, developing countries must adjust to conditions created by the powerful academic institutions and systems of Europe and North America. International academic relations, like those relating to trade, the military, or diplomacy, tend to favor the powerful. Our goal here is to describe and analyze a reality that may place developing countries at some disadvantage, but which is nonetheless necessary for all to understand. As Thomas Friedman pointed out, the world may be flat, but it also has hills and valleys that may create difficulties for some (Friedman 2006).

International initiatives range from traditional study-abroad programs, branch campuses in other countries, franchised foreign academic programs or degrees, independent institutions based on foreign academic models in specific countries, and other models. Other

approaches stress upgrading the international perspectives and skills of students on campus, enhancing foreign-language programs, and providing cross-cultural understanding. In this essay, we are concerned with all of these aspects of internationalization—especially the cross-border provision of higher education programs and the commercialization of international higher education.

Globalization is often confused with internationalization (Altbach 2007). For our purposes, globalization means the economic, political, societal, and other forces that are pushing 21st-century higher education toward greater international involvement. These factors include the growing integration of research, the use of English as the lingua franca for scientific communication, the growing international labor market for scholars and scientists, and, especially, all aspects of information technology (IT). IT facilitates communication, permits efficient storage, selection, and dissemination of knowledge at all levels, and makes it possible to offer academic programs of all kinds through e-learning. The emergence of multinational publishing, technology, and communications firms has to some extent been exacerbated by the current wave of globalization.

Global capital has become interested in higher education and knowledge industries generally and has, for the first time, invested heavily in various aspects of education and training worldwide. The emergence of the “knowledge society,” the rise of the service sector, and the dependence of many societies on knowledge products and highly educated personnel for economic growth are new phenomena (Castells 2000; Friedman 2006; Odin and Mancias 2004). These are some of the elements of globalization—the inevitable forces that are shaping the world of the 21st century—that underlie much of our analysis.

We will outline specific programs, institutions, innovations, and practices in higher education that academic institutions and systems, other organizations involved in the academic enterprise, and, for that matter, individuals create to cope with globalization and to reap benefits from this new environment. While globalization is a largely unalterable element of contemporary society, there are many choices involving internationalization.

Just as globalization has tended to concentrate wealth, knowledge, and power in the hands of those already possessing these elements, international academic mobility has favored already well-developed education systems and institutions. Significant elements of inequality exist in the expanding world of international higher education. Initiatives come largely from the North and are focused on the South.

Ownership of knowledge, knowledge products, information technology infrastructure, and the like is almost exclusively in the hands of Northern institutions, corporations, and interests. Student flows tend to move from South to North. Other initiatives and programs flow mainly from North to South, although we are seeing increasing numbers of South to South activities, especially in Asia and Africa. While internationalization is much more than a one-way street and serves important needs in the developing world, it is largely controlled by the North.

We will stress the cross-border flows of students, academic personnel, and programs—including the flows of students from one country to another, the growing international market for academic and scientific personnel, curricular internationalization, cross-border academic programs and institutions, the growing influence of the new for-profit higher education sector in internationalization, and other trends. We will not focus on one key aspect of higher education: e-learning, or the use of IT to deliver academic programs across borders. E-learning is, without question, one of the fastest-growing elements of internationalization and thus deserves a separate analysis.

THE FREE-TRADE CONTEXT

International academic mobility is stimulated and facilitated by the contemporary stress on free trade. The World Trade Organization (WTO) exemplifies this trend and has considerable relevance for our analysis. The WTO is currently negotiating the General Agreement on Trade in Services. GATS will, when it is fully implemented and agreed upon by WTO member countries, provide the parameters for international trade in education and other service-related industries. While this essay will not discuss GATS and its implications in detail, it is worth noting the major targets of GATS because they correspond to many of the central themes of international mobility of higher education. The GATS framework includes the following:

Mode 1: *cross-border supply*. This factor may include distance education (e-learning), franchising of courses or degrees, and other arrangements. This mode does not necessarily require the physical movement of the consumer or provider.

Mode 2: *consumption abroad*. The consumer moves to the country of the provider. This element includes traditional student mobility from one country to another.

Mode 3: *commercial presence*. The service provider establishes facilities in another country to provide the service. This phenomenon includes branch campuses and joint ventures with local institutions.

Mode 4: *presence of natural persons*. This includes persons traveling to another country on a temporary basis to provide educational services, including professors, researchers, and others (OECD 2004, 35; National Education Association 2004).

We mention GATS and the WTO here because they are catalysts for current thinking about international higher education and because GATS will play a significant direct role in providing an international regulatory framework that encourages trade in education services. At present, GATS remains under negotiation, and individual countries have considerable leeway concerning what aspects of GATS they agree to in the formal negotiations.

The free-trade context is influenced by current thinking about higher education as a commodity to be freely traded internationally and the idea that higher education is a private good rather than a public responsibility. These powerful contemporary ideas place higher education much in the domain of the market and promote the view that commercial forces have a legitimate or even a dominant place in higher education (Kirp 2003; Altbach 2002).

There are many reasons for academic internationalization worldwide. By understanding the most important stimuli for internationalization, it will be possible to analyze the basic nature of the phenomenon.

PROFITS

Earning money is an important motivation for some internationalization projects. This aspect without exception involves the for-profit sector, as well as some traditional nonprofit universities that have sought to solve their financial problems by earning income from international initiatives. For-profit higher education providers such as Laureate Education (formerly Sylvan Learning Systems), Kaplan, Inc., the Apollo Group (the parent company of the University of Phoenix, now the largest private university in the United States), and others have entered the international market by establishing new institutions in other countries, purchasing existing institutions, and entering into partnerships with firms or educational institutions in other countries. Local private universi-

ties, some of them in the for-profit sector, with overseas links have also been started in many countries. Many of these institutions use an American, British, German, or other foreign curriculum, and many teach in English. They are in some cases accredited in other countries.

Traditional nonprofit universities have also entered the international market. According to a recent survey, the main motivations for internationalization are not financial gains but rather to enhance research and knowledge capacity, increase cultural understanding, as well as other related goals. But a significant number of universities, especially in countries whose governments have cut back on public funding, have encouraged international ventures (e.g., Australia and the United Kingdom). Among the initiatives are branch campuses, franchised degree programs, partnerships with local institutions, as well as others. Most of these efforts have been focused on developing and middle-income countries.

For many countries, the recruitment of international students is also seen as a way of earning profits, both direct and indirect. Many countries charge high fees for international students, including the United Kingdom, Australia, Canada, and the United States. International graduate students also provide much needed research and teaching services with modest compensation in some countries. International students also spend significant amounts of money in the host countries (Davis 2003). It is estimated, for example, that such students contribute some \$12 billion to the US economy.

Quantifying the financial scope of academic internationalization in its many permutations is not possible; the sums are quite large. For a growing number of countries, knowledge industries now form a substantial part of the total economy, and higher education constitutes a significant element of that economy. It is also difficult to calculate the impact of international activities on academic institutions and firms actively engaged in them, but again the amount is large and growing rapidly.

ACCESS PROVISION AND DEMAND ABSORPTION

A significant part of the provision of international higher education services relates to providing access for students in countries without the domestic capacity to meet the access demand. Higher education is everywhere much in demand. With the advent of mass higher educa-

tion worldwide, the proportion of young people entering postsecondary education has expanded dramatically. Even in countries that still enroll relatively few young people (under 20 percent)—such as India, China, and much of Africa—demand is rapidly growing. Domestic institutions, both public and private, often cannot fulfill the demand. Access provision is related to the profit motivation for the most part.

TRADITIONAL INTERNATIONALIZATION

Many universities have been engaged in international activities for decades and quite a few for a century or more, as a modest part of their traditional activities. In many countries these institutions, especially in the United States, use campus international programs as a way to provide an international and cross-cultural perspective to their own domestic students and to enhance the curriculum. Examples of initiatives include study abroad experiences, internationalizing the curriculum, and sponsoring students from other countries to study on campus. Colleges and universities that exercise this kind of internationalization tend to be the more prestigious and selective institutions, although programs are not exclusively limited to these schools. Campus-based internationalization can take many forms, including study-abroad programs, the enhancement of foreign-language instruction, the introduction of international studies majors or area studies, and others (Siaya and Hayward 2003). Traditional internationalization is not seen as a profit-making activity, except from the perspective that it might enhance the competitiveness, prestige, and strategic alliances of the institution.

EUROPEAN INTERNATIONALISM

Related to the economic and political integration of Europe, academic internationalization has been actively pursued by European Union authorities for more than two decades. At first, the primary goal was to provide academic experiences outside the home country but within the EU for university students, and such programs as ERASMUS were lavishly funded and promoted. Large numbers of European students studied elsewhere in the EU (Huisman and van der Wende 2005). Over the years, the scope of European regional

integration was expanded. Now, the Bologna process is harmonizing entire academic systems so that degree structures will be compatible, credits transferable, and academic qualifications equal throughout the EU. Students are still encouraged to study abroad within the EU. European internationalization focuses mainly on the countries of the EU, although several non-EU member states have joined as well.

An additional aspect of European internationalization involves efforts by the EU to expand Europe's international programs in other parts of the world. These efforts are particularly active in Latin America and the Asia/Pacific regions. Regional and institutional linkages, scholarship programs, and other initiatives have been established.

DEVELOPING-COUNTRY INTERNATIONALIZATION

Although they produce a large majority of the total flow of students worldwide, developing countries host only a small proportion of the world's international students. Some of these countries are seeking to attract foreign students to their universities for a variety of reasons, including improvement of the quality and cultural composition of the student body, prestige, and especially the desire to earn income. India and the Philippines, for example, are significant host countries for students from developing countries. India hosts more than 8,000 students from abroad, 95 percent from developing countries (Bhalla 2005). China, Malaysia, and India are developing strategies to attract students from other countries and to export educational programs and institutions.

INDIVIDUAL INTERNATIONALIZATION

Often forgotten in the debate about the internationalization of higher education is the fact that individuals make many of the key decisions, and pay for it as well. Most of the world's more than two million international students are self-funded. Their academic work is paid for by the students themselves and their families—not by governments, academic institutions, or philanthropic sources. Students make the basic decisions on destinations and fields of study. With the constraints concerning immigration regulations, students decide whether or not to return home following their academic work, or stay at home

and enroll in the programs offered by foreign education providers. Students are the largest source of funds for international education.

GROWTH AREAS FOR CROSS-BORDER HIGHER EDUCATION

While international higher education initiatives exist in almost every country, the dominant forces that influence programs and institutions and the sources of international higher education services are in the developed countries—especially the large English-speaking nations and, to a lesser extent, the larger countries of the EU. Middle-income countries in Asia and Latin America and, to a lesser extent, the poorer nations of the developing world constitute the “buying” countries. A small number of developed countries reap the main financial benefits and control academic and other programs, given such factors as flows of international students, institutions or providers that franchise academic programs to foreign providers, countries that provide international accreditation or quality assurance, or controlling partners in “twinning” arrangements.

The markets for international higher education are varied and segmented. The largest programs may be called “demand absorbing”: initiatives that provide access for students who would otherwise not be able to attend a postsecondary institution. In most cases, lack of capacity to meet growing demand in many countries is the reason for this trend. In a few cases, such as Malaysia, government policies favoring particular ethnic groups over others play a role. Generally, demand-absorbing programs tend to be at the less-prestigious end of the higher education system. Foreign providers may link up with local providers—entrepreneurs or academic institutions in the public or private sectors—or may establish their own branch campuses. In almost all cases, the motivation for the foreign provider is to earn a profit.

Some international initiatives rank at the upper end of the hierarchy as well. Many top European and American institutions have set up branch campuses in Singapore and Qatar at the invitations of those countries. The University of Chicago business school was established in Spain (and recently relocated to the United Kingdom). These prestigious institutions offer degree programs that may include a period of study at the home campus, or they may offer the entire academic program offshore.

The market for international higher education initiatives thus attracts students who cannot otherwise obtain access at home and therefore seek almost any means to study, as well as high-quality programs carefully targeted at a small and able elite group. Some students from the North also seek an overseas cultural or academic experience as part of their undergraduate studies. While predominantly an American phenomenon—175,000 US students went to other countries—other industrialized countries also send significant numbers of their students abroad, both in the context of EU programs and through other means.

While we are mainly concerned here with the physical movement of students, programs, and providers—and to some extent academic staff—across borders, the internationalization of the curriculum and other efforts to provide an effective cross-cultural educational preparation for university students also constitute an expanding area. Initiatives, mainly in the industrialized nations, to prepare students for a globalized world are a widespread phenomenon.

THE LANDSCAPE OF INTERNATIONAL EDUCATION

The increasing demand and call for international education is changing the face of internationalization and emphasizing the mobility of students, programs, and providers. It is not known to what extent the greater demand will result in student mobility, but clearly there will be significant growth in the movement of programs and education providers across national borders. New types of providers, forms of delivery, and collaborative partnerships are being developed to take education programs to students in their home countries.

A fascinating but complex world of international academic mobility is emerging. The last five years have been a hotbed of innovation and new developments. A review of some of the more interesting developments illustrates the variety of providers, both traditional private and public higher education institutions as well as the so-called “new providers”: commercial IT and media companies, corporate universities, professional associations, and international conglomerates that are delivering education to other countries. Both face-to-face and virtual modes are being used to deliver programs through twinning, franchising, articulation, validation, and joint- or double-degree arrangements. Institutions and providers show more interest in establishing a physical presence through branch campuses, independent

institutions, teaching and testing centers, and acquisitions or mergers with local higher education institutions.

This section outlines recent developments in program and provider mobility. The examples include all regions of the world and have been taken from the breaking news service of the Observatory on Borderless Higher Education, which tracks and reports trends in borderless education (Observatory on Borderless Higher Education 2004).

Only initiatives announced or established in the last two years are described here to illustrate the most recent developments. While examples from conventional higher education institutions outnumber those from commercial company providers or from corporate universities, the increase from these new types of providers should not be underestimated in terms of volume, innovation, and impact.

MIDDLE EAST

The diversity of new developments in the Middle East makes it a relevant region to examine. For example, Poland has been approved to establish a new private medical institute in Israel where students will study for three years before moving to the Medical University in Gdansk for an additional three years of clinical study and then returning to Israel for an internship. Saudi Arabia is in the process of establishing new private universities with the involvement of foreign institutions and investors. For instance, the Prince Sultan Private University is being established in cooperation with the University of Arizona and UNESCO. In addition, the Dar-Al-Faisal University is being founded in cooperation with the Stevens Institute of Technology in the United States and with financial investment from the Boeing Company and Thales, the French defense firm. It is also noteworthy that Harvard is planning to set up a branch campus in the United Arab Emirates.

In Bahrain, a new Euro University is being planned in affiliation with the University of Hanover (Germany). Egypt is home to the American University established more than 80 years ago. In the last three years the German University in Cairo and the L'Université Française d'Égypte have been established, and a new British University is under development. Slightly different types of partnerships are being established between local and foreign partners, thus illustrating the creativity and diversity of new forms of collaboration. An interesting example is the franchise agreement through which the distance MBA

program of Heriot-Watt University from the United Kingdom is being offered at the American University in Egypt.

ASIA PACIFIC

Vietnam is an emerging center of activity, with the development of a fully foreign-owned branch campus of RMIT from Australia. The International College of IT and Management, established by Troy State University from the United States, is another example of a foreign branch campus. The number of active partnerships between local and foreign institutions is steadily expanding. For instance, the University of Hue in Vietnam recently developed a franchised and joint-degree bachelor's program in tourism with the University of Hawaii. Hanoi University of Technology is currently offering master's and bachelor's degrees with higher education institutions from Belgium (1), France (8), Germany (1), Singapore (2), and the United States (1). The Vietnamese government recently announced the development of the "International University in Vietnam" as another initiative to increase the national capacity for higher education. It is expected that half the university teaching staff will be Vietnamese and the other half from foreign universities. The involvement of foreign institutions will build on and expand from the current links of Ho Chi Minh City National University.

Thailand is another country increasingly active in cross-border education and is an appealing destination for institutions and providers from Egypt, China, Australia, and the United States. For example, the Egyptian Al-Azhar University and Jinan University from China both plan to open a branch campus in 2005. Swinburne University of Technology (Australia) has been operating a branch campus since 1998, although it is changing its focus to industry training alone. Troy State University from the United States has a teaching site in Bangkok for its Master of Business Administration (MBA) program, and students can transfer to the United States depending on funds and visa requirements. Other institutions operating in Thailand include the Thai-German Graduate School of Engineering as well as thirteen Australian and nine UK universities.

In Singapore, the University of New South Wales (Australia) established the first fully owned foreign university, but it failed within a year due to low enrollments and was closed, with a large financial loss to the Australian sponsors. Other well-respected foreign institutions offering education and training programs in Singapore through joint

ventures, exchanges, and branch-campus models include the University of Chicago Graduate School of Business, Shanghai Jiao Tong University, Stanford University, the German Technische Universität München, and the Technische Universiteit Eindhoven from the Netherlands.

It is also interesting to note the exporting activities of Singapore institutions. For example, the National University of Singapore has developed a joint MBA with Fudan University, aimed at both Chinese and Singapore students. It is also embarking on a new graduate school initiative for Chinese students to be located in Suzhou Graduate Town, which is part of the Suzhou Industrial Park.

Raffles LaSalle Ltd. from Singapore is a publicly traded company active in providing programs in fashion and design in many Asian countries. It has a number of innovative partnership arrangements and spans many countries. It is described by the Observatory on Higher Education as “a remarkable instance of international partnership, combining a Singapore firm with branches in Australia, China, Malaysia and Thailand, accreditation from an Australian state and a Canadian province, degrees from an Australian and a UK university, and a number of in-county university and college partners” (Observatory on Higher Education 2004).

The speed of change and innovation in India’s higher education sector is unprecedented and includes both the import and export of programs and services. One of the more interesting initiatives is the partnership between the Caparo Group—a UK firm with interests in steel, engineering, and hotels—and Carnegie Mellon University in the United States to set up a new campus in India.

AFRICA

While Africa, with the partial exception of South Africa, is the least-affected region in terms of international and cross-border initiatives, there is some activity. The Universiteit Nienrode (Netherlands Business School), a private institution, has recently established a new branch campus in Nigeria in partnership with the African Leadership Forum, a non-profit organization founded in 1988. This is one of the first such initiatives on the continent outside South Africa. In that country, in the last few years, there have only been a handful of foreign institutions with branch campuses—including Monash and Bond from Australia, De Montfort (United Kingdom), and the Neth-

erlands Business School. As a result of the recent review of all MBA programs offered in South Africa, three of the foreign institutions are leaving because of accreditation-related issues. Monash will remain (it does not offer an MBA program) as well as the British-based Henley Management College, which is primarily a distance provider. South Africa is one of the countries that have experienced a decrease in the number of foreign programs offered, due largely to strict new government regulations and accreditation processes. Kenya is home to two private non-profit universities. Pakistan’s Aga Khan University opened a branch university campus in Kenya in 2002 that specializes in nursing education, and Alliant International University from the United States provides education in social sciences and the humanities.

Mauritius is taking some bold new steps as it tries to establish itself as a “cyber-island” by attracting foreign IT firms from the West and from India. A “knowledge centre,” described as a world-class integrated education and training complex is a key aspect of its plans. To date, there are already more than 50 foreign universities and professional bodies offering programs locally. These programs tend to be at the diploma or certificate level and in specialized fields. The concept of attracting foreign education providers to support the education and training needs of a new cyber-island may have positive consequences in terms of stemming brain drain or even stimulating brain gain, but the impact on local education institutions is as yet unclear.

EUROPE

Russia is an example of a country undergoing major economic reform, with important implications for the higher education sector. Many higher education institutions—for example, the Moscow International Slavonic Institute and the Moscow State University of Industry—are operating programs abroad, such as in Bulgaria. However, Russia is not only a sending country; it is also a receiving country through joint and double degrees, twinning, and franchise arrangements. For instance, the Higher School of Economics has a double-degree program with the London School of Economics. The Stockholm School of Economics is operating in St. Petersburg and the University of Oslo’s Centre for Medical Studies in Moscow. The British Open University is active through 80 business training centers across the country. The University of Southern Queensland is partnering with Far Eastern National University in Vladivostok for program

delivery. The Pune (India)–based International Institute of Information Technology plans to offer its master’s and PhD programs through the newly established Russian-Indian Centre for Advanced Computer Research in Moscow.

In Greece, the University of Indianapolis has been active for more than a decade, first through an articulation program whereby students would start their studies in Athens and then go to the United States for completion of the program. This model has now evolved into a campus in Greece called the University of Indianapolis Athens.

In terms of activities by private companies, Laureate Education owns a part or all of the Universidad Europa de Madrid in Spain, Les Roches and Glion Hotel School in Switzerland, and the Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de Paris in France. Apollo International is offering its courses in the Netherlands, and Raffles La Salle from Singapore has recently signed an agreement with Middlesex University to offer their bachelor’s and master’s programs in fashion and design.

NORTH AMERICA

To report on US-led cross-border activities is a challenge because of the volume, diversity of providers, and types of partnerships (de Wit 2002). A review of the previous regional sections shows that US colleges and universities and private companies are probably the most active and innovative in program and provider mobility around the world. One of the more interesting recent developments is that George Washington University is giving serious consideration to opening a branch in South Korea, since the government of that country has changed its regulatory system to permit foreign providers. There are several examples of US program mobility into Korea through partnerships with local institutions and companies. For instance, Syracuse University, in conjunction with Sejong University in Seoul, offers a specially designed MBA program for Korean students. Duke and Purdue Universities are also offering MBAs in Korea, and Stanford University is delivering online graduate and postgraduate courses and uses alumni as local tutors. These types of cross-border activities from US higher education institutions can be found in many Asian countries: for example, China, Vietnam, Thailand, Malaysia, Singapore, Philippines, and more recently, India, as well as the Middle East. For instance, the University of Missouri at St. Louis has been involved in

the establishment of the first private university in Kuwait—the Gulf University of Science and Technology—and has a similar relationship with the Modern College of Business and Science in Oman.

An important feature of US cross-border activity involves private and publicly traded companies. The Global Education Index, developed by the Observatory on Borderless Higher Education, is a system of classifying many of the largest and more active publicly traded companies that are providing education programs and services. A scan of more than 50 companies shows that the United States is home to the majority of these companies (Garrett 2004). Some of the better-known ones include Kaplan (owned by the *Washington Post*), the Apollo Group, DeVry, Career Education Corporation, and Laureate Education. Kaplan owns 57 colleges in the United States but now owns the Dublin Business School—Ireland’s largest private undergraduate institution. This is likely to be the first of many future purchases of foreign institutions. The Apollo Group owns the University of Phoenix, now the largest American private university, and is aggressively seeking to broaden its foreign investments and holdings. Since 1995, Apollo has also owned Western International University, which runs a branch campus called Modi Apollo International Institute in New Delhi through a partnership with the KK Modi Group, an Indian industrial conglomerate. Through its three business schools in Beijing, the Canadian Institute of Business and Technology offers Western International University programs. Another smaller but nonetheless interesting initiative has been the establishment of Northface University by Northface Learning Inc., which offers degree programs in IT and business and has the backing of IBM and Microsoft. This will be a company to watch in terms of future international expansion. The University of Northern Virginia is another small private university offering programs in business and IT and has recently opened a branch campus in the Czech Republic and has created delivery partnerships in China and India. These are only a few examples of the hundreds of new initiatives that US higher education institutions and companies are undertaking to deliver education courses and programs to other countries of the world.

In early 2004, the Canadian International Management Institute, a private postsecondary institution that represents the recruiting interests of 10 Canadian universities and colleges, signed a memorandum of understanding with the Chinese Scholarship Council to offer a foundation and credit transfer program to students in China wanting to gain Canadian university degrees. It is a five-year program during

which students will be based in China for foundation studies, cultural adjustment, and language training for the first three years. If students meet grade requirements, they can continue their studies either in Canada or China for the final two years.

The Al-Ahram Canadian University in Egypt is Canada's first and, to date, only example of Canadian universities directly supporting the establishment of a new foreign university. The Al-Ahram Organization is a large company that owns the Egyptian daily newspaper. It is cooperating with McMaster University, Ecole Polytechnique de Montreal, and the Université du Quebec in Montreal to establish a new private university that opened in 2005.

The Serebra Learning Corporation is a publicly traded Canadian company offering generic and tailor-made software plus more than 1,800 courses mainly in IT. Serebra is working with the Consortium for Global Education—a group of 45 Baptist higher education institutions in the United States to provide quality-assured IT training in the developing world. Serebra also played a key role in the creation of the Pakistan Virtual University.

LATIN AMERICA

In Mexico, the University of the Incarnate Word, a private American institution in San Antonio, Texas, opened a new campus in 2003. Other American institutions with Mexican campuses include Endicott College and Alliant Intentional University, as well as Texas A&M, which has a “university center” in Mexico City. In 2000, Laureate Education purchased the Universidad del Valle de Mexico and is expanding to Guadalajara. It also owns Universidad Interamericana, a private university with campuses in Costa Rica and Panama, and part of three private universities in Chile. Bologna University from Italy is one of the few foreign institutions with a branch campus in Argentina. In terms of exporting, the Technical Institute of Monterrey in Mexico is well known for its online education programs, especially the MBA, delivered to many countries in Latin America.

This section examined the diversity of educational activities by both conventional higher education institutions and new commercial providers. The initiatives demonstrate the range of countries and types of partnerships being formed to promote, exchange, link, and predominantly sell higher education across borders. Another trend is the domination of developed countries, especially Australia and the

United States, and the emerging interests of India and China. New opportunities and potential benefits and risks can be identified in this international tour of recent cross-border activities.

QUALITY ASSURANCE AND RECOGNITION ISSUES

Several issues related to quality assurance and the recognition of providers, programs, and credits or qualifications at national and international levels warrant closer attention.

The first issue concerns the licensing or registering of institutions and providers who are delivering cross-border courses or programs. A fundamental question is whether the institutions, companies, and networks that are delivering award-based programs are registered, licensed, or recognized by the home (sending) country and by the receiving country. The answer to this question varies. There are many countries that do not have the regulatory systems in place to register or evaluate out-of-country providers. Several factors account for this, including lack of capacity or political will. If providers are not registered or recognized it is difficult to monitor their performance. Usually, if an institution or provider is not registered as part of a national system, regulatory frameworks for quality assurance or accreditation do not apply. This is the situation in many countries around the world, and hence foreign providers (bona fide and rogue) do not have to comply with national regulations.

Numerous questions and factors are at play in the registration or licensing of foreign providers. For instance, do providers who are part of and recognized by the national education system in their home country face criteria and conditions that differ from those that apply to other types of providers? Does it make a difference if the provider is for-profit or non-profit, private or public, an institution or a company? What conditions apply if in fact the provider is a company without a home-based presence and only establishes institutions in foreign countries? How does one track all types of partnerships between local domestic institutions or companies and foreign ones? Clearly, there are challenges involved in trying to establish appropriate and effective national or regional regulatory systems.

The second issue addresses the quality of the courses or programs offered and of the academic experience of students. The increased provision of cross-border education by institutions and commercial companies has introduced a new challenge to the field of quality assurance. Historically, national quality-assurance agencies have generally not focused their efforts on assessing the quality of imported and

exported programs, with some notable exceptions. Hong Kong, Malaysia, South Africa, and Israel as receivers of cross-border education have developed regulatory systems to register and monitor the quality of foreign provision. The United Kingdom and Australia are sending countries that have introduced quality assurance for exported cross-border provision by their recognized higher education institutions. The sector now must somehow deal with the expansion of cross-border education—in particular, from the new private commercial companies and providers that are usually not recognized by nationally based quality-assurance schemes.

The role of accreditation is the focus of the third issue. Market forces are highlighting the profile and reputation of an institution or provider and their programs. Marketing and branding campaigns are undertaken to earn name recognition and to increase enrollments. The possession of some type of accreditation is part of the campaign and assures prospective students that the programs and awards are of high standing. This situation is introducing an internationalization and commercialization dimension to accreditation practices.

It is interesting to note the increase in the number of bona fide national and international accreditation agencies that are now working in over 50 countries. For instance, the US national and regional accrediting bodies are providing or selling their services in over 65 countries. The same trend is discernible for accreditation bodies of the professions such as ABET (engineering) from the United States and EQUIS (business) from Europe.

Furthermore, self-appointed networks of institutions and new organizations engage in accreditation of their members. These are positive developments in terms of trying to improve the quality of the academic offer. However, some concern exists that these networks and organizations are not totally objective in their assessments and may be more interested in contributing to the race for more and more accreditation “stars” than in improving quality. Another related and more worrisome development is the growth in accreditation mills. These organizations are not recognized or legitimate bodies, and they more or less “sell” accreditation status without any independent assessment. They are similar to degree mills that sell certificates and degrees with no or minimal course work. Different education stakeholders—especially the students, employers, and the public—need to be made aware of these accreditation (and degree) mills, which are often nothing more than a website and are therefore outside the jurisdiction of national regulatory systems.

The fourth issue addresses the recognition of the actual awards or qualifications offered for the goals of employment and further study. Specifically, students, employers, and the public need to be made aware of the quality and validity of the programs and awards provided. Mechanisms are required that recognize the academic and professional qualifications gained through domestic or international delivery of education. The key questions are who awards the qualification, especially in partnerships and network arrangements, whether the provider is recognized (and, if so, by what kind of accrediting or licensing body), and in what country that body is located. Given the importance of both student mobility and professional labor mobility, within and between countries, the mechanisms for qualification recognition have to be national, regional, and/or international in nature and application.

The fifth issue focuses on the need for a review of the policy and regulatory environments in which program and provider mobility is operating. Of current interest and debate is the question of whether national level accreditation and quality-assurance systems (where they exist) are able to address the complicating factors of education mobility across countries, cultures, and jurisdictional systems. A fundamental question is whether countries have the capacity to establish and monitor quality systems for both incoming and outgoing education programs, given the diversity of providers and delivery methods. Should national quality-accreditation systems be complemented and augmented by regional or international frameworks? Is it advisable and feasible to develop mutual recognition systems between and among countries? Would an International Code of Good Practice be appropriate or strong enough to monitor quality? These are key questions for the education sector to address.

As the discussion moves forward it will be of strategic and substantive importance to recognize the roles and responsibilities of all the players involved in quality assurance, including individual institutions and providers, national quality-assurance systems, nongovernment and independent accreditation bodies, professional associations, and regional or international organizations. It will be important to work in a collaborative fashion to build a system that ensures the quality and integrity of cross-border education and maintains the confidence of society in higher education.

It would be wrong if one was left with the impression that these issues do not have implications for individual providers and especially higher education institutions. Quality assurance starts with the pro-

vider who is delivering the program—domestically or internationally. Many higher education institutions have adequate quality assurance processes in place for domestic delivery, but these processes do not cover all the aspects of delivering abroad. The challenges inherent in working cross-culturally, in a foreign regulatory environment and, potentially, with a foreign partner, raise new issues. These include academic entry requirements, student examination and assessment procedures, workload, delivery modes, adaptation of the curriculum, quality assurance of teaching, academic and socio-cultural support for students, title and level of award, and other issues. Quality issues must be balanced with the financial investment and return to the source provider. Intellectual property ownership, choice of partners, division of responsibilities, academic and business risk assessments, and internal and external approval processes are only some of the issues the higher education providers need to analyze.

THE FUTURE OF INTERNATIONALIZATION

Universities have, from their medieval European origins, been international institutions, attracting students and faculties from many countries. The rise of nationalism and the nation-state in the period following the Protestant Reformation focused academe inward. Later, the emergence of the Third World from colonialism in the mid-20th century also stimulated the establishment of national universities. Now, in the 21st century, academe is increasingly international in scope and direction. Information technology; the knowledge economy; increased mobility for students, faculty, programs, and providers; and the growing integration of the world economy all impel this internationalization. Without question, internationalism will continue to be a central force in higher education in the coming period.

QUESTIONABLE TRENDS

Australian experts have argued that about 15 million students will study abroad by 2025—up from the current 2 million. This prediction might, however, be overly optimistic. Australia itself, after expanding the number of international students studying in the country dramatically for a decade, has experienced a certain decline. The United States, the leading host country, has also declined modestly in 2004—

although totals again modestly increased in 2005 and 2006. While the basic trends are strong and stable, there are a variety of uncertainties that may affect internationalization.

Political realities and national security. Terrorism and the reactions to it in many countries may affect international higher education in significant ways. The tightening of visa requirements in the United States and other countries, national security restrictions on what subjects can be studied in certain countries, fear on the part of potential international students to come to some countries, and other problems may affect the flows of students across borders and other aspects of international higher education.

Government policies and the cost of study. Policies concerning the cost of tuition, fees for visas and other documents, and in general the changing policies of the host countries, may affect international initiatives in different ways.

Expansion of domestic capacity. As countries build up their own local access to higher education, and especially as they develop master's and doctoral programs, there may be less interest in going abroad to study or in enrolling in international programs within the country.

English. The growing use of English as a medium of research and instruction, especially at the graduate level, may stimulate interest in international programs, offered by universities in English.

The internationalization of the curriculum. As the curriculum is harmonized worldwide—moving largely toward models developed in the United States and other large industrialized countries—students may find international programs useful.

The expansion of e-learning. As degrees offered through distance education expand and become more widely accepted internationally, these degrees are likely to grow in size and scope and become a more significant part of the higher education system worldwide. It is not clear if international e-learning degrees will become more widespread or if domestic e-learning programs will continue to dominate. It is worth noting that most of the largest distance education universities are located in developing or middle income countries.

The private sector. At present, private higher education is the fastest-growing segment of higher education worldwide. A small part of this sector is international. It is not clear if private higher education providers will find the international market sufficiently profitable—although it seems quite likely that there will be some expansion of private sector institutions in the international market.

Quality assurance and control. Quality assurance is a major concern within countries and it is even more of a problem internationally. It is as yet unclear how quality can be measured in international higher education programs. Many international programs have been criticized for low standards.

European policies. It is not yet clear how the Bologna initiatives and the harmonization of higher education in the European Union will affect international patterns within the EU or between the EU and the rest of the world. Will the EU build walls to protect its own “European higher education space,” or will it welcome students and programs from the rest of the world? Will tuition and other fees be imposed on non-EU students? The answers to these and other questions are largely unanswered.

* * *

Our focus in this chapter is to understand both the underlying motivations and patterns of international higher education and the landscape of international programs and institutions. We believe that international higher education will play an increasingly influential role in providing access in some countries and will become a “niche market” in others. At present, numerous uncertainties exist about both the realities and the future of international higher education. Our concern is to ensure that international higher education embodies a force for the public good and not simply a means for earning profits. We are at an international crossroads—the programs and practices that are emerging now will shape the realities of international higher education for years to come.

REFERENCES

Note: An earlier version of this chapter appeared in Philip G. Altbach, *Tradition and Transition: The International Imperative in*

Higher Education. Chestnut Hill, MA: Boston College Center for International Higher Education.

Altbach, Philip G. (2002) “Knowledge and education as international commodities,” *International Higher Education*, no. 28 (Summer): 2–5.

——— (2007) “Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world,” in Philip G. Altbach, *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*, Chestnut Hill, MA: Boston College Center for International Higher Education.

Bhalla, Veena (2005) “International students in Indian universities,” *International Higher Education*, no. 41 (Fall): 8–9.

Castells, Manuel (2000) *The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwells.

Davis, Todd M. (2003) *Atlas of Student Mobility*, New York: Institute of International Education.

de Wit, Hans (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*, Westport, CT: Greenwood.

Friedman, Thomas L. (2006) *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*, New York: Farrar, Straus & Giroux.

Garrett, Richard (2004) “The global education index, 2004 report,” London: Observatory on Borderless Higher Education, Association of Commonwealth Universities.

Huisman, Jeroen and Marijk van der Wende (eds.) (2005) *On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalization, Europeanization, and Globalization*, Bonn: Lemmens Verlag.

Kirp, David (2003) *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

National Education Association (2004) *Higher Education and International Trade Agreements: An Examination of the Threats and Promises of Globalization*, Washington, DC: National Education Association.

Observatory on Borderless Higher Education (ed.) (2004) *Breaking News Stories Service 2002–2004*, London: Association of Commonwealth Universities.

Odin, Jaishree K. and Peter T. Mancias (eds.) (2004) *Globalization and Higher Education*, Honolulu: Univ. of Hawaii Press.

OECD. See Organization for Economic Cooperation and Development. Organization for Economic Cooperation and Development (2004) *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris: OECD.

Siaya, Laura and Fred M. Hayward (2003) *Mapping Internationalization on U.S. Campuses*. Washington, DC: American Council on Education.

Universities, Independence, Internationalism and Integrity

Colin Brock
(University of Oxford)

INTRODUCTION

This is a personal essay; a polemic if you like. As such it will have few references. It is fuelled by my own regard for the idea and ideal of the university, a succession of four of which I have inhabited for the past four decades and more. The last twenty of those years have been at Oxford, an institution whose roots go deep into the history of universities, though less than halfway to their origins.

The main contention of this discourse is that internationalisation is an extension of political nationalism with connotations of control, while internationalism has its roots in the free association of scholars that predates the establishment of nation states with their frontiers securing a regulated space. As such, internationalism is a fundamental feature of an ideal university, one that signifies its integrity. The narrative will attempt to illustrate how the evolution of universities has passed from a condition of internationalism, through a millennium of increasing national control, to the modern knowledge society where universities have the technical capability to return to internationalism. Such a return, it is contended, is vital to sustainable survival.

So I will focus on the issue of internationalism as much as that of internationalisation, as the former is present in the origins of universities, which long predate the idea of nations as we know them today. Internationalism will be the continuum, through and around which the story of the university will be woven. Independence will also be a

thread throughout, in defence of integrity, without which universities would lose their *raison d'être*. The importance of these fundamental qualities will be examined with regard to the idea of the university and its development as an institution over two and a half millennia. The safeguard of the university's integrity against a range of conflicts faced over this long period will be the core of the discussion. The phenomenon of internationalisation, as distinct from internationalism, provides one of these conflictual situations. Finally, the narrative will come to the vital role that universities will have to play in the survival of planet Earth as a life-sustaining environment for the human species; the prime challenge of humanity in the twenty-first century is to survive.

THE IDEA OF THE UNIVERSITY

Universities are nothing if not international (Brock, 2003). Indeed their origins pre-date the 'nation' in the sense of a set of citizens inhabiting a defined, dedicated, area of the earth's surface with relatively stable frontiers; what geographers call 'regulated space', the basic concept of political geography.

The earliest university is generally agreed to have been in what is now the northern Indian state of Bihar, with the establishment of Nalanda University in 427 BC. It has been acclaimed as a 'Residential International University' even though 'nations' then were groups of people rather than areas of land. Nonetheless, the word 'international' indicates an open intent from the beginning. Modern nations in the 'sub-continent' did not exist until the creation of India and Pakistan in 1947, though the legacy of the warring Maharajahs underlies both as an incomplete and intermittent stratum of influence. Some Maharajahs have been sponsors and supporters of universities, and the same is true of some of the Malay Sultans even today, even though they have no formal political power.

Nalanda and others that followed were Buddhist foundations, not notably related to the idea of 'the nation' as the later Abrahamic religions have been: Judaism, Christianity and Islam. All four of the major, now global, great faiths relate to the first urban revolution, as the innovations of pastoralism and cultivation overtook the need for hunting and gathering. Sedentarism provided the opportunity for greater reflection about the human condition, as well as new forms of

expression, especially writing. These led to scriptures and the other major form of written and symbolic expression: mathematics. Both religious and mathematical thinking were underpinned by philosophy, defined in *The Oxford English Dictionary* as: 'the use of reason and argument in seeking truth and knowledge of reality, especially in the causes and nature of things and the principles governing existence'. That is why the highest academic degree that is earned by a period of study leading to a thesis is the PhD, 'Doctor of Philosophy', whatever the specialist field of research may be. The fact that this is a near global reality is an indication that the idea of the university transcends that of nationality. Consequently, it may seem strange that we are now concerned about the internationalisation of universities, as internationalism has always been the case, or at least the ideal. But they are not the same.

Nalanda, and later universities of the Indus valley civilisations to the west in modern Pakistan, even attracted students from Europe. There had, of course, been numerous invasions and interactions in Eurasia throughout at least the previous 2000 years. Of most significance to the rise of scholarship had been the efforts of the Assyrians to gain secure frontiers with which to defend their fertile territory in Mesopotamia. Their central concern with commerce may have played a part in their greatest legacy, that of writing, as their cuneiform script was the first that could be considered as such. Their empire, if such it was, had declined by about 600 BC, but by then some of the trading centres, towns and cities were already significant centres of learning, and internationalism guaranteed the survival of the idea of the university. This was due not only to the theological and philosophical scholars of Mesopotamia, but also to thinkers far to the west and east, such as Pythagoras in Greece (570-495), and Confucius in China (551-479 BC). While the idea of the university per se seems not to have taken hold in the Far-East, the seeds of its revival rested in the politics of Classical Greece. This was not so much a national entity, as a conglomeration of city-states often at war with each other as well as with enemies outside. Athens was the prime intellectual centre, noted for the grand succession of Socrates, Plato and Aristotle (in sequence from 469-322 BC). Each was a student of the previous and they taught others, but they operated within the restrictions of the *polis*. For the first time something of the order of 'the nation' was a constraint. Internationalism did not occur, but internationalisation did to some extent, through the many colonies established by Greek city-states throughout the Eastern Mediterranean. So it was more of a cultural

colonialism, a phenomenon that flourished about 1500 years later as a feature of Western European expansion overseas.

Despite the restrictions of the *polis*, or maybe because of it, remarkable intellectual achievements occurred in Classical Greece on the basis of philosophy and acute observation of the natural world, even the universe. In particular, the notion of fields of knowledge developed through epistemology.

Neither Christianity nor Islam existed during the last few centuries BC as the Romans took control of Greece, but Judaism did. The story of the Jews, a small distinctive minority moving from Mesopotamia to Palestine, and their escape from Egypt, needs no retelling here. But that great escape, giving rise as it did to the basis of Judaism and later to the prophets of Christianity and Islam, was a key building block in the internationalism of the idea of the university. Internationalisation was necessarily not yet even on the horizon, and the first few centuries of the first millennium saw the Roman Empire decline, which removed the support for a revival of the idea of the university. Instead that idea began to flourish in the Arab World, culminating in the 'Golden Age of Islam' from c750 to 1250 AD, when the Mongol incursions from Central Asia did their worst.

In fact, some of the early Arab universities were well-established long before the arrival of Islam, revealed to the world by the Prophet Muhammad (570-632 AD). These were institutions of internationalism in that scholars came from all over the Arab World, as well as from early Christian Europe and West Central Asia; ideas came from India and even China via the trade routes. At their peak, they spanned Baghdad in the east to Fez in the west. The flow of scholars was truly international, connecting the scholarship of classical Greece - which had had colonies throughout the Mediterranean world - with that of the pre-Islamic Arab world itself. Arab universities at this time made massive advances in such areas as mathematics, natural sciences (including the theory of natural selection), medicine, astronomy and geography. As such they kept the intellectual light burning during the so-called 'dark ages' in Europe as various barbarian invasions dismantled the Roman Empire. Outposts of Christian scholarship survived on the periphery, notably in north-east England and in Ireland, but did not constitute anything like universities. It was left to the Arab world, boosted by the energy of emergent Islam, to continue and extend the range of disinterested research that is at the core of the idea of the university, and to nurture the nascent disciplines.

With the coming of Charlemagne's reign from the late eighth century AD came the first elements of a proto-university in Western Europe. He had conquered the Saxon north and connected with the legacy of the Early Roman church in England. Alcuin of York became one of his principle advisers. While Charlemagne himself travelled widely and connected with scholars of the Islamic world, Alcuin set up his 'school' at Aachen. While primarily Christian, this proto-university had an international clientele from Morocco to the Middle East. It was, to a degree, inter-faith, and in its famed *scriptorium* the art of calligraphy was developed. Charlemagne's fief was more an empire than a nation, thus permitting an internationalism mostly operating through the medium of Latin, bequeathed by the Romans and favoured by the Catholic Church. Latin became the medium of wider scholarship in the north, connecting with Arabic in the south and east. Alcuin's school can reasonably be considered the seed of the European idea of the university, some 300 years before the Renaissance colleges of Italy and Flanders established the mould of its modern form.

Thus far the idea of the university had little to do with nationalism, and more to do with a kind of exchange between cultures and two of their prime indicators: language and religion. Exchange is the *raison d'être* of town and cities. They are markets and creators of wealth. In the relative political stability of the first few centuries of the second millennium, it was the issue of patronage rather than nationalism that prevailed.

UNIVERSITIES, PATRONAGE AND POLITICAL GEOGRAPHY

Thus far, because of the virtual absence of nations in terms of defined and controlled space, the fundamental requirements of openness, disinterested research and multi-cultural clientele served to establish the idea of the university as a new and developing form of education. There was no enabling or controlling patronage as such.

The founding of Buddhism as a religion concerning the destruction of desire rather than the worship of one god, contributed to the universalisation of the idea of the university. Religious patronage as such was not an issue, and neither was nationalism. The rise of Chris-

tianity and then Islam introduced the issue of direct patronage. The Christian church in particular benefited at a stroke to an extraordinary political degree, to near-continental territorial proportions, from the conversion of the Emperor Constantine in 312/313, after which he exhibited a tolerance of all religions through laws and regulations,. Such tolerance did not survive the declining period of the Empire, as the Roman Catholic Church under direct control of the Pope as Holy Father, God's representative on Earth, became involved in the power struggles of emergent towns, cities and territories. This was evident in the aforementioned reign of Charlemagne who, while engaging in scholarly discourse with those of other faiths, nonetheless oversaw a great deal of 'forced Catholicism'. It had become evident that 'knowledge was power', a notion that re-emerged in different ways at the turn of the second millennium a thousand years later. Consequently the three foci of power, the merchants, the political leaders and the church, vied for the patronage of the emerging Renaissance universities (Brock, 2007). Nations as such, and therefore nationalism, had little to do with it.

In the early medieval period of relative political stability, it was towns that flourished and colonised. Only three clear nations emerged at that time: England, as a legacy of the unifying efforts of Alfred the Great; Kiev Rus, based at the intersection of the Eurasian trade routes and those from the Baltic to the Black Sea; and France, as the Capetian Kings extended their power out from Paris. Political patronage assisted the evolution of the University of Paris as one of the earliest Renaissance universities to sustain itself. London, although established in Roman times, was never primarily concerned with Britain but rather with an ever expanding mercantile network, and no university was established there for another 800 years or so. Kiev Rus was the seed of Russia, but was supplanted by Moscow as capital and the university was also 800 years in coming.

In those days a secure nation was difficult to build and sustain due to a technical inadequacy to cope with distance. Apart from the steady expansion of France from Paris eventually to what the French nation has always seen as its 'natural frontiers' of coastlines, mountain ranges and rivers, wealth was concentrated in city states based on the wool trade and its value added products.

It was amid the highly charged wealth creation that patronage of scholarship flourished. The patrons were hardly nations, but their political, religious and commercial classes competed for the patronage, and thereby the control, of knowledge. Bologna is recognised as the

first of the modern universities, internationalism evident in its communities of scholars and constituent colleges set up by the masters of their disciplines to house students. Paris was the greatest, set as it was in the capital of a large and expanding polity, but it too had its colleges, some based on cultural or linguistic groups such as the English. When this group was expelled in 1167, the students relocated to Oxford where a number of small monastic communities had been established. This and other new college foundations were assisted by the patronage of both the Catholic Church and the wealthy wool trade of the nearby Cotswolds. Then in 1209, a group expelled from Oxford turned to the patronage of the East Anglian wool trade and set up in Cambridge. Their locations are not by chance, but owe to the political geography of power wielded not by monarchs or politicians, but networks of patronage created by religious and commercial groups. As such, they were able to accommodate the internationalism of the true university and do so to this day, though in conflict with the state.

The idea of the university was now established in Europe, but was to enter centuries of conflict as the political geography of the continent formed, reformed and formed again. The most recent element of this saga has been the outcome of the Balkan conflicts of the 1990s and the emergence or re-emergence of national polities. Throughout the late Middle Ages and early modern Europe, the struggle for power and patronage over universities intensified. The story of the irregular spread of the Lutheran Reformation illustrates this; Martin Luther (1483-1546) was both priest and professor. His university at Wittenburg was typical of many, being a foundation based in a commercial city at the heart of one of over 300 micro-states that comprised the Holy Roman Empire, or proto-Germany. The diffusion of his theological and educational revolution depended on its acceptance or rejection by towns and cities that were the nodal points in trade routes and market networks; centres of wealth creation. Some such nodal points remained under the control of the forces of the Church; others did not, and the fortunes of their universities gained or declined as a result. All of this was part of the second urban revolution, and found its way around the world as major European powers secured colonies and empires, in some of which the foundation of universities took different forms than others. Portugal did little in this regard, its almost totally commercial ventures being in contrast to that of the proselytising Spanish: the first Hispanic university in the New World emerged in the early sixteenth century, while its equivalent in Brazil was not established until the late nineteenth century. The British left all matters

educational to the missions and trading companies, so Harvard began as a religious foundation, a renaissance university in a renaissance city: Boston. The French connected everything back to Paris and its grand university. We can see here the beginnings of national control over universities, especially in the French and Spanish cases. The power of the Catholic Church was an important element in this, a kind of early form of nationalisation, the forerunner of internationalisation.

The third urban revolution, that of industrialisation, hastened the process of nationalism as technological advances enabled power over territory to be secured and maintained. The old cultural nations became corralled and mixed within these more secure, albeit shifting borders. Some universities broadened their curricula to embrace scientific advance and engaged in fundamental research in this field. The universities of the gradually unifying German state addressed this challenge most strongly, with the Humboldt University of Berlin forming a kind of blueprint for the first college of a nascent University of London, as well as the emergent university sector in the rapidly industrialising USA. Germany, France and the USA had all overtaken Britain in technological terms by the mid-nineteenth century, where most new university foundations were the initiatives of civic authorities and local industries over the 100 or so years from Manchester in the 1820s to Hull in the 1920s. The English 'model' of the university shunned the mono-technical approach, so that such originally technically-oriented foundations also absorbed the liberal educational ideal of Oxford and Cambridge, which had, nonetheless, become corrupt finishing schools for the upper classes and the nouveau-riche by 1850. It is an indication of a national concern, even in laissez-faire England, that a Commission was set up to investigate the University of Oxford and found it wanting, while in the same year the City of Manchester opened the first free library. The First World War (1914-1918) marked, in effect, the end of the nineteenth century, while the Second World War came so soon after mainly due to the failure to deal with the aftermath of its predecessor. These momentous events, during which universities and dispossessed academics contributed immensely to technological invention and advance, led to national governments taking an increasingly controlling interest. Universities had become national assets whether they were public or private, and became increasingly seen as such. By the turn of the millennium, around the world, especially in the most developed countries, they had been set in competition with each other on the basis of questionable criteria through the creation of international rankings. Governments take

these very seriously, and have set up internal national rankings, the outcomes of which may mean increased or decreased funding from the public purse. Furthermore, governments increasingly control the research agenda to foster their own political agenda. In this sense, most major universities have become nationalised, a situation that severely threatens the original idea of the university as having to do with independence and internationalism rather than internationalism. In other words, it threatens the integrity of the university. Does this matter? The next section of this discourse will contend that it does. More than that, it constrains the vital part that universities can play in enabling the survival of humanity beyond the first century or two of the current millennium.

INTERNATIONALISATION VERSUS LOCALISATION AND THE ROLE OF UNIVERSITIES IN THE SURVIVAL OF HUMANITY

What is internationalisation? It has to be an extension of nationalisation, meaning the control of assets – including universities – in agreement between

two or more countries. What this means in practice is laid out in an important critique: *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy* (Ninnes and Hellstein, 2005). Various contributors to this volume discuss such issues as the politics of educational power; the global commodification of teaching and learning in higher education; de-skilling academic work; and international policy convergence. There are two major problems with the internationalisation of higher education. The first, as illustrated in the above-mentioned volume, is that of cultural imperialism, an arrogance arising from the appropriation by national governments of the true function of the university. That true function, or idea, of the university was born in a spirit of cultural internationalism and respect for the environment. This is directly related to the second major problem, which is that the internationalisation of higher education is diverting attention from the urgency of engaging the unique strengths of universities in assisting human survival by enabling an intelligent respect for the environment. They have virtually unrivalled capacity to achieve this through their high-level ICT skills. True universities have three main functions: to undertake research; to teach to the boundar-

ies of knowledge; and to serve their local communities. As mentioned above, the first two have in many countries been appropriated by the government, and the third is largely overlooked almost everywhere.

One of the most important features of the cybernetic revolution is its ability to link the global with the local. This has been widely recognised mainly through the resultant phenomenon of globalisation, brilliantly analysed and portrayed by Benjamin Barber (1995) in his book: *Jihad VS McWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World*. Probably the best of the applications to education is treated in the book co-edited by Burbules and Torres (2000): *Globalization and Education: Critical Perspectives*. Globalisation is no panacea for progress, or even survival. It can be harnessed in the interests of internationalisation: Barber's 'McWorld' scenario. He, interestingly, uses the term 'globalism' to describe it. Alternatively, it can be harnessed in the interest of internationalism as in the methodology of 'Teacher Education in Sub-Saharan Africa' (TESSA), co-ordinated by the Open University in the UK. Tessa is a cross-national and multi-institutional project involving, in addition to the Open University, the African Virtual University, the BBC World Service Trust, the Commonwealth of Learning, and the Open University of Tanzania. It is not just the co-ordination and use of appropriate ICT that makes TESSA special, but even more so the connection between that technology and the environment in which the teaching and learning takes place. The trainees themselves are learning 'on the job' (OTJ), as the jargon has it. They are from the same local community, or at least culture, as that of their students, and their curriculum begins from where they themselves are at. So the programme respects the local environment, physical and socio-cultural, and grows from within while being facilitated by modern expertise from without. So, while being at the cutting edge of modern methodologies, the local context is respected. This is internationalism on the part of universities at its best, in total accord with the ideal, and trying to meet one of the most acute educational crises in the poorest regions (Moon and O'Malley, 2008).

This model has the potential to make the best possible challenge to the greatest problem yet facing humanity: its survival beyond the first century of this new millennium. It is the universities and their best graduates that are proving the existence of this challenge beyond doubt. We have a choice, as set out by Piers Brizony (2011) in the final sentence of his book: *Science: The Definitive Guide*. 'If we think like sentients of an infinite cosmos instead of like nervous beasts scuttling on the surface of a tiny, overcrowded sphere of rock – if we aspire

to live as long as our own star continues to shine – we might have a chance of, at least, making it through to the next century' (p203). Such a dramatic warning is supported by a great deal of international work undertaken by scientists from universities around the world, such as the United Nations Global Bio-Diversity Outlook, last published in 2010. Such work clearly indicates that the Earth is rapidly approaching a tipping point beyond which environmental degradation, largely inflicted by humanity, cannot be reversed. It is the work of universities in the interests of internationalism, one of the essential qualities of the idea of the university, that may avoid the worst. This contrasts starkly with the conspiracy of national governments in opposing, or at least delaying, appropriate action in 'show conferences' such as those at Rio de Janeiro (1992), Kyoto (2002) and Copenhagen (2009), which constituted the internationalisation of denial.

While individual academics can, and do, contribute to the vital work of understanding and tracking environmental change in the atmosphere, the ice-caps, oceans and tropical rain forests, the urgent need is for universities to assist every community to maximise its understanding of the nature and urgency of the action needed to meet the challenge of sustainable survival. Piers Brizony is not alone in the timescale he set. James Martin, scholar and benefactor of the Oxford Martin School, a cross-disciplinary network of over 30 institutes, predicts that only part of humanity will survive the 21st century catastrophes that are already looming. In his recent article 'Fasten your seatbelts, there's turbulence ahead' in *Oxford Today* 23:3 (2011), he predicts that catastrophes will become bigger and that in our near future 'will not be caused by malicious intent but by an endless babble of misinformation, the determination of executives to focus on stock prices, and politicians only seeing as far as the next election'. It is vital for universities to have such independent components as this network of institutes, as well as the more routine programmes subject to the pressure and increasing degrees of control of governments. James Martin sees a bright future only for North America due to the resourcefulness of the USA and Canada's massive natural resources of land and water. Europe and Japan will struggle to survive at anywhere near the same level of eco-affluence. Many other parts of the world and their peoples will suffer dreadfully, as some are already in areas such as drought and conflict ridden East Africa.

For this to be avoided, or at least ameliorated, that third function of the university - to serve its local community - needs to be maximised. It could operate at two levels, local and global. The former is

obviously limited to places where universities are located. The density of university distribution is obviously greatest in the already well developed, mostly highly urbanised, populations of North America, Europe, Australasia, Japan and South Korea. Parts of China and India are also highly urbanised, while much of Latin America and South-East Asia is not far behind. In such locations where universities or some form of quality post-secondary institutions exist, the tertiary institution should contribute towards curricula in school and adult education which are designed to enable the community to come to terms with its environmental challenges, both physical and socio-cultural. This does not mean abandoning all elements of traditional disciplines, such as mathematics, language, science, the humanities and the arts, but illustrating them through issues in the local community, as argued in the final chapter of my book *Education as a Global Concern* (2011). There is absolutely no need for standards to be depressed at all. Indeed, they could well rise due to motivation engendered by local and community application. Obviously the regional, national and international connections that the locality may have could be included, but the imposition of a national curriculum strongly focussed on the acquisition of technical skills without local application needs to be avoided. This would require national governments to abandon their hold on school curricula, the control of which is their main concern and ambition. Governments see compulsory schooling as a social and political control mechanism, and they also believe that success in the traditional curriculum translates directly into national economic success. It has to do with nationalism and competition with other countries. If universities were to be the leaders of education in their localities, such a sterile view might be reversed.

Curious as it may seem, the chances of harnessing the independent spirit of universities in co-ordinating the three forms of education - formal, non-formal and informal - in the support and sustainable development of communities in less developed rural communities where the majority of the world's population still live, may be greater than in the rich 'north'. In such areas governments have less control over education. Indeed there may not be schools at all, or certainly not at secondary level. True, there will be fewer universities, but through enlightened use of ICT, universities in developed countries could provide the same type of co-ordination as in their own communities. This would have to be guided by some kind of organisation in the local community, which could indeed be a town or city as well as a rural location, such as an enlightened international NGO like Action Aid

(2011). The main thing would be to avoid control at the national level. In such a scenario modern universities, in developed and less developed countries alike, would be engaging in a form of internationalism, rather than internationalisation which will not help to meet this urgent global challenge.

An obvious part of such a development would be a much-enhanced level of networking between universities themselves, both within the developed world and between it and the less developed countries. The ICT capability for this already exists but needs to be greatly enhanced. The communications between scholars throughout the world would be a modern version of the gatherings of wandering scholars in the days of the earliest universities and those of Renaissance Europe. They would not be impeded by the development of national frontiers that increasingly constrained universities in the centuries of the creation of nation states with secure territories and frontiers. If universities are not impeded by national governments in operating both at home and abroad, they will regain their essential integrity which has been severely weakened by the demands of nationalism and by extension internationalization.

CONCLUSION

A considerable proportion of this narrative has been given over to the origins of the university idea and ideal and how it was sustained over millennia, even if it was appropriated to a greater or lesser degree by the power of the religious, the mercantile and the political powers, be they royal or otherwise. This was to illustrate how well the foundations of the idea of the university were laid, so that despite the rise of the nation-state as the prime unit of power, the sparks of internationalism and integrity remained. Because of the environmental damage done by exploitive national governments and multinational companies, those sparks need to be rekindled in the interest of universities engaging in a new localism and internationalism, as a counter to the environmental degradation created by nationalism and internationalisation. Being in the vanguard of the survival of the majority of humanity beyond the twenty-first century will be the greatest credit to the university and its integrity. There is hope if the powerful pay attention to such remarkable innovations in modern university internationalism as that stimulated by James Martin at Oxford and mentioned above.

This narrative began with the first universities in some of the earliest civilizations. James Martin concludes the article referenced above

by commenting: ‘an extraordinary type of thinking about our future is to reflect about what civilisations are now becoming possible’. This is what universities are for: internationalism, not internationalisation.

REFERENCES

- International Education Team of ActionAid (2011) ‘The Education for All Fast Track Initiative: Expanding Civil Society Influence, *Education Action 25*, London, ActionAid, p 16,
- Barber, B.R. (1995) *Jihad vs McWorld: How Globalism and Tribalism are reshaping the World*, New York, Ballantyne.
- Brock, C. (2003) ‘Introductory Review’, *Proceedings of the First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and Recognition of Quality Assurance*, Paris, UNESCO, pp 7-14.
- Brock, C. (2007) ‘Historical and Societal Roots of Regulation and Accreditation of Higher Education for Quality Assurance’, *Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance, What is at Stake?* Basingstoke, GUNIPalgrave Macmillan, pp 24-36.
- Brock, C. (2010) ‘Spatial Dimensions of Christianity and Education in Western European History, with Legacies for the Present, *Comparative Education*, 46:3, pp 289-306.
- Brock, C. (2011) *Education as a Global Concern*, London and New York, Continuum Books.
- Brizony, P. (2011) *Science: The Definitive Guide*, London, Quercus.
- Bubbeles, N. C. and Torres, C. A. (2000) (Eds) *Globalisation and Education: Critical Perspectives*, New York, Routledge.
- Martin, J. (2011) ‘Fasten your seatbelts, there’s turbulence ahead’, *Oxford Today*, 23:3.
- Moon, R. and O’Malley, B. (2008) *Every Child Needs a Teacher: the primary teacher supply and Training crisis in Sub-Saharan Africa*, London, UK National Commission for UNESCO.
- Ninnes, P. and Hellstein, N (Eds) (2005), *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy*, Hong Kong, Springer.

A Global Talent Magnet: the Idea of a California Global Higher Education Hub

John Douglass, Richard Edelstein and Cecile Hoareau
Center for Studies in Higher Education
University of California - Berkeley

Imagine a business sector that ranks among the top five exporters for its services in the US and that directly pumps nearly \$19 billion dollars into the nation’s economy. It is an industry with a global reputation for quality -- a brand known as the best in the world. The sector’s activities bring many other benefits besides simply money. For one, they draw the world’s top talent and contribute considerably to high tech businesses and a growing service sector. The resulting talent pool is composed of people who often end up creating start-ups and drive a significant portion of the nation’s economic growth. It is the economic export that keeps on giving and feeds what economists call a “virtuous cycle.”

At the same time, this is an industry with relatively low cost for taxpayers and low demand for local services. It is a green industry with a low carbon footprint when compared to just about any other major sector of the economy. Furthermore, it has potential for significant growth; we suggest *a doubling over the next ten years* -- if only political leaders and those in this economic sector would more fully appreciate its market position in the world. We posit that with effective strategies it could be nurtured to grow to more than \$37 billion by 2020 – making it one of the fastest-growing exports in the national economy.

In blunt economic terms, this describes the huge potential for the US to recruit more international students as part of a strategy to ex-

pand the enrollment and program capacity of its public and private higher education sectors.

Americans are used to the idea that we draw talent to our universities and colleges from throughout the world, in turn helping to create the highly skilled labor pool essential for high-tech and other industries. The US has done this for decades in large part because of the reputation of our existing higher education institutions (henceforth HEIs), and also because the nation is known as a land of immigrants, open to those willing to come and contribute to its economy and society.

But that monopoly position is eroding. Much of the world is attempting to catch up, building their higher education systems and developing national policies that successfully attract and keep talented people, and simultaneously bolstering their economic competitiveness. Many countries effectively use foreign-student enrollment to help fund their higher education systems – lowering potential costs for local taxpayers and, in effect, subsidizing the cost for domestic student enrollment.¹

In this chapter, we argue that lawmakers and business leaders in the US need to better understand the global market position of their HEIs, and the huge potential for their “services”: their teaching, research and public service activities. Of all America’s “exports,” higher education is one of the service sectors with the most potential for growth. It is, however, also a case example of an industry in need of a wider global view.

In a previous paper, “The Global Competition for Talent,” we proposed a number of needed policy changes at the federal level, and argued for a broader understanding by state governments and leaders of public universities of how they might better organize themselves to enroll and graduate more international students.² While overt national policies to increase international student enrollment and stay-rates are vital, ultimately there is a need for coherent regional approaches to recruit and enroll these students. Some growth in enrollment can occur organically in a decentralized manner, with US HEIs taking up market opportunities to attract these students. That has been the road most taken thus far. But we think there are limitations to this single approach; hence, our contemplation of the Bay Area as a potential leader in what we think will eventually emerge as a phenomenon in other ripe regions with a critical mass of HEIs.

We project that the San Francisco/Bay Area could double its current international enrollment from some 30,000 to some 60,000 stu-

dents in ten years or less, generating a total direct economic impact of an additional \$1 billion a year into the regional economy, and more in indirect economic activity, positively impacting local labor markets and inevitably the number of high-tech start-ups.

But this will also require boosting enrollment capacity in the region as part of a strategy to ensure access to native students. It requires a more overt view of international students as a vital component in the larger American higher education community. In turn, this will act as a catalyst for attracting a new generation of faculty and researchers, creating a more robust and innovative regional economy. The result would be a San Francisco/Bay Area hub – a self-reinforcing knowledge ecosystem that includes colleges and universities, businesses, and local government, and that is internationally attractive, socially beneficial, and economically viable.

The following narrative outlines how international talent already constitutes a valuable source of capital for the region. We then discuss the growing but shifting market for higher education globally, offering examples of the efforts by national competitors to create their own hubs. This leads to a strategic plan for creating a San Francisco/Bay Area Global Higher Education Hub – essentially, an American and Californian interpretation of an idea being pursued elsewhere in the world. Finally, we discuss the reasons the US should more actively pursue attracting talent throughout the world to both help meet the Obama administration’s goal to increase “exports” and to serve more altruistic purposes.

A GROWING WORLD MARKET

From 1997 to 2008, there has been a continual increase in the trade balance for education services. These increases are due to real increases in the number of international students coming to the US, mostly at the graduate level so far, and to increased tuition rates. At the same time, education, and specifically higher education, could play a much larger role in rebalancing the US balance of trade, although it would require a number of key variables and reforms at the federal, state, and institutional levels.

The US is an underachiever in enrolling international students at the undergraduate level, and still strong at the graduate level but with signs that this strength is eroding as universities elsewhere in the

world are improving their quality and marketing, and as governments expand programs intended to draw the world's pool of talented and increasingly mobile young people.

As outlined in a previous paper, only about 3 percent of US undergraduates in accredited colleges and universities are international students; this compares to over 10 percent in a similar grouping of European nations.³ And even in graduate education, top providers in Europe have a higher number and higher percentage of foreign students – over 28 percent versus 24 in the US. International student numbers continue to grow in US universities and colleges; however, their numbers are growing faster in other parts of the world.

World demand for higher education continues to climb, driven by the insatiable desires for socioeconomic mobility of individuals, and by governments who now widely recognize that broad access to higher education, and the production of degrees at the baccalaureate, professional, and doctoral level, is one of the primary factors for economic development.

One recent report estimates that world demand for international higher education will increase from 1.8 million in 2002 to some 7.2 million or more in 2025 as countries such as China, India, Indonesia, Brazil, Mexico, Chile, South Korea, Vietnam and Saudi Arabia grow economically and struggle to meet domestic demand for high quality, advanced education.⁴

Currently, the US enrolls some 691,000 international students; these students paid tuition and fees estimated at a total of \$13 billion dollars during the 2009-10 academic year according to a yearly study supported by the Association of International Educators (AIE). Discounting financial aid, and adding the cost-of-living expenses for students and their families, they estimate that the direct total economic impact of international students is nearly \$19 billion a year.⁵

The real economic impact of these students is most likely much greater than this, as the current economic impact model could be extended to indirect impacts, such as job creation and additional potential for international business ventures.⁶ The AIE study also is limited to accredited colleges and universities and relies on data supplied by HEIs that report their number of international students – and some do not respond.

With these caveats, the six main state destinations for international students, in descending order in enrollment size, include California, New York, Texas, Massachusetts, Illinois and Florida (see Table 1). These states alone represent nearly 50 percent of the US international

Table 1 - International Student Numbers and Economic Impact in Top Ten States – 2009-10

Top States for International Students	# of Students	Tuition and Fee (000,000)	Est Total Economic Impact (000,000)	% of Total Students	% Tuition and Fee of US Total	% Est Total Economic Impact US Total
California	94,279	\$1,611	\$2,834	13.65%	12.30%	15.09%
New York	76,146	\$1,598	\$2,296	11.02%	12.20%	12.23%
Texas	58,934	\$774	\$1,259	8.53%	5.91%	6.71%
Massachusetts	35,313	\$980	\$1,253	5.11%	7.48%	6.67%
Illinois	31,093	\$694	\$669	4.50%	5.30%	4.63%
Florida	29,708	\$555	\$627	4.30%	4.24%	4.40%
Pennsylvania	28,097	\$736	\$888	4.07%	5.62%	4.73%
Michigan	24,214	\$546	\$658	3.50%	4.17%	3.50%
Ohio	22,370	\$447	\$584	3.24%	3.41%	3.11%
Indiana	18,569	\$419	\$514	2.69%	3.20%	2.74%
Total US	690,923	\$13,095	\$18,776	100.00%	100.00%	100.00%
Top Ten Totals	418,723	\$8,360	\$11,962	60.60%	60.60%	63.82%
Top Five Totals	325,473	\$6,212	\$9,338	47.11%	47.44%	49.73%

Source: Association of International Educators 2010

student market. The top ten states, as shown in Table 1, enrolled just over 60% of all these students. These students represent an economic impact of nearly \$12 billion in their local economies, equaling nearly 65% of the total US impact, which is disproportionately higher due, most likely, to higher tuition rates and higher costs of living in most of these states.

All of the top five states are relatively large in their total population with the exception of Massachusetts. Of all the major urban areas in the US, Boston has the closest environment to what we might call a US higher education hub. But that is largely a default position and not part of any overt effort by the government or the HEIs in the area. Boston is, indeed, a one-off – an unusual co-location of high-profile private institutions, all of which have proportionately very large graduate school populations. We also surmise that there is limited growth potential in the Boston area, in part because the primary providers of higher education are private and with limited interest in enrollment growth.

There is growth potential in the top ten states, and the forty other states in the Union. But we do think that urban areas, where prestige institutions already exist, and where there is a network of quality public universities and colleges, are the primary locations for significant increases. HEIs in rural areas can increase their profile and recruitment of students, but we think this will be a marginal additional draw, and would lack the potential collaborative and joint programs possible in larger urban areas with the right mix of institutional types – in essence, the potential for the hub concept we are promoting.

Creating higher education hubs, such as those we advocate in this paper, would be a reliable strategy to help the US double its enrollment of international students by 2020. It is an achievable goal, primarily developing the undergraduate level, but also expanding the graduate level.

This would mean the US would magnify the number of international students enrolled in accredited institutions to a total of 1.38 million by 2020. The total “export” value in terms of the increase in tuition and fees would be about \$26.2 billion, depending on tuition rates and financial aid at the federal, state, institutional, and perhaps, regional levels. The total input to the nation’s economy would be some \$37.5 billion.

THE SAN FRANCISCO/BAY AREA MARKET

The San Francisco/Bay Area (SF/BA) is uniquely positioned to attract international students from throughout the world, but in particular for a booming Asian market for higher education. Table 2 and Figure 1 provide data on the number of international students and the fee and net income they generate for the area. In total, there were approximately 29,500 international students in SF/BA colleges and universities in 2009-10. They represented 31 percent of all foreign enrollments in California, some 30 and 32 percent respectively of the total tuition and fees generated in the state, and in the net direct impact on California’s economy.

Table 2 - International Students (IS) in California and the San Francisco/Bay Area 2008-09 and Projected Target 2020

	International Student		Total Tuition & Fees (\$000)		Net Contribution to Economy (\$000)		% of State Total
	Enrollment	% of State Total		% of State Total			
California Totals	94,279	100%	\$1,611,159,000	100%	\$2,834,164,000	100%	
San Francisco	9,226	9.79%	\$133,826,431	8.31%	\$279,533,004	9.86%	
Oakland/Berkeley	7,329	7.77%	\$137,704,961	8.55%	\$243,961,025	8.61%	
Hayward/Fremont	1,942	2.06%	\$22,847,220	1.42%	\$53,810,725	1.90%	
Menlo/South Bay	5,368	5.69%	\$136,782,883	8.49%	\$166,980,229	5.89%	
San Jose/Santa Clara	5,669	6.01%	\$53,431,705	3.32%	\$160,021,346	5.65%	
San Francisco/Bay Area Totals	29,534	31.33%	\$484,695,200	30.08%	\$804,306,329	31.91%	
Projections for 2020 - Hub Strategy	59,068		\$969,190,400		\$1,809,612,658		

Table 5 also provides a target projection for a significant increase in international students in the SF/BA region. It is a simple projection, but we think it is a realistic goal to double these numbers – in total enrollment, tuition and fees, and the net impact on the local economy – by 2020. Enrollments would grow to over 59,000 international students, up from 29,500.

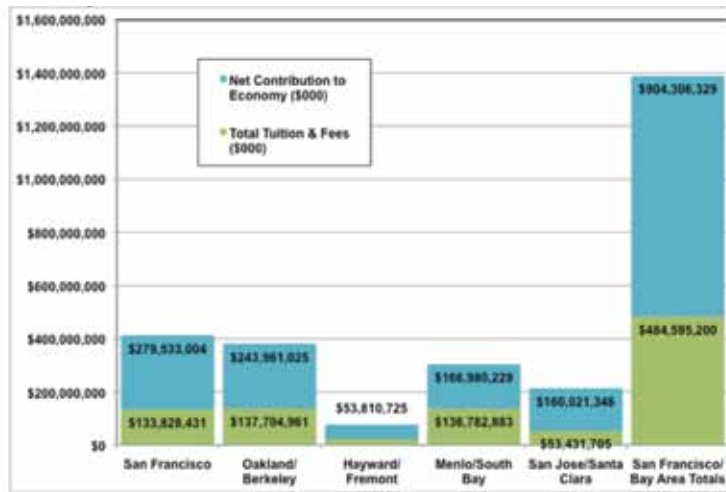
With or without a statewide or regional strategy, some increase in the number of international students in California is inevitable. The strategic approach we propose in this paper would constitute an overt effort to attract international students, and not simply rely on a largely *laissez fair* model.

To formulate such a strategy, we need to know more about the efforts of our competitors and understand the changing global market for talent.

THE ADVENT OF HIGHER EDUCATION HUBS

Higher education hubs are multiplying across the world, which means that it is worth exploring why and how other parts of the world

Figure 1 - Total IS Estimated Tuition/Fees and Net Contribution to the SF/BA Economy 2009-10



are pursuing this concept. There are significant differences regarding the motivation and needs of the cities and regions that are pursuing this path, many of which do not meet or closely approach the tremendous brand name advantage and quality of the higher education institutions in the Bay Area.

The major difference in our proposed American version is that foreign competitors largely seek to attract foreign universities to help build enrollment and program capacity at home, and are funded almost solely by significant government subsidies. Our model builds capacity, but is focused on attracting the world’s talent and generating additional income to our existing public and private colleges and universities.

Higher education is recognized worldwide as a major contributor to regional economic growth and the hub would be part of a greater effort. Improving our regional higher education infrastructure, including expanding enrollment capacity; improving the teaching and research quality of educational providers; attracting international talent and the resources they can bring would strengthen the diffusion of this talent toward businesses and would ultimately, help bolster local economies and socio-economic mobility.⁷

Clearly recognizing that the global market of international students is growing rapidly, China, Singapore, Qatar, the United Arab Emirates, South Korea, Malaysia, China and a number of cities in the

European Union have all launched highly publicized efforts to create “World Class Universities” and higher education hubs in cities or regions over the past decade. These nations have launched their own new higher education “hotspots” largely inspired by *The Silicon Valley Idea* and the experience of the San Francisco Bay Area in demonstrating the power of using prestigious research universities such as Berkeley and Stanford as a key resource and partner in creating new knowledge intensive industries and enterprises.

These newer locations attempt to leverage large investments of public and private funds to develop national champion universities as well as to attract leading research universities from the US and Europe to locate a satellite campus or facility there. It is hoped that the concentration of high-quality national universities and internationally recognized institutions from abroad in these hubs or clusters will allow them to compete for talented students and faculty and attract entrepreneurs and investments in new knowledge-intensive industries. Economic development associations are leading many hubs, sometimes called “Education Cities” or foundations, established by local governments, or in some instances through quasi-public-private investment ventures, as is the case in Malaysia.⁸

Higher education practitioners and scholars are “curious and concerned” about the functioning, impact and sustainability of these new and fast expanding initiatives. Hubs have therefore received increasing attention from stakeholder organizations, such as the American Council on Education (ACE), the Observatory on Borderless Higher Education (OBHE), the National Association of State Universities and Land-Grant Colleges (NASULGC), the Committee on Institutional Cooperation (CIC), and media outlets including the *Chronicle of Higher Education*, *Insider Higher Education*, and the *New York Times*.⁹

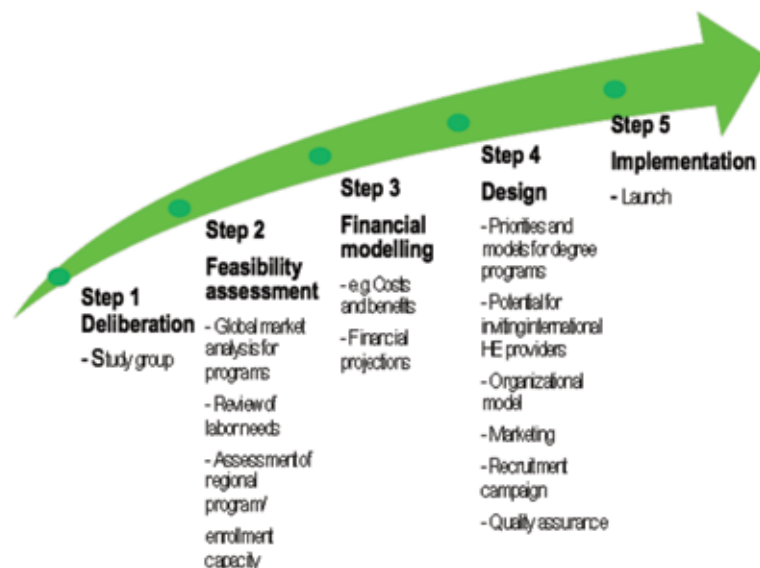
Whether they succeed or not, they clearly represent a new competitive force in the global market for talented human capital and economic investment.

CREATING A SAN FRANCISCO/BAY AREA GLOBAL HUB

The competition for talent is likely to increase as more nations and other areas of the US invest in higher education and human capital

formation. Current economic, social and especially political realities in California are so problematic and wrought with uncertainty that Bay Area leaders in industry, higher education and local and regional government must recognize the costs of inaction and seek to find renewed energy to innovate and create new paths for raising funds and supporting our critical human capital resources for the future.

Figure 2 - The San Francisco Bay Area Moving forward: A pathway to a GHEHub



Second, we must recognize the limits of our current dependence on a purely *laissez-faire* market approach that depends on efforts of individual universities and companies to attract international talent. The heightened competitiveness increases the necessity of collaborative and coordinated actions to keep the Bay Area in the limelight and visible in the market for talent.

In the following we offer a pathway for developing a coherent Bay Area Global Higher Education Hub (or GHEHub) strategy, including the identification of a number of critical studies and political and funding problems that would need to be addressed. A major objective is to not simply sustain but expand the Bay Area as a world leader in research, business development, and a vibrant center for the creative arts and culture.

ESTABLISHMENT OF A STUDY GROUP

A GHEHub Study Group that includes representatives from local higher education institutions, business and government sectors could initiate discussion and analysis on the feasibility of a strategic plan and enabling studies. The Study Group could be co-chaired by a higher education leader (preferably the president of Stanford or the chancellor at Berkeley) and a major business leader (preferably linked to the region's high technology sector) and be supported or affiliated with local regional economic development groups and associations who, in turn, could provide funding for aspects of a feasibility study.

The following outlines a number of major questions and studies that could be coordinated by the Study Group.

GLOBAL MARKET ANALYSIS FOR EXISTING AND NEW ACADEMIC PROGRAMS

The market for international students continues to grow rapidly. But as noted, there are an increasing number of poor to very high quality providers in virtually all corners of the globe. An analysis of these trends, based perhaps on UNESCO and OECD data, but also in some form of qualitative research (such as interviews and targeted market analysis in major nations such as China) is needed.

This analysis requires not simply a sense of the macro trends in migration and changing labor markets, but also shifting government policies and efforts to, for example, ease the path to citizenship or financial aid provision.

Other factors should be considered in such an analysis, including:

- How might the GHEHub build-off of existing program strengths of colleges and universities in the Bay Area?
- How might the hub concept aid in recruiting and enrolling international students from underserved and economically developing nations?
- And similarly, how might the GHEHub serve lower-income students, perhaps in some cases providing lower-division and perhaps remedial programs for targeted populations?

ANALYSIS/REVIEW OF REGIONAL, STATE AND NATIONAL LABOR NEEDS

In theory, one goal of the GHEHub is to add to the pool of talent in the region and state, and therefore the national labor market. As noted, there is an increasing array of economic studies that point to a

severe shortage of those with bachelor's degrees and skill sets that will meet projected labor needs in the US, with an even more significant disparity within California.

While the GHEhub may be rationalized as simply an income generator for regional universities and colleges, and a boost for the regional economy, there should be an alignment with the skills and labor needs of the area. There is a growing need for those with degrees and skills in the science and technology fields, and these are fields that will draw significant international interest by talented students. The GHEhub should scan this market, and also explore programs that could attract post-doctoral students that could link to both industry and university research activities.

ASSESSMENT OF REGIONAL ENROLLMENT CAPACITY

What is the capacity of local institutions to absorb an increase in foreign students? Public universities and colleges, which host some 80 percent of all US students, have the most capacity to grow and attract foreign talents. Independent institutions, like Stanford or Cal Tech, have some ability to take in more foreign students; but most will not grow in enrollment capacity. They prefer being relatively small and highly elite and will, in effect, represent a declining percentage of the enrollment pie. US based For-Profits will tap into this potentially lucrative market. But on average, their quality is low, and they go for low overhead and high profit margin degree programs; there are few competent offerings in the sciences and engineering, preferring business and vocational type programs.

CREATE FINANCIAL AND BUSINESS MODEL

As noted, we see the GHEhub as a potential net income generator for the region, and for colleges and universities. Income generation could be pursued simply by charging a premium tuition, the precise amount of which should be determined by further studies. And service charges would also be made possible by a global market, the attractiveness of brand name universities and colleges in the GHEhub consortium and the San Francisco/Silicon Valley and Bay Area quality of life and reputation. Under this rubric, one could see funding and organization of the hub as largely a venture of local HEIs.

But because of the economic advantages to the economy and region, we would imagine that local businesses and government would be a partner in funding the GHEhub, particularly in the initial phase of its development – and reflecting the model seen in other parts of

the world in developing higher education hubs. Local and national philanthropic foundations could also be partners.

The extent of this private and public sector partnership would need to be carefully explored regarding how it might influence the organizational structure that emerges to govern and develop the Bay Area hub. Among the considerations for developing a funding model and business plan are the following:

- The effects of tuition and costs pricing on market demand.
- Tuition could be set by each HEI or under joint agreements with some form of GHEhub revenue sharing.
- Whether a GHEhub Financial Aid program is necessary and how to fund and develop it.
- Other incentives for the enrollment of international students

DEVELOP PRIORITIES FOR DEGREE PROGRAMS

Depending on the market analysis for international students, estimates on the proportion of undergraduate and graduate incoming international students, priorities for local labor markets, and the interest and agenda of participating universities, the GHEhub would need to look at a range of formal degree programs that it might include. These could be programs that are offered by a single HEI, or it could be part of joint program with two or more HEI's. Among the range of degree programs that could be considered are the following:

- Gap Year – Remedial Programs with agreements/paths for matriculation to selected GHEhub HEI's
- Semester Abroad – could be joint with more than one HEI and combine CCC and 4-Year
- CCC
- Baccalaureate
- MA
- Professional
- Doctorate
- Post-Doctoral

ASSESS VIABILITY OF INVITING INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION PROVIDERS

In addition to attracting international students from the global marketplace, the Bay Area could invite some world-class universities, educational institutions as well as international investors and private

equity companies specialized in higher education to establish a presence here. As the global knowledge economy and communications technology encourages all organizations and companies to co-locate facilities outside their national base, there is increased competition to create cities and regions that are part of the global network of talent centers that attract entrepreneurs, capital, and most significantly innovators, researchers and creative individuals whose ideas drive the economy of the 21st Century. Singapore, Shanghai, Bangalore, Dubai and South Korea have all launched projects to attract leading universities from around the world to establish programs or campuses locally.

CONSIDERING ORGANIZATIONAL MODELS

Depending on the findings of the previous suggested assessments, and other factors, such as the interest of universities and colleges in the area, there will be a number of potential organizational models to consider. They include the following:

- A voluntary grouping of regional public and private HEIs that is self-governing and financed.
- A voluntary HEI partnership with local major businesses with some subsidization from the private sector for academic programs.
- A voluntary group that partners HEIs with businesses, *and* government, and includes perhaps different operational spheres, including:
 - * Academic programs and degrees
 - * A Housing Program that could include subsidized housing for some international students in key locations, and possibly the development of a new International House (complementing Berkeley's I-House) for GHEhub students.
 - * Student support services (e.g. visa, counseling, social events and job opportunities coordinated with participating GHEhub HEIs.

The creation of a successful hub requires a critical size. But a smaller-scaled hub, for example, including Berkeley and/or Stanford as well as a few other neighboring universities and businesses, could constitute a pilot scheme before expanding to a larger program. Each institution will need to weigh the costs and benefits of taking part in this hub.

A MARKETING AND RECRUITMENT CAMPAIGN

A marketing and recruitment campaign is essential to give the GHEHub its global outreach. Marketing includes various aspects, starting with the name of the hub. We have used the working title of a "Global Higher Education Hub," but it may be important to include into the name a reference to San Francisco or the Bay Area.

Another aspect of the marketing effort is the values and image that partners in the Bay Area would want to promote. For example, partners could want to market the hub as a space of high tech innovation and creativity, of tolerance and multiculturalism, of academic rigor or as the birthplace of the Californian lifestyle.

The first step to a marketing campaign would rely on new technologies. It would include an online portal on the Bay Area hub, including higher education opportunities, but also business life and lifestyle elements as well as tourist activities similar to the ones used by other higher education hubs (see the portal of Nusajaya higher education hub in Malaysia for example).¹⁰

The second step would concentrate on other targeted strategies, such as reaching out to the alumni of the various partners therefore enabling a global, reliable, instantaneous and almost cost-free source of marketing.

DEVELOP A QUALITY ASSURANCE SYSTEM

The GHEhub will require a Quality Assurance System (QAS) that would complement the internal assessment processes in which universities and colleges are all engaged. One can find examples in other hub initiatives, such as the Singapore Quality Class that, among other things, evaluates and recognizes for-profit private higher education institutions, and their business practices.¹¹ Their model is, in part, to invite private and for-profit HEI's to help enhance the hub concept in Singapore and employ an on-going evaluation process to assess the time for visa processing along with a wide array of other factors.

HIGHER EDUCATION AND THE US ECONOMY - A Role for HUBS

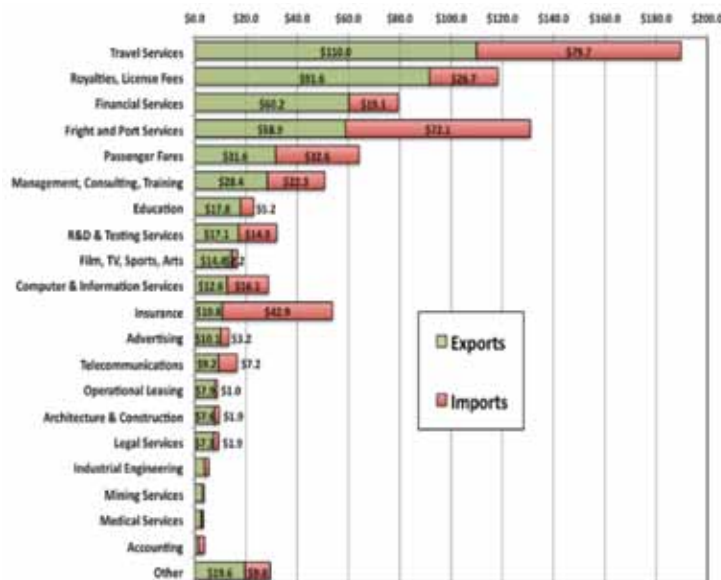
Creating higher education hubs are not only viable in the San Francisco/Bay Area region. They could be replicated in other parts of the US, and fit into the larger national strategy of increasing exports and regional economic development.

In his first year of office, President Obama faced an economy in severe decline. Obama identified “exporting more of our goods” as a key to economic growth. The US trade deficit remains a source of other economic maladies, including huge personal and government borrowing to help buy goods and services from abroad that, in turn, has helped to sustain the quality of living for many Americans – or at least until the onset of the Great Recession. The Obama administration set a goal to double the exports of American goods and services by 2015 – in only a short five years.

Is this an achievable goal?

The fact is that the nation’s ability to significantly grow the export of non-high-tech manufactured goods, or even natural resources, is fairly limited, even if the dollar declines in its value as many predict if US borrowing continues unabated. America’s most significant growth potential is probably in the service sector. This includes financial services, patent royalties and licensing fees, management and consulting, entertainment, telecommunications, and education.

Figure 3 - US Trade in Services 2008
Source: International Trade Administration,
US Department of Commerce, 2009



Among the top service sectors in which the US had a trade surplus in 2008, education ranks sixth -- more important than entertainment (Film, TV, Sports and the Arts), advertising and even communications.¹² Most of the “import” costs relate to US students going abroad for education programs.

A Matter of Competitiveness

Currently the US enrolls some 691,000 international students with a total economic impact of some \$19 billion a year.¹³ The real economic impact of these students is likely much larger than this, as the current economic impact model could be extended to indirect impacts like job creation and additional potential for international business ventures.¹⁴ The AIE study also is limited to accredited colleges and universities and relies on data supplied by HEIs that report their number of international students – and some do not respond.

Just as importantly, higher education brings additional benefits: helping to meet another goal of the Obama administration and increasingly state governments, which would significantly increase the production of bachelor’s and higher degrees, considered a vital ingredient for an economy increasingly focused on knowledge production, and less on raw manufacturing and natural resources.

Early in his presidency, Obama stated that the US must once again have the “best educated, most competitive workforce in the world” by 2020. In short, this means the US would have to seriously ramp up access and graduation rates at the bachelor’s and graduate levels to compete with our top-performing economic competitors. What is more, the trajectory of foreign competitors, most of who are continuing to invest in higher education including China, Brazil, and many countries of the EU, is rapidly moving upward.¹⁵

The US now ranks only about 16th among similar developed economies in the percentage of students who enter and then complete a tertiary degree. If indeed the future for US economic growth is greater knowledge production, including in high-tech areas such as developing alternative energy sources – technologies that depend in large part on the nation’s R&D capabilities and in a highly professional workforce – then states and regions need to think creatively about how to nurture an appropriate talent and labor pool.

If current trends persist, the Public Policy Institute for California (PPIC) estimates that California will fall short by over one million college graduates than it needs for its economy by 2025.¹⁶ Depending on in-migration patterns of highly educated professionals, only

about 35 percent of California's population will have some sort of post-secondary degree. PPIC projects that the state will need at least 41 percent with a college or university degree.

Multiple other studies point to an expanding disjuncture in the educated talent pool and the needs of the modern US economy. By 2015, 60 percent of the new US jobs created will require skills held by only 20 percent of the work force according to the American Society for Training and Development.¹⁷ In 1991, less than half of the American jobs required skilled workers. By 2015, more than three-quarters of the new jobs created in the US will require highly skilled workers, particularly in STEM subjects (science, technology, engineering and math). A recent study by the Georgetown University Center on Education and the Work Force reports that the demand for college-educated workers will exceed supply by 300,000 per year for the next decade. That means a shortage of 3 million college educated workers in America over the next 10 years.¹⁸

The Great Recession has accelerated the trajectory of more and more jobs requiring a postsecondary education. "The implications of this shift represent a sea of change in American society," explains the Georgetown study. "Essentially, postsecondary education or training has become the threshold requirement for access to middle-class status and earnings in good times and in bad. It is no longer the preferred pathway to middle-class jobs—it is, increasingly, the *only* pathway.

The US, and California in particular, must significantly increase the number of domestic students who graduate from high school and attain a tertiary degree. But the US, and California, must also seek to aggressively draw foreign talent as part of a larger strategy. As we have stated previously, these are not mutually exclusive goals. The key is to build both the enrollment capacity and program quality of America's existing network of universities and colleges to accommodate both strategies.¹⁹ The fact is that even the most optimistic forecasts regarding graduation figures of California natives still show a shortfall in the number of university graduates required to match the labor market's needs.

Being a Responsible Global Player

There are other ways to assess the demand and supply side of global higher education markets, and why the US, and potential hubs like the Bay Area, should think expansively. A recent UNESCO report found that there is escalating demand for engineers throughout the world that is not being met. Looking at some 50 different fields of engineering, the report notes the invaluable contribution of engi-

neering and technological advances and an increase in the engineering workforce as crucial to sustainable human, social, and economic development. But many of these improvements have been unevenly distributed for a great many reasons, one being the lack of engineering programs and graduates in developing economies such as Sub-Saharan Africa and India.²⁰

The report stresses "the critical role of engineering in addressing the large-scale pressing challenges facing our societies worldwide, such as: tackling the coupled issues of energy, transportation and climate change; natural and man-made disaster mitigation; environmental protection; and natural resource management." But it is a supply and demand gap that extends to developed economies as well.

Germany reports a serious shortage of engineers in most sectors; by 2020 Denmark will be lacking 14,000 engineers. "And although in absolute numbers the population of engineering students is multiplying worldwide, percentages are dropping compared to enrollment in other disciplines. In Japan, the Netherlands, Norway and the Republic of Korea, for example, enrollment decreases of 5% to 10% have been recorded since the late 1990s," states the report.²¹

And what are the supply and demand needs of the US and California? A number of reports have projected large-scale deficits in science, engineering, math, and technology baccalaureates and graduate degrees in the US. As we argue in "The Global Competition for Talent," there are significant problems with the educational pipeline into STEM fields in the US, and in California, including low high school graduate rates and low interest in these fields.

Our view is that one needs to attempt to both increase native students entering STEM fields, while also aggressively looking to increase the US's market share of international students in these fields, along with various improvements in visa policies and financial aid to encourage this talent pool to stay and participate in local economies.

As the UNESCO report indicates, there is a world need for well-educated STEM-related graduates, and the US and California-based policy regimes related to international students should encompass the idea that US universities and colleges are an important source for meeting world demand and needs. As noted previously, there is also a general need, in California, in the US, and in the world, for students with bachelor's degrees, including those in social science and humanity fields.

This means that efforts to expand the number of international students is a matter of helping to meet both domestic and global needs,

and should be viewed as part of the US's efforts to support and meet the United Nation's Millennium Development Goals. This includes a broad range of issues, largely focused on improving developing economies to reduce poverty in the world, and promote sustainable social and economic development and address the other UN Millennium Development Goals (MDGs) (such as globalization and the need to bridge the digital and broader technological and knowledge divides). Specific emerging issues and challenges include climate change mitigation and adaptation and the urgent need to move to a low-carbon future.

CONCLUSION - *Some Organizational and Political Considerations*

We started this essay with an attempt to note the potential market and the direct financial impact of international students on US, California, and the local Bay Area economy, and the clear potential for growth if accompanied by a coherent strategy. Ours is a purposeful attempt to say that it is about the money and the opportunity to foster a major US "export." Universities and colleges, the private sector, and lawmakers should understand the potential financial advantages, and begin to assess why a more coherent strategy, such as what we propose, could leverage America's, and the Bay Area's, market advantage. We proceeded to set out our vision to leverage such market advantage through the creation of a Bay Area hub and explained the main components of such a hub.

Of course, it is not only about the money. It is about enhancing the quality and reputation of our universities and colleges, building enrollment capacity for native students, integrating international perspectives into the activities and experiences of students and faculty, and broadening the opportunity for international collaborations. It is about solidifying the Bay Area as an international center, one that is even more culturally diverse, a more powerful a source of innovation, in which talent from throughout the world will continue to migrate and contribute to our economy and socioeconomic experience. Figure 4 provides a matrix of some of the benefits of a properly constructed *hub*.

That said, we also know that the idea of a San Francisco/Bay Area Global Higher Education Hub is not wholly formed, and possesses a number of problems. Not the least is whether a critical mass of regional universities and colleges would participate. As we noted, we

Figure 4 - SF/BA Hub Benefits

	Public	Private
Economic	<ul style="list-style-type: none"> • Labour, capital and knowledge contribution to relevant regional businesses (high tech) • Development of a global network (international business and diplomatic relationships) • Increased innovation potential • Increased tax revenues • Revenue generation • Greater productivity • Increased consumption • Increased workforce flexibility • Decreased reliance on governmental support 	<ul style="list-style-type: none"> • Higher salaries and benefits • Employment • Higher savings levels • Improved working conditions • Personal/professional mobility
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Social cohesion/appreciation of diversity • Increased charitable giving/community service • Increased quality of civic life • Improved ability to adapt to and use technology • Diversity in the arts • Reduced crime rates from more tolerance 	<ul style="list-style-type: none"> • Increased global awareness and sense of multiculturalism • Improved quality of life • More hobbies/leisure activities

think it is critical that Berkeley and Stanford be a leader in the effort, and act as an "anchor" for the initiative.

These are difficult financial times. California's financial problems are arguably the most severe in the nation. Public universities and colleges in California, and throughout much of the US, face dizzying cuts in public funding. One consequence is that the University of California, the California State University, and the California Community colleges are cutting enrollment, and limiting access to higher education in the state. Meanwhile, demand for higher education is growing, in California, in the US, throughout the world. Also increasing is the need for highly skilled labor and, more generally, those with a college degree.

The timing for something along the lines we propose in the Hub is extremely good. For one, colleges and universities in the Bay Area are in desperate need of additional resources and many have capacity to grow – if only they have the financial resources. At the same time, the economy may be in the process of turning a corner, welcoming the prospect of some increased resources via local government and, more importantly, the private sector.

We predict it is only a matter of time before an urban area in the US, such as Los Angeles, New York, or Seattle, creates something along the lines we outline in this paper. But we think none is riper for this entrepreneurial advent than the dynamic and progressive Bay Area. Our goal is to start a conversation among university, business and government leaders.

It is about the money, and so much more.

(ENDNOTES)

1. See John A. Douglass and Richard Edelstein, "The Global Competition for Talent: The Rapidly Changing Market for International Students and the Need for a Strategic Approach in the US," CSHE Research and Occasional Paper Series (ROPS), CSHE.8.2009, October 2009: <http://cshe.berkeley.edu/publications/publications.php?id=341>; A shorter version of this paper was published in *Change* magazine, July/August 2009.
2. See Douglass and Edelstein, "The Global Competition for Talent."
3. Douglass and Edelstein, "The Global Competition for Talent": On recent data regarding international graduate students in the US, see Sarah King Head, "US: Chinese help spur modest graduate increase," *University World News*, Nov 10, 2010: <http://www.university-worldnews.com/article.php?story=20101110133853841>
4. Bohm A., Davis, D, Meares D. and Pearce, *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the Global Demand for International Education*, Canberra, Australia (2002):
5. Association of International Educators, "The Economic Benefits of International Education to the United States for the 2009-10 Academic Year: A Statistical Analysis, NFSA: New York, November 2010: <http://www.nafsa.org/publicpolicy/default.aspx?id=23158>; see also: Wildasky, B. (2011) 'Econ 101 and the value of foreign students', in *the Chronicle of Higher Education*, February, 14, 2011: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/econ-101-and-the-value-of-foreign-students/27868>
6. See Alan Ruby, "Not So Open Door," *Inside Higher Education*, Nov. 18, 2010: <http://www.insidehighered.com/views/2010/11/18/ruby>
7. OECD (2007) 'Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review', Education working paper n 9 EDU/WKP(2007)4, OECD: Paris <http://www.oecd.org/dataoecd/52/33/40139991.pdf>.
8. See Jane Knight (2010) "Higher Education crossing borders: programs and providers on the move" in D. B Johnstone, M. B. D Ambrosio and P.J Yakoboski (eds) *Higher Education in a Global Society*. U.S.A: Edward Elgar Publishing Ltd. 042-69.
- 9- Globalhighered (2008) *GlobalHigherEd Surveying the Construction of Global Knowledge/Spaces for the 'Knowledge Economy'*, April 16, 2008 <http://globalhighered.wordpress.com/2008/04/16/metaphors/>
10. See : http://www.nusajayacity.com/sdev_educity.php
11. Singapore Quality Class for Private Education Organizations, <http://www.singaporeedu.gov.sg/htm/stu/stu0109c.htm>
12. W. Michael Cox, "An Order of Prosperity, To Go," *New York Times*, February 17, 2010: <http://www.nytimes.com/2010/02/17/opinion/17cox.html>; see also John Sigmund, "Higher Education Shows a Big Trade Surplus for the United States," *International Trade Administration*, US Department of Commerce, http://trade.gov/press/publications/newsletters/ita_0909/higher_0909.asp
13. Association of International Educators, "The Economic Benefits of International Education to the United States for the 2009-10 Academic Year: A Statistical Analysis, NFSA: New York, November 2010: <http://www.nafsa.org/publicpolicy/default.aspx?id=23158>; see also: Wildasky, B. (2011) 'Econ 101 and the value of foreign students', in *the Chronicle of Higher Education*, February, 14, 2011: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/econ-101-and-the-value-of-foreign-students/27868>
14. See Alan Ruby, "Not So Open Door," *Inside Higher Education*, Nov. 18, 2010: <http://www.insidehighered.com/views/2010/11/18/ruby>
15. Kishore Mahbubani, *The New Asian Hemisphere: the irresistible shift of global power to the East*, New York: Public Affairs (2008).
Philip Altbach, Liz Reisberg, and Laura Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO: Paris, 2009.
16. Public Policy Institute of California, "California's Education Skills Gap: Modest Improvements Could Yield Big Gains," April 16, 2009: <http://www.ppic.org/main/pressrelease.asp?p=938>
17. Tapan Munroe, *Closing America's Job Gap*
18. Anthony P. Carnevale, Nicole Smith, and Jeff Strohl, *Help Wanted: Projections of Jobs and Education Requirements Through 2018*, Center on Education and the Workforce, Georgetown University, June 2010.
19. Douglass and Edelstein, *The Race for Global Talent*.
20. Engineering Shortage Threatens Development, *University World News*, Nov. 7 2010: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20101105221936787>
21. UNESCO, *Engineering: Issues, Challenges and Opportunities for Development*, Nov 2010: see <http://climate-1.org/news/unesco-releases-report-on-engineering-and-development/>

De una visión retrospectiva a un balance prospectivo: la internacionalización de los sistemas de ciencia y educación superior en América Latina

Sylvie Didou Aupetit¹

INTRODUCCIÓN

En América Latina la internacionalización de la educación superior se volvió objeto de una política pública y de una atención experta en los años 90. Al cabo de casi dos décadas de su inicio es necesario interrogarse sobre sus avances, la racionalización de insumos-productos, la generación de innovaciones y la socialización de aprendizajes. Con esos propósitos analizaremos los alcances de los programas de movilidad estudiantil y académica, armonización internacional de planes de estudio, constitución de redes de colaboración para la enseñanza, y la indagación y convalidación de títulos. Identificaremos a los actores y organismos que han impulsado la internacionalización desde dentro de los sistemas nacionales o desde fuera, en las escalas macro-regional o externa, a la luz de publicaciones recientes sobre los logros y promesas rotas de la internacionalización.

1. Sylvie Didou Aupetit es investigadora de tiempo completo en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), México. Es titular de la Cátedra Unesco-Cinvestav sobre Aseguramiento de la Calidad y Proveedores Emergentes de Educación Superior en América Latina, y coordinadora del Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas (Obsmac) en América Latina, en el marco del Enlaces del Iesalc/Unesco.

Cuando en el número 54 de *International Higher Education*, Knight publicó el editorial “Internationalization: unintended consequences”, abrió una veta crítica, referida principalmente a los países que se habían beneficiado de su consolidación. En una tónica similar, colegas suyos (De Wit, 2010; Marginson, 2011) consideraron inquietantes la sobre-dependencia financiera de universidades receptoras de estudiantes extranjeros respecto de las cuotas que les cobran, la apertura indiscriminada de *branch campus* y franquicias educativas, el suministro de una educación transnacional en condiciones deficientes de calidad, los sesgos en los flujos de movilidad estudiantil o los efectos perversos de los *ranking* internacionales. Y denunciaron en paralelo los mitos de la ideología de internacionalización que predominó en los pasados veinte años (Knight, 2011; Brandenburg & De Wit, 2011).

En cambio, en América Latina los especialistas casi no analizaron las repercusiones de los procesos de internacionalización a pesar de la improvisación y la desarticulación de la acción pública, de la proliferación de programas de corto alcance y del predominio de visiones pasivas al respecto (Didou, 2011a; Luchilo & Stubrin, 2011). Enfatizaron, en cambio, como un aspecto problemático, en la fuga de cerebros (Oteiza, 2010).

En ese contexto, centraremos ese artículo en la forma como las dinámicas de internacionalización repercutieron en la estructura y organización de los sistemas de educación superior; cómo nutrieron una movilidad saliente y justificaron la formación de dispositivos adicionales de administración, programas de cooperación internacional, carreras compartidas y redes desterritorializadas para la investigación. Después de este balance apuntaremos indagaciones para entender las recomposiciones que afectaron esos procesos de internacionalización a escala regional.

Nuestras hipótesis son, primero, que las políticas de internacionalización carecieron de una direccionalidad fundamentada en estrategias de fortalecimiento de capacidades endógenas en educación superior y ciencia. Segundo, que salvo excepciones, se tradujeron en una adaptación inercial a medidas que habían probado su eficacia en contextos distintos, más que a un aprovechamiento creativo y al co-diseño de propuestas situadas en el cruce de las expectativas de los ofertantes y receptores. El para qué, devino entonces en irrelevante ante el porqué y el cómo. Imperó el gatopardismo, debido a que una internacionalización focalizada sobre oportunidades de coyuntura sólo produce resultados superficiales, desligados de visiones prospectivas: muestras de ello son la erosión de la cooperación solidaria,

el desplazamiento azaroso de las prioridades, el empoderamiento de los gestores en detrimento de los académicos, el recrudescimiento de la hemorragia de competencias y la consolidación de un suministro mercantil de servicios educativos. La tercera hipótesis es que pese a que ese panorama sea desalentador, actores académicos y científicos organizados, consejos de ciencia y tecnología, asociaciones de rectores o de universidades y redes han operado programas innovadores y prometedores (Zarur et al, 2008).

MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN AMÉRICA LATINA: EJES DE CAMBIO E INERCIAS

La internacionalización es un proceso añejo: desde el siglo XIX las elites científicas e intelectuales latinoamericanas adquirieron su formación en el extranjero (Vessuri, s.f.). En los años 30 del siglo pasado la creación de universidades en Brasil implicó misiones científicas europeas (Cañedo & García, 2011). Organismos internacionales como la Fulbright en América Latina (Borja, 2011), Latin American Scholarship Program of American Universities- LASPAU en Nicaragua (Duriez, 2011), y la Fundación Ford en Brasil (Cañedo, 2009), desde hace décadas apoyaron la formación de recursos humanos procedentes de la región. No obstante, en los años 90 la globalización modificó interacciones “naturalizadas” entre las sociedades dependientes y las dominantes: dio relieve a la cuestión de cómo utilizar la cooperación internacional para reducir las brechas entre ellas (López Segrera, 2006).

La estrategia más socorrida por los responsables de las políticas de ciencia y educación superior en América Latina consistió en armonizar las condiciones, modalidades de asignación de recursos e indicadores de desempeño sobre los prevalentes a escala internacional. Los programas de movilidad estudiantil fueron una herramienta central para la convergencia de los sistemas: permitieron cumplir objetivos de armonización de los planes y programas de estudio, de mejoramiento de los perfiles de escolaridad de la plantilla académica y de escalamiento de las capacidades de investigación. Contribuyeron a acelerar espirales de fortalecimiento institucional (en Costa Rica, Muñoz Varela, 2010) o nutrir una reproducción y expansión controlada de las elites nacionales, conforme con sus capitales económicos, sociales y culturales.

Pero no alentaron una democratización significativa de las oportunidades de acceso a la dimensión internacional de la educación superior. Incluso el número de estudiantes latinoamericanos y caribeños aumentó entre 1999 y 2008 en una proporción menor al promedio mundial, reduciéndose el porcentaje de participación regional a la movilidad internacional de un 5,7% a un 5,4%. En ese último año la tasa de movilidad internacional equivalió al 0,8% de la matrícula de nivel superior inscrita en la región (155.000 de 23 millones): 38,7% de los registrados son mexicanos, brasileños y colombianos (Didou, 2011b). Esos datos demuestran que la dispersión y la escasa legibilidad de los programas de movilidad saliente dificultan la identificación de oportunidades y limitan su crecimiento y su efectividad en cuanto a insumos /resultados y a cobertura.

Las principales transformaciones de la movilidad estudiantil no son entonces cuantitativas. Radican en el despliegue de programas de movilidad corta con mecanismos innovadores de circulación de los individuos, sobre todo en el posgrado y postdoctorado y de relaciones de cooperación disciplinaria entre grupos docentes y científicos. En México el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) financió becas de inversión en el conocimiento para alumnos regulares de posgrados acreditados² y aceptados por un académico co-responsable en el extranjero, incitando a los equipos científicos a insertarse en redes disciplinarias con calidad acreditada. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en ese mismo país, y el Consejo Interuniversitario Nacional en Argentina rearon el programa piloto de movilidad estudiantil semestral “Jóvenes en Intercambio México-Argentina- JIMA”³. Lo anterior explica que aunque los porcentajes de estudiantes latinoamericanos en situación de movilidad internacional en relación con el grupo de 20-24 años y con la matrícula sean reducidos, los intercambios de cercanía entre los países de la región se robustecieron en un espacio regional dinámico.

En paralelo, los programas recientes de movilidad (incluyendo la corta) participaron del incremento necesario de una movilidad entrante cuyas características de género y disciplinarias, soportes e inscripciones institucionales son insuficientemente conocidas: solo se sabe que apenas 46.750 estudiantes extranjeros estaban matriculados en instituciones de educación superior de América Latina en 2008. Sus desplazamientos son esencialmente intra-regionales, y represen-

tan los latinoamericanos y caribeños, 45,2% y 53,2% del flujo de ingreso a la región en 1999 y 2008 (Unesco, 2011). Para contrarrestar el desequilibrio entre salidas y llegadas, por ejemplo en México, la Secretaría de Relaciones Exteriores y el Conacyt propusieron becas para estudiantes extranjeros matriculados en posgrados acreditados, y la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública levantó en 2011 la primera Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional.

Si bien en su mayoría los programas de movilidad estudiantil funcionan con base en valores de cooperación solidaria, tejidas mediante la compartición de rasgos específicos o intereses entre las instancias que los manejan (por tamaño, sector de adscripción o disciplinas), es complicado conocer con certidumbre:

- las implicaciones financieras de la movilidad internacional para los usuarios. Estas varían de una absorción total de los costos al suministro de apoyos parciales (becas de vida cara, exención de pagos) o a pagos adicionales.
- las instituciones de procedencia de los sujetos, sus condiciones de integración al país receptor, ciclos y áreas de estudios.
- su relevancia en la trayectoria ulterior de formación y profesionalización.

No obstante la proliferación de los programas y la diversificación de sus impulsores (gobiernos, instituciones de educación superior, redes colaborativas o mercantiles, organismos o fundaciones internacionales, agencias de promoción de la cooperación o bancos), cabe señalar que en su mayoría no promueven una mayor equidad entre los beneficiarios ni auspician la emergencia de neo-elites sociales. Son excepciones el *International Fellowship Program* de la Fundación Ford⁴ (Brasil, Chile, Guatemala, Perú y México) para indígenas, afro-descendientes o poblaciones económicamente marginadas, el Erasmus Mundus en su componente de apoyo a la movilidad internacional de estudiantes indígenas en Puebla (México)⁵, la beca Pueblos Indígenas de la Organización de los Estados Americanos, OEA, o las de postgrado en España, para los descendientes de leoneses y aragoneses en Argentina y otros países de América Latina (López Aguayo, 2011).

2. http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Aspirantes/Paginas/Convocatoria_Becas_Mixtas_2011-2012.aspx

3. http://www.anui.es.mx/c_internacional/?clave=bienvenida.php

4. <http://www.iielatinamerica.org/cgi-bin/contenido.pl?p=ifp>

5. http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&%20task=view&%20Itemid=1&id=850&ccdate=8-3-2010

CIRCULACIÓN INTERNACIONAL DE CIENTÍFICOS Y FUGA DE CEREBROS

Aunque la fuga de científicos latinoamericanos y caribeños se haya acentuado desde los años 80, es difícil medir su expansión debido a la diversidad de las estadísticas nacionales y a definiciones del concepto amarradas alternativamente al grado de escolaridad adquirido, a los perfiles profesionales de los sujetos y a la duración de su residencia en el extranjero. Aun así los firmantes de la Declaratoria de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) de la Unesco, realizada en Cartagena de Indias (Colombia) en 2008, señalaron que “resultan impostergables políticas explícitas que atiendan el problema en su complejidad” y sugirieron “la apertura de espacios locales de trabajo acorde con sus capacidades, y el aprovechamiento, a través de mecanismos que minimicen el impacto de las pérdidas, de las ventajas estratégicas que puede significar la emigración en otros países para el país de origen cuando este no pueda absorberla directamente”⁶.

Argentina (con una tasa de expatriación del 2%), Chile (con una de 3,8%), Colombia (5,8%), México (6,5%) o Uruguay (5,1%), se han interesado constantemente en la circulación de sus científicos, aunque sean menos afectados por ella que El Salvador (14,1%), Panamá (11,1%), Haití (67,5%) o Jamaica (72,6%), que rebasan el umbral del 10% considerado problemático por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE⁷. Estados Unidos es el principal destino migratorio de esos recursos humanos altamente calificados, seguido por España, Francia, Gran Bretaña y Alemania. Precisamente científicos argentinos o brasileños van a Francia, y venezolanos o bolivianos a Cuba y España.

Las causas de la movilidad profesional son, en los países de partida, las políticas nacionales de fomento a la ciencia y la educación superior, las pautas de las carreras académicas y los diferenciales de oportunidades. Tienen incidencia en las modalidades de constitución y proyección internacional de los equipos científicos. Acrecientan tanto el *brain drain* como el *brain waste*; las tasas de “empleabilidad positiva” (posición profesional acorde con el nivel de escolaridad) en Estados Unidos eran en el 2000, de 64,4% y 77,8% para los titulares centro y suramericanos de una licenciatura (Segob, 2007:8).

6. http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf

7. http://www.oecd.org/department/0,3355,fr_2649_39023663_1_1_1_1,00.html

En el futuro la exportación de talentos se agravará debido a la precaria situación económica de la región, a su inestabilidad social o política y también a la necesidad de las economías desarrolladas de atraer a los posgraduados para mantener sus niveles de innovación, competitividad y bienestar (Auriol, 2007). Lo dejan prever, a escala mundial, el aumento del número de estudiantes internacionales (5% más entre 2007 y 2008), su peso ingente en la migración global (2,3%) y el número creciente de los que habiendo estudiado afuera, se quedan en el país donde obtuvieron su grado: en la zona OCDE, las tasas de retención de graduados extranjeros llegan a situarse entre el 20% y 30%, según países de procedencia e inserción y la disciplina (Sopemí, 2011: 70-77).

El número de graduados latinoamericanos instalados en el exterior aumentará también porque representan todavía un porcentaje de la migración regional inferior al promedio general (Lozano & Gandini, 2009: 14), porque las capacidades de absorción profesional de los más calificados en sus países de origen, principalmente en los mercados académicos, están circunscritas, y porque la multiplicación de redes y asociaciones de profesionistas latinoamericanos en el extranjero facilita su partida o retención. Esos factores de índole demográfico y económico están reforzados por el incremento del número de posgraduados titulados de la región y por la adopción de procedimientos de acreditación de las carreras y de aseguramiento de calidad que refuerzan la confiabilidad internacional de los títulos y diplomas y de los perfiles de egreso.

NUEVAS ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA Y CIENTÍFICA INTERNACIONAL

Desde la pasada década, en América Latina algunos gobiernos e instituciones procuraron acrecentar su relevancia y autonomía como socios de cooperación. Conforme con estrategias de apropiación de oportunidades externas, tuvieron una actuación convencional consistente en mantener colaboraciones adaptativas, más o menos negociadas, a propuestas que responden fundamentalmente a los intereses de los ofertantes, aunque tengan cierto carácter innovador. Los organismos internacionales o macrorregionales se abocaron así a enlazar conjuntos de establecimientos. Mediante VertebrAlcúe, financiada por ALFA III, la UE propició la integración de los sistemas nacionales de educación superior en América Latina y la implantación de un área común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la

UE: involucró a 25 universidades en Argentina, Chile, Brasil, Bolivia, Uruguay, Paraguay, México, Nicaragua, Costa Rica, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela, y a 7 en España, Italia, Portugal y Austria⁸. La UE apoyó también el Triángulo del Conocimiento y Cooperación Unión Europea, América Latina y el Caribe, para identificar oportunidades interregionales y estrechar las colaboraciones universidades-empresas⁹. Canalizó fondos del Séptimo Plan de Acción Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico hacia programas como el Fondo de Cooperación Internacional en Ciencia y Tecnología, Fonciyt, entre México y la Unión Europea¹⁰. Con esa lógica de generación de redes, la OCDE, en colaboración con el Conacyt de México y el apoyo de Chile presentó, en mayo 2010, Pilar de Innovación de la Iniciativa de la OCDE para América Latina, para fortalecer las interacciones entre sus sistemas de ciencia y tecnología y diseñar políticas de innovación tecnológica y no tecnológica¹¹. En el marco más convencional de las relaciones bilaterales, Francia ofreció becas Hermes en ciencias sociales y humanas, a Argentina, Brasil, Chile, México y Perú, para reubicarse como un polo significativo de formación en esas áreas¹². Multiplicó sus cátedras de excelencia¹³. Y Campus France abrió oficinas de promoción de los estudios universitarios en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela¹⁴.

Dentro de América Latina algunas universidades, asociaciones de rectores y gobiernos presentaron iniciativas que expresan un tránsito entre los modelos predominantes de internacionalización pasiva y otros destinados a resolver asuntos de preocupación nacional, con repercusiones in situ. Esa evolución, inacabada y marginal, es explicable porque la región resultó una contraparte de interés en un escenario de competitividad creciente entre los ofertantes de cooperación (España, Portugal, Alemania, Francia, Noruega) para posicionarse en el mercado de la cooperación cultural y técnica, con fines comerciales o diplomáticos.

8. http://www.vertebralcue.org/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=167&lang=es

9. http://www.red-redial.net/doc_adj/4386-erasmus-esp.pdf

10. <http://www.conacyt.mx/fondos/pcti/Paginas/default.aspx>

11. <http://www.conacyt.mx/comunicacion/comunicados/Paginas/40-10.aspx>

12. <http://www.univ-paris1.fr/international/bourses/bourses-francaises/appele-doffres-du-programme-de-bourses-hermes-pour-lannee-universitaire-2007-2008/>

13. http://www.mexique.campusfrance.org/sites/localmaster.campusfrance.org/files/becas_2011-2012.pdf

14. <http://www.campusfrance.org/fr/espaces/map?country=py>

Para sustentar esa conexión entre los intereses de socios actuantes y receptores y acentuar su protagonismo, los latinoamericanos condicionaron su participación en acciones de cooperación internacional a la consecución de sus propias prioridades. Para mejorar la “atractividad” de sus sistemas y establecimientos, los insertaron en circuitos internacionalizados, mediante la creación de redes disciplinarias transfronterizas (la de conocimiento y educación superior que une por ejemplo las universidades de Sonora y Arizona). Alentaron una participación sostenida en eventos internacionales o mecanismos de aseguramiento de calidad de nivel mundial. Argentina, México, Colombia y Brasil intensificaron las misiones de rectores hacia Europa y destinos menos socorridos como China o Corea. Brasil co-organizó con Francia, en 2009, un año de cooperación educativa y cultural, firmando convenios de cooperación cultural, científica y educativa. Unas muy pocas instituciones de educación superior (nueve de América Latina, seis de ellas brasileñas) lograron ser incluidas en la última versión del ranking ARWU (Academic Ranking of World Universities) de la Jiao Tong University de Shanghai¹⁵, conforme con un proceso de inserción cuestionado por amplios sectores académicos de la región.

Para acrecentar su visibilidad como focos receptores de una migración inversa, Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, México, Uruguay, Venezuela y recientemente Ecuador, introdujeron, con recursos propios o de organismos internacionales –Unesco, Banco Mundial–, programas de retorno y re-vinculación, para profesionistas extranjeros o científicos nacionales asentados en el exterior, cualquiera que haya sido el lugar donde obtuvieron su máximo grado de estudio. Los Consejos de Ciencia y Tecnología y las Secretarías de Relaciones Exteriores administraron programas de organización de diásporas científicas, invitando a sus integrantes a registrarse voluntariamente en bases de datos para fines de colaboración preferente entre especialistas y expertos o de reinserción profesional en la academia. Para ampliar su convocatoria hicieron alianzas estratégicas con organizaciones de migrantes o profesionistas, con consulados e instancias diplomáticas y con universidades, por nichos disciplinarios. Como consecuencia abrieron espacios de reencuentro entre los de fuera y los de dentro, virtuales o presenciales, permanentes o episódicos, en los lugares donde los científicos están asentados o en su país de origen. Desde 1996, en Perú, una Comisión Científica Internacional compuesta por delegados volunta-

15. <http://dominosconsultora.wordpress.com/2011/05/03/universidades-latinoamericanas-y-rankings-internacionales/>

rios de universidades públicas y privadas, colegios profesionales y órganos del Estado, organiza anualmente dos Encuentros Científicos Internacionales¹⁶, propiciando contactos entre los investigadores peruanos residentes en el extranjero y los asentados en el país (Piscoya, 2011).

INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS FORMACIONES Y DE LOS GRADOS

En los últimos 15 años¹⁷ en América Latina, instituciones de educación superior e institutos de posgrado han incorporado activamente elementos internacionales a sus ofertas de formación. Para ello instalaron dispositivos bilaterales de enseñanza de posgrado: México abrió colegios doctorales con Alemania y Francia en Ciencias Sociales (Siebe, 2011) y con Brasil (Morones, 2011).

Sobre todo desarrollaron carreras en colaboración o compartidas, binacionales o internacionales, con bi-diplomación, co-graduaciones automáticas o graduaciones múltiples, opcionales o acumulativas. En ausencia de registros sistemáticos, solo es de suponer que esas carreras son frecuentes sobre todo en posgrado. Plantean la obligatoriedad/oportunidad de intercambios, académicos o estudiantiles, de prácticas profesionales internacionales, de visitas de profesores o investigadores extranjeros para dar clases e impartir co-tutelas; algunas integran aprendizajes virtuales y otras privilegian una co-construcción de los conocimientos cara a cara, con una inversión alta en la movilidad corta.

Independientemente de su heterogeneidad, auspician una desterritorialización parcial de los aprendizajes y la constitución de redes multilaterales o bilaterales, estructuradas con base en la enseñanza, y en el caso del posgrado y del postdoctorado, en la adquisición de habilidades disciplinarias o técnicas especializadas y de capacidades específicas para la investigación. Abarcan:

- a. Carreras en colaboración: las contrapartes auspician las co-tutelas y la participación de sus académicos en los exámenes de grado realizados en las demás instituciones, pero una sola expide el título.
- b. Programas diseñados y certificados por instituciones nacionales e impartidos por establecimientos homólogos extranjeros: por medio de la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun,

16. <http://www.cienciaperu.org/>

17. La UNAM de México expidió su primer reglamento sobre posgrados compartidos el 3 de diciembre 1998.

la Escuela Colombiana de Ingenieros Julio Garavito suministra programas de la Universidad Politécnica de Valencia, que esa última acredita¹⁸.

- c. Programas externos: la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, imparte programas suyos en sedes del extranjero (Universidad San Carlos de Guatemala, Universidad de La Habana en Cuba, Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador y Universidad Agraria Molina de Perú).
- d. Carreras con doble diplomación en consorcios privados: *Laureate* propone a sus estudiantes obtener varios grados, expedidos por dos o más de los 65 establecimientos, en 27 países pertenecientes al corporativo, lo que facilita acuerdos sobre aspectos curriculares, organizacionales y financieros¹⁹. La Escuela de Postgrado de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas propone a los inscritos en su *Master* en Regulación, un título de *Magister* expedido por la Universitat Politècnica de Catalunya, UPC, y otro de Maestría por el IEDE Business School de Madrid, reconocido por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y la comunidad de Madrid y homologado con los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior²⁰.
- e. Co-graduaciones o títulos únicos expedidos por diversas instituciones y reconocidos por cada una, tales los Doctorados Cooperativos Iberoamericanos de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, AUIP²¹. El de computación inteligente y *soft computing* relaciona la Universidad de Granada y la Universidad de Ciencias Informáticas de Cuba (López Aguayo, 2011).

La incidencia de esos programas en las ofertas nacionales e institucionales de programas de estudio es difícil de establecer, debido a que los datos son incompletos, pero es probablemente todavía reducida. Incluso en relación con los convenios de cooperación internacional, son pocos: México firmó 400 de los primeros con Francia y solo 20 de doble-diplomación en posgrado²² pese a que desde 1996, ambos países integran una red bilateral de formación doctoral y postdoctoral.

18. <http://www.escuelaing.edu.co/escuela/uge/convenios.htm>

19. <http://laureate.net/en/OurNetwork/InternationalProgramsatLIU.aspx>

20. <http://www.upc.edu.pe/1/epg.aspx/programas/maestrias/maestria-en-regulacion/doble-certificacion>

21. <http://www.auiop.org/index.php/es/postgrados-iberoamericanos>

22. http://www.ambafrance-mx.org/IMG/pdf/acuerdos_universitarios_mexico_-_francia.pdf

a. La intensidad de esos programas duales es disímil según los países, y sus impactos en sistemas educativos con rasgos diferentes, principalmente en posgrado, también varían (Rama, 2010). En 2011, Campus France registraba 90 convenios específicos con ese propósito con Colombia²³ y 10 con Perú²⁴. Sus fines son de cooperación horizontal, de mejoramiento de la calidad o de beneficio mercantil, conforme con la extensión de modalidades de prestación transnacional de servicios de educación superior, amparados por los Acuerdos de Doha de la Organización Mundial del Comercio. Involucran a contrapartes bilaterales o múltiples: el *master* universitario internacional de estudios contemporáneos de América Latina relaciona la Universidad Complutense de Madrid, España, la Universidad de la República de Uruguay y la Universidad de Costa Rica²⁵. Descansan en distintos esquemas espaciales de cooperación (intra-latinoamericanos, hispanoamericanos o con contrapartes exteriores), redes de actores (públicos/públicos, públicos/privados y privados/privados) y fórmulas de comunicación lingüística (en español, en inglés como lengua franca o en otros idiomas, principalmente portugués e italiano, en países como Argentina). Están sustentados en marcos cooperativos bilaterales o multilaterales, institucionales o entre redes: en 2009 la Pontificia Universidad Católica de Perú creó el Fondo Concursable Ulises, para promover dobles titulaciones (maestría en Física con las universidades de Vigo, La Coruña y Santiago de Compostela en España) y co-tutelas (doctorado en Ciencias de la Educación y maestría en Educación, con profesores visitantes de la Universidad de Paris Créteil, Francia, la Universidad Pedagógica de Colombia y la Universidad de la Frontera de Chile)²⁶. La Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades en Sustentabilidad y Ambiente, ARIUSA²⁷ coordina el master iberoamericano en Ciencias y Tecnologías Ambientales.

23. http://www.colombie.campusfrance.org/sites/localmaster.campusfrance.org/files/colombie/imce/convenios_doble_titulacion_0.pdf.

24. http://www.perou.campusfrance.org/sites/localmaster.campusfrance.org/files/lista_de_dobles_titulaciones_peru_franca_agosto_2011.pdf

25. <http://www.emes.es/Sistemauniversitario/Titulacionesuniversitarias/MasteresyDoctorados/PostgradosoficialesUniversidadComplutense/tabid/616/Default.aspx>

26. http://www.pucp.edu.pe/puntoedu/index.php?option=com_content&task=view&id=5067

27. <http://www.auiop.org/index.php/es/component/content/article/533-noticias>

En suma, la deficiente información sobre los programas y la heterogeneidad de organismos sustentantes, de propósitos, de condiciones de participación, de criterios de admisión, de modalidades de gestión y de requisitos de expedición de títulos, implica la necesidad de elaborar una tipología basada en:

- b. Las elecciones estratégicas en cuanto a diseño, identificación del miembro o de los miembros de las redes que proveen los títulos, coordinación y gestión de las carreras compartidas, áreas de adscripción y mecanismos de acreditación: mientras que ciertos programas están certificados por agencias nacionales, regionales o internacionales, otros lo están por organismos disciplinarios, y unos más vinculan instituciones de mediano rango, sin control transparente de calidad.
- c. Los ámbitos de pertinencia y sus modalidades de consumo: es preciso conocer su contribución a la flexibilidad y diversificación de los planes de estudio, con proyectos de formación a la carta y provisión de carreras innovadoras; lo es medir los riesgos de burocratización de los procesos de operación e implantación de programas duales y establecer sus roles en tanto dispositivos de distribución de beneficios profesionales, institucionales o culturales (prestigio).
- d. Los impactos en la reordenación de las mallas curriculares, el tiempo de dedicación de los alumnos a sus estudios, el número de asignaturas obligatorias, los ajustes a los planes de estudio y el co-diseño de programas conjuntos.
- e. Las repercusiones en las reglamentaciones relativas a los semestres cursados en el exterior, su conexión con iniciativas convergentes o concurrentes de internacionalización, la definición de criterios comunes para las calificaciones de los desempeños, y las condiciones para elegir o abandonar los itinerarios de doble grado y retornar a programas clásicos con un solo título.
- f. Los modos de suministro (virtual, presencial o en alternancia): combinan secuencias diferentes de aprendizaje a distancia y en aula, desde los doctorados propuestos por la Universidad Iberoamericana Virtual-Virtual Educa, hasta los posgrados semi-presenciales que alternan aprendizajes en línea y escolarizados (Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM)²⁸.

28. <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/87/1/114.pdf>

- g. Las locomotoras institucionales, públicas o privadas: la UNAM de México, firmó 18 convenios sobre posgrados compartidos entre 2000 y 2010, trece de ellos con América Latina (Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Perú, Colombia), 3 con España (Universidad Politécnica de Madrid/ Universidad del País Vasco) y 2 con Rusia²⁹. La Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece co-titulaciones en 7 doctorados, 4 magister y 4 licenciaturas. No obstante, los establecimientos sustentantes no informan con suficiencia sobre el tamaño de la matrícula inscrita en carreras de esa índole, sus contribuciones a la generación de innovaciones ni sus encajes con el auge de la movilidad estudiantil hacia la región. Se sabe así que desde abril de 2004 la Universidad de Chile ofrece a los estudiantes extranjeros de doctorado que realicen su tesis en Chile y aprueben los requisitos de admisión, la oportunidad de obtener doble grado³⁰, pero se ignora cuántos de ellos recurrieron a ese procedimiento.
- h. La heterogeneidad de los respaldos financieros para posgrados colaborativos, compartidos o en co-graduación: las instituciones ofertantes los operan con fondos propios o procedentes de los Consejos Nacionales de Ciencia y Tecnología o de agencias de cooperación internacional: el doctorado en Política y Gobierno entre la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, y el Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset de la Universidad Complutense de Madrid, recibe recursos de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID, gracias al programa de Cooperación Universitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica³¹.

CONVALIDACIÓN/HOMOLOGACIÓN/RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS EN AMÉRICA LATINA

El tránsito entre dispositivos de expedición de títulos nacionales a unos parcialmente internacionalizados implica que las pautas y los requisitos para la convalidación, la homologación y el reconocimiento de títulos extranjeros se hayan complejizado. Aunque tampoco dispongamos de datos confiables al respecto, es racional suponer que el número de solicitudes para revalidar títulos extranjeros o créditos

aumentó en paralelo al crecimiento de las cifras de estudiantes internacionales, en movilidad corta o larga. Sin embargo, pese a que varios países revisaron sus normativas generales o específicas por profesión sobre convalidación, homologación y reconocimiento de grados, después del 2000 (Brasil en 2002, Perú en 2005 y 2006 para Medicina, Colombia en 2005), la legislación al respecto sigue siendo poco clara. Los datos estadísticos son escasos, por lo que programas como el ALFA Puentes 2011-2013, de la Unión Europea y América Latina, pretenden favorecer aprendizajes mutuos entre ambas regiones e inscriben entre sus líneas de acción la mejora de los dispositivos para el reconocimiento de títulos y la construcción de un marco común de cualificaciones³².

El número y tipo de profesiones para las cuales la homologación de títulos extranjeros es obligatoria varían (23 en México y 52 en Colombia). En cambio, los procedimientos, aunque distintos, suelen funcionar con base en principios de amplia aceptación en la región, tales la equiparación con programas nacionales (México) y la equivalencia con las certificaciones académicas obtenidas en el extranjero con carreras nacionales (Colombia). Sus duraciones son distintas. Ciertos países diferencian las exigencias dirigidas a los nacionales que estudiaron en el extranjero de las que conciernen a los extranjeros (Colombia) o bien aplican criterios distintos a los extranjeros en función de su lugar de residencia, en el país o afuera o del estatuto familiar o profesional del solicitante nacional (diplomáticos y sus familiares en Argentina). En ciertas profesiones y lugares (Brasil), exigen estudios complementarios.

En general los países de América Latina han firmado acuerdos bilaterales de convalidación para el reconocimiento de títulos, principalmente en la región: Argentina lo hizo con Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador y Perú, además de España. En ocasiones las universidades públicas, autónomas y nacionales están a cargo del reconocimiento de grados expedidos por instituciones de educación superior con las cuales no imperan convenios: en Uruguay es la Universidad de la República, y en Chile, la Universidad de Chile. Los ministerios de Educación firman las solicitudes procedentes de graduados de países con los cuales están vigentes convenios de reconocimiento. En Perú la Asociación Nacional de Rectores certifica los diplomas de maestría y doctorado para el ejercicio de la docencia universitaria cuando no existe equivalencia con los diplomas nacionales.

29. http://www.posgrado.unam.mx/rel_interinst/pos_comp/conv_inter.php

30. <http://relacionesinternacionales.uc.cl/alumnos-internacionales/doble-titulo-y-doble-grado/listado-de-convenios>

31. http://www.ucc.edu.ar/portalnuevo/interna_ucc.php?sec=42

32. <http://www.pm7ue.conacyt.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs2P/Modulo1/Presentaciones/Programas%20de%20UE%20con%20AL%20Marie%20Paule%20Neuville.pdf>

Los instrumentos multilaterales, vigentes en sub-espacios regionales, han sido suscritos en el siglo pasado e incluso antes. La Convención de México Sobre el Ejercicio de Profesiones Liberales data de enero de 1902; el Convenio Sobre Ejercicio de Profesiones Universitarias y Reconocimiento de Estudios Universitarios, de junio 1962; y el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Unesco, de 1974. Pese a los llamados de organismos y asociaciones regionales (OEI, Cinda, Iesalc) para actualizar ese último, los avances fueron limitados (Didou, 2008).

Más allá de las distinciones en cuanto a trámites, instancias encargadas, marcos reglamentarios, una cuestión problemática a escala latinoamericana concierne los instrumentos de equiparación e interpretación aplicados a los títulos extranjeros: en particular la documentación de los planes de estudio es susceptible de empoderar ciertos sectores de la burocracia, dejando al margen a los académicos. Otra radica en la desarticulación entre regulaciones internas (de las instituciones públicas y privadas) y externas (legislación nacional). Una más consiste en la desvinculación de procesos alternativamente fundamentados en indicadores de calidad (acreditación) o bien en estándares mínimos (certificación). La última depende de la aplicación de lógicas encaminadas a la homogeneización de los criterios, o bien al reconocimiento de las diversidades sectoriales y disciplinarias, en ausencia de posiciones regionales concertadas. La convergencia de los títulos y grados en la pasada década lograda en referencia a acuerdos macro-regionales de integración -Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del Mercosur, Mexa, programa Movilidad Académica Regional, Marca, de Mercosur, y desde 2008 Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur, ARCUSur (Fernández Lamarra, 2010), y acuerdos interinstitucionales impulsados por asociaciones de universidades - Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Sicevaes) del Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA-, no ha bastado para reducir la diversidad de estructuras educativas, agilizar el reconocimiento mutuo de los diplomas ni regular las profesiones (para Enfermería, OPS, 2011), a partir de marcos concertados de cualificaciones. En consecuencia, sería indispensable monitorear iniciativas como la de homologación de diplomas y la de Certificación y Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior, anunciadas en 2010 por los integrantes de la Unión de Naciones del Sur, Unasur (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guyana, Para-

guay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela), durante la II Reunión de Ministros de Educación y Cultura³³.

REINTEGRACIÓN LATINOAMERICANA Y DEFINICIÓN DE PRIORIDADES REGIONALES

Una línea de cambio en las políticas regionales de internacionalización consistió en su articulación creciente con procesos de integración regional, latinoamericanos o iberoamericanos. Intervinieron en ese proceso las Cumbres Iberoamericanas de jefes de estado y de gobierno y reuniones de ministros, las añejas y recientes redes especializadas en la cooperación regional (UDUAL, Cinda, Columbus o Red de Macro-universidades), las agencias, asociaciones y alianzas para la colaboración académica o científica así como la Unesco. Principalmente después del 2000, impulsaron mecanismos innovadores para ampliar los subespacios de trabajo cooperativo en América Latina o Iberoamérica: fomentaron el aseguramiento de la calidad (Red Iberoamericana de Acreditación de Calidad de la Educación Superior- Riaces)³⁴, la movilidad intra-iberoamericana (programa de movilidad de postgrado Pablo Neruda)³⁵, las investigaciones conjuntas (Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo - Cited)³⁶, la evaluación endógena de capacidades científicas (Banco Iberoamericano de Evaluadores³⁷), la mutualización de recursos para indagaciones en áreas estratégicas de desarrollo vía Internet (Red de Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas CLARA desde 2002)³⁸ y el mejoramiento y actualización permanente de la información sobre la cooperación internacional y el estado de los sistemas de educación superior en Iberoamérica (Universia, del Banco Santander)³⁹. A partir de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), la Unesco vía el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) convocó reuniones de redes universitarias regionales para concretar el Plan de Acción del Es-

33. <http://noticias.universia.edu.uy/movilidad-academica/noticia/2010/10/04/546621/miembros-unasur-acuerdan-homologacion-titulos-universitarios.html>

34. <http://www.riaces.net/>

35. <http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/convocatoria/1.html>

36. <http://www.cited.org/>

37. http://www.conacyt.gob.mx/registros/sinecyt/Documents/Guia_General_Banco_de_Evaluadores.pdf

38. http://www.redclara.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=387&lang=es

39. <http://www.universia.net/>

pacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Enlaces, (Declaración de Panamá, 6-7 de noviembre de 2008; Declaración de Santo Domingo, 9-10 de marzo 2009)⁴⁰. Entre otros proyectos estratégicos, el Ieslac instaló la iniciativa Mapa de la Educación Superior (MESALC), completada luego por el Sistema Integral de Información sobre las Instituciones de Educación Superior de América Latina para el Área Común de Educación Superior con Europa Infoaces (junto con la UE y la OEI) y abrió tres observatorios regionales en América Latina y el Caribe, uno de ellos (Obsmac) dedicado al análisis de la movilidad académica y científica en la región⁴¹.

A escala bilateral o multilateral los actores interesados abrieron núcleos, nodos e instituciones que auspiciaron modalidades innovadoras de cooperación regional en educación superior. En Brasil, la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Unila, ubicada en la triple frontera de ese país con Argentina y Paraguay, apoyó “el intercambio académico y la cooperación solidaria con países integrantes del Mercosur y otros de América Latina” (Vieira Rocha, 2011). Argentina y Brasil instalaron, mediante convenio binacional entre la Secretaría de Políticas Universitarias, SPU, y la Comisión para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES por la sigla en portugués), centros asociados de posgrados en Agronomía, Educación, Informática y Computación, Energía Renovable y Recursos Ambientales⁴².

CONCLUSIONES

Una detección preliminar de prácticas innovadoras de internacionalización en América Latina revela que esas son numerosas y se multiplican sin cesar pero que los datos de seguimiento son insuficientes para identificar resultados concretos, más allá de retóricas e intenciones generosas. Al parecer la inventiva en los diseños es mayor que las inversiones y la constancia en la redefinición de proyectos de internacionalización de la educación superior vinculados con una democratización social de las oportunidades y la solución de asuntos pendientes como el ordenamiento de los grados duales y la reciprocidad de los títulos y grados.

40. <http://www.udual.org/Asamblea/>

41. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1813:sobre-obsmac&catid=194&Itemid=746

42. http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/ENCIU/enciu____pyp____posgrados_asoc.html

Por otra parte las capacidades de intervención tanto de los países latinoamericanos como de las instituciones de educación superior no convencionales en los dispositivos internacionales de cooperación son limitadas; descansa además el proceso regional de internacionalización en cuatro o cinco países y en algunas universidades públicas y privadas. Esas asimetrías de las participaciones y de los beneficios deberían llevar a insertar en las prioridades el acrecentar la equidad en el aprovechamiento de las oportunidades, tanto para las naciones como por las instituciones.

En un contexto regional de cambios localizados e inercias difíciles de revertir y en un marco global de reflexión intelectual que enfatiza ahora las expectativas irrealistas que generó la internacionalización, sería recomendable fortalecer investigaciones comparadas sobre algunos de sus aspectos “olvidados” en América Latina (papel de los científicos extranjeros en la constitución de nichos disciplinarios de excelencia, dispositivos de promoción, profesionalización de los gestores, posgrados e integración regional).

Finalmente, ante la competición creciente y mundializada de las agencias u organismos prestadores y beneficiarios de cooperación internacional, sería esencial rastrear las evoluciones de las políticas e iniciativas de internacionalización en ambas perspectivas de los ofertantes y receptores para elaborar una guía más clara de orientaciones, urgencias y compromisos mutuos.

BIBLIOGRAFÍA

- Auriol, L. 2007. *Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders: results for seven countries*. Paris, OCDE, DSTI / DOC /2007 (2).
- Borja, A. 2011. *El programa Fulbright*. Caracas, Obsmac/Iesalc. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1813:sobre-obsmac&catid=194&Itemid=746
- Brandenburg, U. & H. De Wit. 2011. “The end of internationalization”. The Boston College, *International Higher Education*, n. 62:15-16.
- Cañedo, L. & A. García. 2011. “La formation à la recherche au Brésil et la concurrence mondialisée des agences de coopération scientifique”. En M. Leclerc Olive, G. Scarfo Gheller & A.C. Wagner, *Les mondes universitaires face au marché: circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. Paris, Khartala, <http://leticiancano.blogspot.com/>, 30-09-2011.

- Cañedo, L. 2009. "Les boursiers de la Fondation Ford et la recomposition des sciences sociales brésiliennes: le cas de la science politique". ARES, *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Hors Série n.2: 33-55.
- De Wit, H. 2010. "Recent trends and issues in international student mobility". Boston College, *International Higher Education*, n.59: 13-14.
- Didou, S. 2011a. *Movilidades estudiantiles y científicas en México: mutaciones de las políticas y transformaciones de los dispositivos*. Venezuela, Iesalc/Obsmac (por publicarse):78 p.
- Didou, S. 2011b. "Integración Universitaria Latinoamericana: ¿Utopía contra realidad?". En *Universidades*, Año LXI, Núm. 49, abril-junio 2011: pp. 3-13.
- Didou, S. 2008. "El Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en América Latina y el Caribe". En Gazzola, A. L. y S. Pires (coord.). *Hacia una política regional de aseguramiento de calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas, Unesco-Iesalc: 191-268.
- Duriez, M. 2011. *Nicaragua: una mirada a las políticas gubernamentales y universitarias para la formación de recursos humanos altamente calificados, movilidad y retorno*. Venezuela, Iesalc/Obsmac (por publicarse): 59 p.
- Fernández Lamarra, N. 2010. "La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites". Campinas, *Avaliacao*, vol. 15, No..2, Julio: 9-35.
- Knight, J., 2011. "Five myths about internationalization". Boston College, *International Higher Education*, No. 62:14-15.
- Knight, J. 2009. "Internationalization: unintended consequences". Boston College, *International Higher Education*, No. 54: 8-10.
- López Aguayo, F. 2011. "Postgrados y doctorados conjuntos". Ecuador, Universidad Técnica de Loja. <http://www.slideshare.net/oui/07-lopez-aguayo>, consultado el 3 de octubre 2011.
- López Segrera, F. 2006. *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudio de caso*. Buenos Aires, Clacso: 318 p.
- Lozano Ascensio, F., & Gandini, L. 2009. *La emigración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe. Tendencias contemporáneas y perspectivas*. Caracas, Sela/OIM: 42 p.
- Luchilo, L., & A. Stubrin. 2011. *Reporte nacional sobre movilidades científicas y redes de transferencia de saberes en América Latina: Argentina*. Venezuela, Iesalc/Obsmac (por publicarse): 61 p.
- Marginson, S. 2011. "International higher education in Australia: a long way down". Boston College, *International Higher Education*, No. 62: 20-21.
- Morones, G. 2011. El sistema educativo mexicano y las políticas de internacionalización de las universidades mexicanas. México, Cinvestav. Seminario franco-mexicano sobre las co-tutelas de tesis y dobles diplomas, 3 de octubre: 11 láminas.
- Muñoz Varela, L. 2010. *Políticas y estrategias de movilidad académica y estudiantil en la Universidad de Costa Rica*. Caracas, Iesalc-Obsmac, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). 2011. *Regulación de la Enfermería en América Latina*. Washington D.C, Serie HR, No. 56: 335 p.
- Oteiza, E. 2010. *Flujos, stocks y diásporas en la conformación de comunidades científicas localizadas en el tiempo y en el espacio* (por publicarse).
- Piscoya, L. 2011. *Soporte institucional e internacionalización de la investigación científica y tecnológica en el Perú actual*. Venezuela, Iesalc/Obsmac. (por publicarse): 43 p.
- Rama, C. 2010. *Los posgrados en América Latina: entre el licenciamiento y la acreditación*. México, Cancún: 13 láminas, <http://www.slideshare.net/clauidiorama/los-postgrados-en-amrica-latina-entre-el-licenciamiento-y-la-acreditacion>, Consultado 2 de octubre de 2011.
- Segob-Conapo. 2007. *Los mexicanos en el mercado laboral estadounidense*. México, Conapo, Boletín 21: 17 p.
- Siebe, C. 2011. *Los programas internacionales de la Fundación Alemana para la Investigación*. México, Cidetec: 27 láminas, <http://research-in-germany.de/dachportal/en/news-and-events/eventreviews/downloads/70564/2011-05-20-workshop-mexico-4.pdf>
- SOPEMI/OCDE. 2011. *Perspectives des migrations internationales*. OCDE, Paris: 480 p.
- Unesco/GDE. 2011. *Comparing Education Statistics Across the World*. Paris, Unesco, Institute of Statistics: 262 p.
- Vessuri, H. (s.f.) *La ciencia académica en América Latina en el siglo XX*. Caracas, IVIC_Conicit: 36 p. <http://www.iec.unq.edu.ar/pdf/revista/RedesNro%2002/02.04.%20La%20ciencia%20academica%20en%20America%20Latina%20en%20el%20siglo%20XX.pdf>
- Viera-Rocha, E.T. 2011. "Metodología adotada para a construo do projeto universitario da UNILA". *RIES*, Vol. 5, No. 2, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/143/html_2 Consultado 10 de octubre 2011.
- Zarur, X., Burbano, G., Didou, S., Guarda, R., Parking, L., & Siufi G. 2008. "Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe". En Gazzola, A. L., y A. Didriksson (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc-Unesco: 179-239.

Educación superior: global y periférica¹

José Joaquín Brunner²

I

Hoy predomina una ideología —en el sentido de “falsa conciencia” o a lo menos de “conciencia confusa”— que exalta hasta el límite de lo inverosímil la importancia clave, el valor estratégico y sobre todo las enormes oportunidades y beneficios que la educación superior traería consigo (Brunner, 2011).

Se sostiene que esta es una pieza vital para la competitividad de las economías, la movilidad social entre generaciones y la cohesión de las sociedades; la racionalización sustantiva (de fines) y técnica (de medios) de la acción social; la clarificación argumentativa de las opciones en la esfera pública; la elaboración de políticas y programas basados en la evidencia proporcionada por la investigación científica; la gobernanza de las naciones y la comunidad internacional; la reflexividad de las sociedades posmodernas y la producción de bienes públicos globales que permitirían enfrentar los graves problemas de la humanidad en su conjunto, como el calentamiento global, la pobreza, las crisis

1. Versión revisada y puesta al día de una ponencia presentada inicialmente ante el Foro Internacional Valparaíso 2010 sobre “La Educación en la Sociedad del Conocimiento y la Información”, Valparaíso, 24 de junio 2010, y posteriormente publicada como Brunner (2010). El trabajo de base de la ponencia inicial y de esta versión revisada fue desarrollado en el marco del Programa Conicyt-Anillo (SOC01) de Políticas de Educación Superior.

2. Director de la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior e investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), ambos con sede en la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. En la recopilación de estadísticas participó además Rocío Ferrada Hurtado, investigadora asistente del CPCE.

financieras, las oleadas migratorias y otros “riesgos manufacturados” por nuestra civilización.

Se postula que su explosivo crecimiento —de 28,5 millones de estudiantes en 1970 a 67 millones en 1990 y a 158,7 millones en 2008— sería imparable porque responde simultáneamente a necesidades públicas, de la industria y las personas. Sobre todo estas últimas se beneficiarían del alto retorno que les reporta la inversión en educación, pues como ya había observado Adam Smith en su tiempo, “los salarios generados por el trabajo varían según la facilidad y lo asequible, o la dificultad y el costo de aprender un negocio”. También las sociedades obtendrían provecho de un mayor número de personas con educación terciaria: una fuerza de trabajo más educada permite elevar la productividad de la economía y facilita la transferencia y difusión de tecnologías empujando el crecimiento del producto y el bienestar de la población. Los beneficios no-monetarios de la educación superior serían igualmente decisivos, incluyendo —entre otros— menores tasas de criminalidad, impactos sobre la fertilidad y sobre el cuidado temprano y la educación de los hijos, mayor y más informada participación cívica y un mejor desempeño de las instituciones.

No debe sorprender, por tanto, que las universidades —instituciones que a lo largo de los siglos se han identificado con la educación superior— ocupen un lugar prominente en el imaginario social, ya no solo de las elites y los grupos acomodados sino también del “hombre medio” y las masas, como Ortega y Gasset previó que ocurriría, hace casi un siglo. Más aun, la conciencia contemporánea deposita su fe —por secularizada que se encuentre— en la información, el conocimiento y las ciencias, bienes que identifica con la institución universitaria como proveedora de estos servicios y como formadora del personal encargado de su administración.

Sobre todas las cosas, la globalización en curso reconoce en las universidades a uno de sus principales prototipos. No solo porque en su origen ella fue una institución internacional y sus maestros más reputados gozaban de licencia para enseñar hasta los confines de la cristiandad, sino además porque en la actualidad su rol —al menos en el caso de las denominadas *emerging global universities* (EGU)— sería esencial para expandir un capitalismo cuyo dinamismo productivo se alimenta del uso intensivo de la información y el conocimiento avanzado. “Sin duda”, comenta un analista, “en casi todos los países las universidades de investigación se cuentan entre los sectores más globalmente conectados. El conocimiento, moneda libre de las universidades, fluye en cualquier parte y en todas las direcciones, como

el azogue sobre una superficie de metal. Al mismo tiempo las conexiones globales, las comparaciones y rankings mundiales y los flujos globales de personas, ideas, conocimiento y capital están transformando la educación superior” (Marginson, 2010).

II

La pregunta que surge de inmediato es si acaso las nuevas condiciones están creando efectivamente un mundo de información y conocimiento más igualitario; si acaso los flujos de ideas y publicaciones se han vuelto más simétricos; si las instituciones de rango mundial están realmente al alcance de todos los países, y si en este cuadro, América Latina comienza a emerger como una región dinámica ante la sociedad del conocimiento.

La Tabla 1 comienza a dar respuesta a estas inquietudes. Muestra que la geopolítica global de las funciones e instituciones del conocimiento se halla fuertemente concentrada. En efecto, en su conjunto los países de *alto ingreso* producen un 76,6% de las publicaciones internacionalmente registradas y un 93,5% de las patentes concedidas por la Oficina de Patentes y Comercio de los Estados Unidos (USPTO); captan ocho de cada diez alumnos de educación superior internacionalmente móviles y albergan 99 de las 100 primeras universidades según el ranking de Shanghái y un 89% de las 500 primeras.

Dentro de este cuadro de extraordinaria concentración, América Latina participa sólo débilmente. En efecto, si bien la región representa alrededor de un 8,4% de la población mundial y su producto alcanza a un 6,7% del PIB global, en cambio produce apenas un 3,37% de las publicaciones mundialmente registradas y un minúsculo 0,16% de las patentes concedidas en los Estados Unidos; atrae un 6% de los estudiantes terciarios internacionalmente móviles y no cuenta con ninguna universidad entre las 100 primeras del ranking de Shanghái.

La primera universidad latinoamericana en esta lista, la de Sao Paulo, ocupa una posición entre los lugares 101 y 150, por debajo de las universidades de Hawái, Miami y Pisa, considerando sólo instituciones en el mismo rango de posiciones. En el conjunto de la región aparecen incluidas otras diez universidades: seis brasileñas, dos chilenas, una mexicana y una argentina. Ninguna puede considerarse de *clase mundial* pero todas ellas operan, sin duda, como referentes

Tabla 1

GEOPOLÍTICA GLOBAL DE LAS FUNCIONES E INSTITUCIONES DE CONOCIMIENTO

Región, bloque, países ¹	Publicaciones registradas (2005-2009)		Patentes concedidas por la USPTO (2000-2008)		Captación de alumnos móviles internacionales -2008		Universidades Top (ARWU 2011)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bloque Anglo-occidental	4.412.119	38,33	85.385	54,1	43,7	72	237	47,4
Europa Occidental	2.842.777	24,69	18.769	11,9	27,2	21	158	31,6
Demás países de alto ingreso	1.558.927	13,54	43.380	27,5	8,7	6	50	10
Subtotal	8.813.823	76,56	147.534	93,5	79,6	99	445	89
Países de ingreso medio y bajo	2.698.423	23,44	10.238	6,5	20,4	1	55	11
Total	11.512.246	100	157.772	100	100	100	500	100

Fuente: SCImago, SJR — SCImago Journal & Country Rank, 2011. National Science Board, Science & Engineering Indicators 2010. Unesco, Global Education Digest 2010. Shanghai Ranking Consultancy, Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2011.

¹ Bloque Anglo-occidental: Estados Unidos, Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Reino Unido.

- Europa Occidental: todos los países con excepción del Reino Unido.

- Demás países de alto ingreso: incluye restantes países no considerados en las dos agrupaciones anteriores y que aparecen en la lista del Banco Mundial bajo la clasificación de países de alto ingreso, tales como Japón, República de Corea, Taiwán, Singapur, Eslovenia, Eslovaquia, Hungría, Estonia, República Checa, Israel, Arabia Saudita y otros.

- Países de ingreso medio y bajo según la clasificación del Banco Mundial, incluyendo China, India, Indonesia, Filipinas, Vietnam, Brasil, México y demás países de América Latina y el Caribe; Polonia, Rumania, Bulgaria, Lituania, Letonia; Tailandia, Vietnam, Sri Lanka; Egipto, Marruecos, Túnez y demás países de Asia y África.

dentro del ámbito regional y en el espacio iberoamericano, junto a un grupo adicional de diez universidades españolas y dos portuguesas clasificadas asimismo entre las 500 de Shanghai.

III

La débil participación latinoamericana en el emergente escenario global de la educación superior tiene que ver con diversos factores, entre los cuales destaco uno: el contexto adverso en que aquí se desenvuelven las funciones de conocimiento.

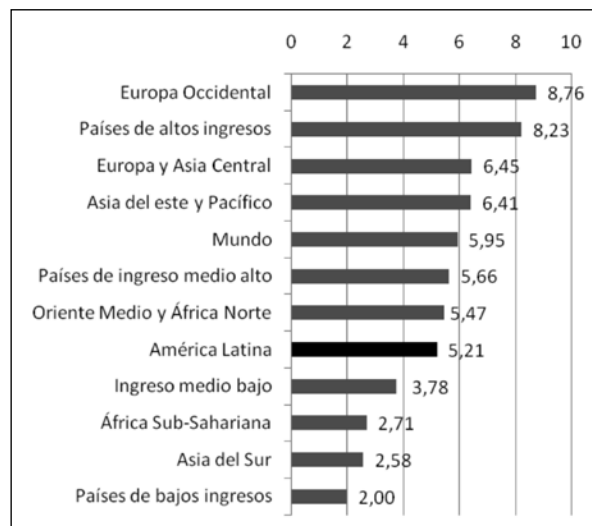
Como vimos, uno de los pivotes de la ideología que exalta el valor clave de la educación superior tiene que ver con la idea de que el capitalismo global funciona hoy, en sus sectores más dinámicos, en torno al uso intensivo y la aplicación innovadora del conocimiento. Para medir el avance de los países hacia esta economía basada en el conocimiento, el Banco Mundial ha diseñado un Índice que evalúa cuatro factores considerados esenciales para la participación de los países en dicha economía: el régimen de incentivos económicos, las capacidades de innovación, la educación, y la penetración y el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.

Los datos disponibles muestran que América Latina se halla en la parte inferior de este Índice (Gráfico 1), solo por encima de las dos regiones más pobres del mundo —Asia del Sur y África Subsahariana—. Naturalmente, hay significativas diferencias entre los países de la región (Gráfico 2).

Una razón de este rezago latinoamericano es el escaso peso que en la región tienen las industrias y los servicios más relacionados con la ciencia y la tecnología, conocidos también como *intensivos en tecnología y conocimiento*. Entre las *manufacturas* de este tipo se cuentan aquellas de la industria aeroespacial, farmacéutica, de computadoras, equipamiento de comunicaciones e instrumentos científicos. Entre los *servicios* avanzados se incluyen los financieros, comerciales y de comunicaciones.

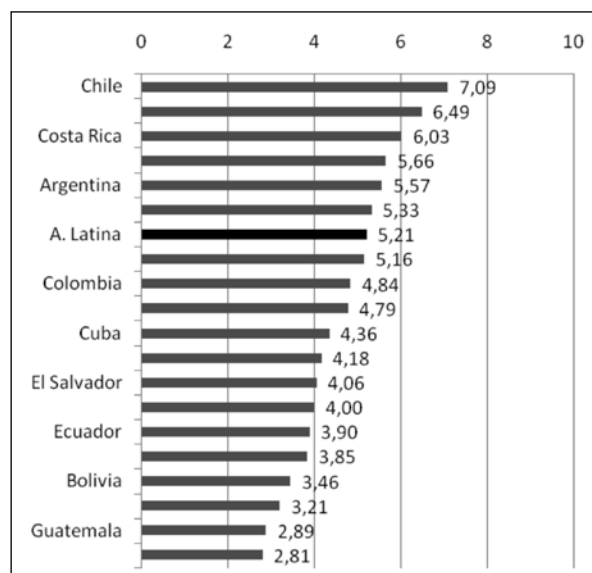
Pues bien, el 81% del valor agregado a nivel mundial por las industrias y servicios intensivos en conocimiento es producido por los países desarrollados (Tabla 2), y solo un 18% corresponde a las economías de los países en desarrollo. En este último grupo, China, India, Rusia, Brasil y México dan cuenta de cerca de dos terceras partes del valor agregado en ambos sectores. A su turno, América Latina, en su conjunto, contribuye apenas con un 4,6%.

**Gráfico 1. Regiones y grupos de países:
Índice de Avance Hacia la Sociedad del Conocimiento, 2009**



Fuente: Sobre la base de The World Bank, Knowledge Assessment Methodology, 2010.

**Gráfico 2. América Latina: Índice de avance
hacia la Sociedad del Conocimiento, 2009**



Fuente: Sobre la base de The World Bank, Knowledge Assessment Methodology, 2010.

Tabla 2

**VALOR AGREGADO DE INDUSTRIAS Y SERVICIOS CON
TECNOLOGÍAS
INTENSIVAS EN CONOCIMIENTO**

	Industrias		Servicios	
	USD (corrientes) 2007	%	USD (corrientes) 2007	%
Bloque Anglo-occidental	7.036.352	44,9	4.357.213	45,9
Europa Occidental	3.963.294	25,3	2.249.399	23,7
Demás países de alto ingreso	1.829.852	11,7	1.134.633	11,9
Subtotal	12.829.498	81,90	7.741.245	81,50
Países de ingreso medio y bajo	2.829.063	18,1	1.760.568	18,5
Total	15.658.561	100,0	9.501.813	100,0

Fuente: Sobre la base de National Science Board, Science & Engineering Indicators 2010.

Nota: Valor agregado es monto contribuido por país, firma u otra entidad al valor de un bien o servicio y excluye compra de insumos y materiales domésticos o importados.

IV

A partir de los datos de esta geopolítica altamente concentrada del conocimiento, y de la actuación de las 100 universidades *top* —cuyo estatus produce una verdadera fascinación cuando se piensa que en el mundo hay más de 20.000 instituciones universitarias y un número aun mayor de instituciones de educación superior (IES) no-universitarias—, algunos analistas del norte plantean la hipótesis de que en la actualidad se encontraría en desarrollo un *mercado global* para servicios de educación superior; que este mercado se segmenta con la estratificación de las instituciones proveedoras del servicio combinada con la diversidad de públicos consumidores, y que los mercados nacionales se hallan subordinados al mercado global, al tiempo que van perdiendo, comparativamente, su capacidad de conferir certificados de valor y estatus a sus clientelas locales.

Mirado desde el sur, el panorama emergente se ve diferente, sin embargo. Por lo pronto, si bien el número absoluto de alumnos inter-

nacionalmente móviles ha aumentado de 1,1 millón a 3 millones entre 1980 y 2007, como porcentaje de la matrícula mundial ha permanecido invariable, en torno a un 2%. Es probable que un fenómeno similar ocurra con la movilidad internacional de académicos, aunque en este caso no se cuenta con información consistente. Como sea, las cifras involucradas son ciertamente inferiores a aquellas envueltas en la *perigrinatio academica* a la cual se refieren los historiadores; peregrinación de académicos y estudiantes viajeros que se desplazaban por una Europa cuyas universidades, hasta el siglo XVII, enseñaban en latín un mismo currículo y otorgaban grados comunes. No por casualidad los estudiantes medievales —famosos por sus tropelías y temidos por las autoridades y burgueses de las ciudades universitarias— estaban organizados en *nationes*; corporaciones independientes compuestas por jóvenes de un mismo origen geográfico.

Hoy día, en cambio, cuando la educación superior se ha vuelto masiva dentro de las fronteras de cada país, también su carácter y el alcance de sus funciones, el tono cultural de las instituciones que la proveen y su anclaje en la sociedad, la composición de sus cuerpos académico y estudiantil, todo esto expresa un claro *vínculo nacional*. En efecto, la mayoría de las instituciones de enseñanza terciaria alrededor del mundo, incluidas las del norte, responden a las condiciones locales del país, la provincia o la ciudad donde se hallan emplazadas. Son tributarias del Estado-nación a cuyo amparo se nacionalizaron y con cuyo apoyo se convirtieron en instituciones típicamente modernas.

Estas instituciones, las 20.000 que no califican entre las 100 *top* del ranking de Shanghái, no se ven afectadas por el mercado global. Sus autoridades, profesores y estudiantes apenas si escuchan hablar de él. Ni se ve por qué podría interesarles, a menos que se trate de miembros de una universidad nacional altamente selectiva donde un porcentaje de los académicos son investigadores que participan en las redes internacionales de su tribu disciplinaria y donde una fracción de los estudiantes se prepara para cursar posteriormente estudios de doctorado en el extranjero.

V

Como cabe suponer, uno de los factores más gravitantes que mantienen atada la educación superior de los países en desarrollo a sus contextos nacionales es el factor económico. El presupuesto que los países dedican a sus sistemas nacionales de educación terciaria fija

también las fronteras de estos. En circunstancias de capitalismo global, los límites trazados por el dinero suelen ser tan irremontables o tanto más que aquellos determinados por la geografía.

Considérense los siguientes datos ilustrativos. El presupuesto *público* total en educación superior de Chile del año 2010, incluyendo el gasto en I+D, fue de alrededor de 908 millones de dólares, monto inferior al presupuesto de una sola universidad de tamaño medio de los Estados Unidos, la Universidad de Cincinnati, Ohio (clasificada en el ranking de Shanghái entre los lugares 151 y 200), que asciende a 1.005 millones de dólares.

Por su lado, el gasto *total* chileno en educación superior, de fuentes *públicas* y *privadas*, se estima en aproximadamente 3.600 millones de dólares en ese mismo año 2010. Esta cifra equivale al 60% del presupuesto de la Universidad de Pennsylvania, una de las 20 *top* mundiales de acuerdo con el ranking de Shanghái.

Estos desequilibrios y en general la relativa parquedad del gasto latinoamericano se constituyen en una verdadera barrera para incorporarse al mercado global de la educación terciaria, tanto del lado de la competencia por atraer estudiantes internacionales móviles, como, sobre todo de la posibilidad de reclutar y retener académicos altamente productivos. Para tener universidades de *clase mundial* habría que gastar en ellas por lo menos al nivel promedio de los países de la OCDE y también pagar salarios de clase mundial a los académicos más productivos.

VI

La emergencia por doquier de las redes —así como los discursos e ideologías que suelen acompañarlas— no suprimen estas brechas, como se postula a veces. Más bien sucede lo contrario. Pues aquellos sistemas de educación superior que por su posición periférica en la geopolítica del conocimiento se ven forzados a actuar exclusivamente dentro de los límites de su espacio nacional precisamente debido a su ubicación periférica, carecen de los medios de poder que más cuentan en la *sociedad red*. Siguiendo a Manuel Castells (2009: 72-78) es necesario concluir que también en las redes de conocimiento avanzado y educación superior, los nodos centrales controlan los procesos de producción, comunicación y creación de valor; determinan los programas y protocolos que rigen los flujos y actividades de los participantes, y lo más importante, tienen el *poder para crear redes*, ya sea mediante

la capacidad de programarlas o reprogramarlas o de conectar entre sí diferentes redes, organizar su cooperación y evitar la competencia.

Dicho en otras palabras, las redes globales de la educación superior tienen unas modalidades específicas de expresar la hegemonía de sus nodos centrales, sin que estos necesiten integrarse a las redes periféricas, las que permanecen por lo mismo ancladas a lo nacional-local.

VII

De hecho, la educación superior latinoamericana ha experimentado la mayor parte de sus principales transformaciones —v.gr., intensa diferenciación institucional, multiplicación de las instituciones privadas con y sin fines de lucro, privatización de los procesos de masificación de la matrícula, profesionalización académica irregular, surgimiento de mega-universidades, diversificación de las fuentes de financiamiento— antes del surgimiento de un mercado global de la educación superior. Y contemporáneamente sus dinámicas de cambio siguen desarrollándose, en lo fundamental, con independencia de la evolución de aquel.

Al contrario, en cada coyuntura decisiva de nuestra educación superior, lo realmente determinante han sido el contexto nacional, la trayectoria institucional previa de los sistemas, las políticas decididas por los gobiernos, las leyes adoptadas, las regulaciones y disposiciones acordadas por las burocracias, el comportamiento del mercado interno y las actuaciones de las principales partes interesadas. Lo local ha predominado, pues, sin contrapeso.

VIII

Por lo mismo, vistas las cosas desde los márgenes del mundo globalizado, o la parte baja de los rankings internacionales, las ideologías que exaltan la educación superior como pieza clave para el futuro de las sociedades y el conocimiento como un bien libre que fluye horizontalmente por las redes globales, no pasan de ser una quimera.

Pues hoy, tal como ha ocurrido siempre a lo largo de la historia del capitalismo mundial, y lo recuerda Braudel (1994), los nodos más dinámicos de la economía-mundo están radicados en el norte —en Amberes, Ámsterdam, Londres o Nueva York— relacionándose con

el resto del sistema por medio de un entramado de redes dispuestas en círculos concéntricos hasta llegar a la más lejana periferia. En aquellos centros, dice Braudel, “...es donde el sol de la historia da brillo a los más vivos colores”. Y agrega: “Las técnicas avanzadas también se encuentran por lo general allí, y la ciencia fundamental que las acompaña está con ellas”.

El capitalismo actual —mundial, de redes, conocimiento e innovaciones— funciona de la misma manera.

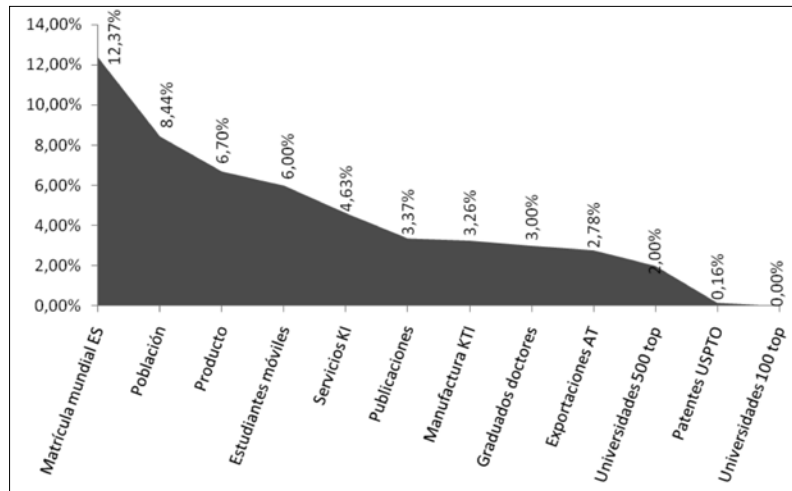
Dentro de él, en círculos progresivamente cada vez más apartados del centro, la educación superior continúa articulándose como una serie de procesos esencialmente nacionales. Los segmentos globalizados son escasos y se hallan concentrados en un reducido grupo de países donde se encuentran los nodos centrales y más dinámicos. En cambio, lo que se llama *mercado global* no es más que una doble articulación de jerarquías: del lado de la oferta, una cascada jerárquica de universidades que desciende de norte a sur desde las universidades de clase mundial hasta las modestas universidades locales que a veces encontramos en nuestros países. Y del lado de la demanda, una escalera jerárquica por donde ascienden los estudiantes y académicos del sur en búsqueda de las certificaciones y experiencias más prestigiosas que solo pueden dispensar los lugares donde brilla el sol con los más vivos colores.

IX

En suma, si trazamos un balance de lo expuesto, podrá apreciarse que —medida con los parámetros de la economía global del conocimiento— América Latina pierde gravitación a medida que aumenta la complejidad de las tareas de conocimiento que los países deben abordar para lograr una integración competitiva en la economía global. Mientras más exigentes dichas tareas, menor resulta el peso relativo de América Latina (Gráfico 3).

En lo que toca a los obstáculos que en el campo de la educación superior explican esta situación, existen varios que se mencionan con frecuencia: una todavía exigua consolidación de la profesión académica; brechas sociales de acceso y graduación; ineficiencia interna, como se revela en las altas tasas de deserción y bajas tasas de conclusión oportuna de los programas; mallas curriculares recargadas y excesivamente especializadas desde el comienzo; arquitectura de grados y títulos —y de la enseñanza en su conjunto— demasiado rígida que

Gráfico 3



Fuente: Sobre la base de The World Bank, World Development Indicators 2009.
 UIS, Global Education Digest 2009.
 National Science Board: Science and Engineering Indicators 2010.
 OECD: Education at a Glance 2009.
 SCImago, SJR - SCImago Journal & Country Rank 2010.
 Shanghai Ranking Consultancy, Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2009.
 Abreviaciones: ES=educación superior. KTI=knowledge and technology intensive. KI=knowledge intensive. AT=alta tecnología. USPTO=US Patent and Trade Office.

impide la movilidad estudiantil dentro y entre instituciones; financiamiento de las carreras profesionales y técnicas mal repartido desde el punto de vista del interés social; débil vínculo, en el caso de las universidades estatales, entre resultados del desempeño y subsidios públicos; poca profundidad y difusión de las actividades de I+D+i; insuficientes interfases entre la investigación y la industria; gobiernos universitarios bloqueados y por ende con baja capacidad de promover cambios; débil gobernanza de los sistemas e insuficiente gasto público en la educación superior.

Como se ve, también las dificultades y problemas que enfrentan nuestros sistemas están *dentro* de cada país —tienen por consiguiente un contexto primordialmente nacional— y se expresan tanto a nivel macro y de políticas como a nivel micro e institucional. Solo de una manera débil y ocasional ellos conectan con *cuestiones globales*, las cuales, sin embargo, suelen invocarse y servir como excusa para no actuar y resolver los asuntos que están a nuestro alcance. Más bien, lo global impacta en el sur como esa ideología que exalta a la educación

convirtiéndola en promesa de salvación, al mismo tiempo que la pone al servicio de unas relaciones de poder que transforman la promesa en una mera ilusión.

REFERENCIAS

- Brunner, J. J. (2011), Educación y conocimiento: las dos agendas y sus desafíos. En Alicia Bárcena y Narcís Serra [eds.] *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: Propuestas para el Debate*. Barcelona: CEPAL, SE-GIB y CIDOB, pp. 39-89.
- Brunner, José-Joaquín (2010), “Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, vol. I, núm.2, pp. 75-83.
- Braudel, F. (1994), *La Dinámica del Capitalismo*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2008), *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marginson, S. (2010), “The Rise of the Global University: 5 New Tensions”, en *The Chronicle of Higher Education*, Julio 15.

La educación terciaria en América Latina. El concepto de internacionalización comprehensiva

Jocelyne Gacel-Ávila

RESUMEN

La educación terciaria en América Latina enfrenta el reto de responder a las exigencias de la globalización y la sociedad del conocimiento a partir de una situación de rezagos en términos de calidad, pertinencia, cobertura, equidad y financiamiento. En vista de que a la internacionalización se la considera una estrategia clave para responder a las demandas del nuevo contexto mundial, este artículo se propone evaluar los logros, limitaciones, retos y expectativas del proceso en la región basado en las investigaciones más recientes sobre el tema y haciendo un análisis comparativo con otras regiones del mundo.

ABSTRACT

Tertiary education in Latin America has to face the demands from globalization and the knowledge society, when still dealing with backlogs in terms of quality, relevance, access, equity and financing. As internationalization is considered a key strategy to meet the challenges of the new world context, the paper pretends to assess the advancement, limitations, challenges and expectations of

such process in the region, based on the findings from the most recent publications on the topic, making a comparative analysis with other regions of the world.

INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por la globalización, la interdependencia, el multiculturalismo, la competitividad y los cambios acelerados. El crecimiento económico y el progreso social dependen, de manera creciente, de la producción, distribución y aplicación del conocimiento, así como de la disponibilidad de un capital humano con capacidades competitivas. Las consecuencias para el sector educativo son enormes y exigen mayor calidad y relevancia: "... la competencia económica y geopolítica en el siglo XXI es una carrera entre sistemas educativos..." (Gómez Buendía, 1998, pág. 17). En este contexto la educación superior (ES) se ha hecho estratégica para la sociedad y ha llevado a las instituciones a reconsiderar su misión, sus funciones y sus responsabilidades, y a concebir estrategias innovadoras para adaptarse, entre las cuales se considera clave la internacionalización. El presente artículo pretende evaluar el avance que ha logrado el proceso de internacionalización de la región, basándose en los hallazgos de las investigaciones más recientes en la materia. Dado que todo proceso de internacionalización se construye a partir del contexto en el cual está inmerso, se inicia con una breve reseña de los logros y retos actuales de este sector en América Latina (AL), y la manera como estos impactan su desarrollo.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INTERNACIONALIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

A partir de los años setenta se inició un proceso de masificación de la ES, el cual provocó una crisis en el sector debido a la falta de planificación y los recortes presupuestales de "la década perdida", cuyo resultado fue el deterioro de la calidad y la pertinencia. En respuesta a esta coyuntura, los países de la región introdujeron una serie de reformas siguiendo en parte las recomendaciones de organismos internacionales¹. Por ello en las últimas décadas las políticas públicas se han

1. Entre los organismos internacionales de mayor influencia se destacaron el Banco Mundial, la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo.

enfocado a mejorar la cobertura, la equidad, la calidad de los cuerpos académicos, a modernizar la infraestructura y aplicar procesos de aseguramiento de la calidad y la acreditación.

En la actualidad la matrícula regional supera los 18 millones de estudiantes y alcanza una cobertura promedio del 38%, todavía lejos del 70% de América del Norte y Europa Occidental, y del 64% de Europa Central y del Este (Unesco Institute for Statistics, 2010, p. 170). Dicha expansión se debe en gran parte al incremento significativo del sector privado, el cual atiende actualmente 44,2% de los alumnos inscritos (Gazzola, 2008). Sin embargo la mayoría del estudiantado latinoamericano sigue siendo de tiempo parcial, lo que limita sus posibilidades de movilidad y estancias en otras instituciones, en particular en el extranjero.

Diferentes evaluaciones internacionales, OCDE (2008), OCDE-Banco Mundial (2009) y OCDE (2010a) han identificado varios factores que inciden negativamente en la calidad y pertinencia del sector y por lo tanto en su propio proceso de internacionalización. Nos referimos a la escasa profesionalización de los académicos, ya que por un lado, 70% del profesorado posee solo licenciatura, 25% maestría o especialidad y 5% doctorado (García Guadilla, 2000, p. 110); y por otro, el 60% de los profesores del sector público y el 86% del privado tiene nombramiento de tiempo parcial o de asignaturas (The World Bank, 2002, p. 59). En consecuencia, la gran mayoría de los académicos latinoamericanos carece de la formación universitaria requerida internacionalmente, lo que los limita para realizar investigación y disponer del tiempo necesario para asesorar alumnos, así como recibir y orientar estudiantes extranjeros, sin mencionar la actualización permanente que demanda la integración de la dimensión internacional en los contenidos académicos. Otro factor que obstaculiza la internacionalización del currículo, y por lo tanto la competitividad internacional de los egresados, es la persistencia en la mayoría de las instituciones de educación superior (IES), de un modelo académico tradicional, cuyos antecedentes se encuentran en el modelo napoleónico. Este se caracteriza por una excesiva especialización en su orientación profesionalizante, organizado en un primer ciclo de estudios llamado *licenciatura*, cuya función es otorgar un grado académico y una "licencia" para el ejercicio profesional. Tiene una duración formal de alrededor de cinco años y exige una extensa tesis como requisito de titulación (Fernández Lamarra, 2010). Como resultado, la estructura curricular es rígida, constituida por asignaturas integradas de manera temática, y privilegia la exposición presencial como práctica didáctica básica.

Dicho modelo se aparta de las tendencias educativas internacionales del siglo XXI, las cuales se centran en el estudiante y se enfocan en los resultados del aprendizaje y de la adquisición de competencias genéricas, entre las cuales se destaca el desarrollo de habilidades cognitivas sofisticadas, a través de un mayor componente de educación general e internacional.

La calidad de la ES se ve afectada también por las deficiencias de los ciclos previos, evidenciadas por el bajo rendimiento de los estudiantes de la región en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). En la evaluación de habilidades cognitivas generales, como lectura, razonamiento matemático y científico, los estudiantes latinoamericanos se encuentran por debajo del promedio de la OCDE, ocupando los últimos lugares entre los países participantes (OECD, 2010b).

Por otra parte el escaso desarrollo de la investigación y de la innovación en la región constituye también un reto para el propósito de integrarse a la sociedad del conocimiento y a las redes internacionales. El posgrado se encuentra todavía en vías de consolidar su oferta y calidad, con una mayoría de programas de especialización y maestría pero pocos doctorados en áreas científicas (Rama, 2006) cuya matrícula representa apenas el 1% (Unesco Institute for Statistics, 2010, p. 171). Mientras que Argentina tiene 979,5 investigadores por cada millón de habitantes, Brasil 656,9 y México 352,9, por su parte el Reino Unido cuenta con 4.180,7, Corea del Sur con 4.627,2 y Canadá con 4.260,4 (Unesco, 2010, p. 8). En consecuencia la región no dispone de una masa crítica suficiente de investigadores para consolidar su producción de conocimiento y capacidad científica. Lo anterior se hace patente en el bajo aporte de la región a la producción mundial de conocimiento, el cual fue del 4% en los últimos quince años (Cinda, 2007, p. 165). Por otra parte la investigación se realiza sobre todo con fines académicos, lo que se refleja en la elevada proporción de investigadores que trabajan exclusivamente en el sector educativo: 64,7% en Brasil, 47% en México, 49,3% en Argentina y 73,7% en Chile, en contraste con 17,5% en Corea del Sur, por ejemplo (Cinda, 2007, p. 164). Ello significa que la aportación de la ES en términos de innovación y transferencia de conocimientos al sector productivo y a la sociedad, en general es escasa y resalta una tradición de poca vinculación y colaboración entre la ES y estos sectores en la región.

Los retos de la ES latinoamericana se aprecian en los *rankings* internacionales sobre competitividad e integración a la economía del conocimiento. En el Índice Global de Competitividad 2011–2012

(World Economic Forum, 2011), Chile ocupa el lugar 31; Brasil, el 53; México, el 58; Colombia, el 68, y Argentina, el 85. En lo que respecta al Índice de Economía del Conocimiento (The World Bank, 2009), la puntuación promedio para AL es de 5,21², por arriba de África Subsahariana (2,71) y Asia del Sur (2,58), pero menor que otras regiones como Europa Occidental (8,76), Asia Central (6,45), Asia del Este y Pacífico (6,41), Oriente Medio y África del Norte (5,47). Las demandas actuales obligan a incrementar los niveles de competitividad internacional de los egresados y académicos y la producción de conocimiento en la región, pues los procesos de aseguramiento de la calidad *per se* no son suficientes para superar los retos actuales.

En resumen, a pesar de las reformas realizadas en pro del mejoramiento de la ES durante las dos últimas décadas, esta no ha logrado tener un impacto significativo en el desarrollo de la región, indicando que las estrategias actuales todavía no bastan. AL necesita redoblar esfuerzos para aminorar su brecha educativa a nivel internacional; de lo contrario, corre el riesgo de ensancharla, sobre todo si se considera que las naciones desarrolladas y los países emergentes están empeñados en imprimir mayor relevancia y competitividad a sus sectores educativos. La región requiere políticas de Estado con perspectiva de largo plazo, además de incorporarse a las tendencias internacionales en materia de innovación educativa e internacionalización, como palancas para el cambio. La región precisa de información cuantitativa y cualitativa de calidad para el diseño adecuado de políticas educativas como un requisito básico. Es por ello que AL necesita, entre otras cosas, evaluar los avances, logros, limitaciones y expectativas de su proceso de internacionalización, y contrastar sus resultados con los de otras regiones del mundo.

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

De inicio se debe subrayar la falta sistemática de recursos informativos sobre el tema por parte de gobiernos e instituciones, lo cual es un primer síntoma de que las estrategias de internacionalización no se basan en decisiones cuidadosamente planeadas.

2. Estos índices utilizan un rango de calificación que oscila entre el 0 y el 10.

EL CONCEPTO DE INTERNACIONALIZACIÓN COMPREHENSIVA

Para ser pertinente, la educación de hoy en día debe desarrollar en los estudiantes competencias tales como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la adaptación, la capacidad de responder con celeridad al cambio, y la aptitud para el trabajo colaborativo. Las estrategias educativas del siglo XXI deben diseñarse sobre una base común, incluyendo la búsqueda de un estándar de enseñanza de categoría internacional adaptado a las condiciones locales. Entre las funciones fundamentales de la ES se encuentra el desarrollar una *conciencia global*³ en los estudiantes, fomentar el aprecio por la cultura propia y las ajenas, y el respeto a la pluralidad como bases para la solidaridad, la coexistencia pacífica y la ciudadanía global. La internacionalización es una herramienta idónea para lograr esta nueva visión educativa: permite actualizar los contenidos académicos con el objetivo de fomentar una competencia global⁴ en los egresados y futuros profesionales; hace entender los fenómenos globales, además de promover la comprensión intercultural y el desarrollo humano sostenible. Es también una estrategia educativa con el potencial de desarrollar las habilidades cognitivas requeridas por el nuevo contexto. En efecto, cuando los estudiantes dejan su propio ambiente cultural para estudiar en el exterior o se encuentran en programas académicos basados en técnicas de comunicación intercultural con contenidos sobre la dimensión global y la interacción entre culturas, tienen la posibilidad de desarrollar aptitudes como la capacidad de adaptación, la flexibilidad y la autonomía, entre otras. Así amplían su horizonte cultural e intelectual, expanden sus umbrales de tolerancia al ser expuestos a otras culturas, y desarrollan sus aptitudes de comunicación interpersonal e intercultural al confrontarse con pueblos de otras idiosincrasias (Mestenhauser, 1998).

Sin embargo, para alcanzar tales metas el proceso de internacionalización debe aplicarse mediante el concepto de *internacionalización*

3. Se entiende por *conciencia global*: "... la comprensión y la receptividad de las culturas ajenas, la disponibilidad de ciertos conocimientos e información de índole socio-económica y ecológica..." (Oxford Dictionary of New Words, 1991).

4. Se entiende por *competencia global*: "... la adquisición de conocimientos amplios y la comprensión de asuntos internacionales, la apreciación y habilidad de aprender y trabajar con personas de diversos contextos lingüísticos y culturales, el manejo de idiomas extranjeros y la habilidad de funcionar eficientemente en una comunidad mundial interdependiente..." (NEA, 2010).

comprehensiva (Knight & De Wit, 1995), (Hudzik, 2011); es decir, en forma sistemática y holística, rebasando la noción tradicional de cooperación internacional y los esquemas de movilidad. La noción de *comprehensividad* significa que las estrategias deben ser transversales a todo el diseño de políticas y estrategias de desarrollo de la ES, integrando la dimensión internacional en todas las funciones sustantivas y programas e impactando en los tres niveles del proceso educativo: el macro (diseño de políticas y toma de decisiones); el mediano (estructuras y políticas curriculares) y el micro (proceso de enseñanza-aprendizaje). Solo siendo comprehensivas y transversales, las estrategias de internacionalización pueden contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa, y así apoyar los cambios que habiliten al sistema educativo a la nueva realidad global. En este sentido se debe distinguir entre las estrategias que tienen impacto en los individuos (como la movilidad) y aquellas que afectan al sistema mismo, como la internacionalización del currículo y la investigación. Por ejemplo, si bien la movilidad produce cambios cualitativos en los perfiles personales, profesionales y académicos de los egresados, su impacto se centra en el individuo, beneficiando a un número limitado de estudiantes; por lo tanto no alcanza a producir transformaciones en el sistema. En contraste, la internacionalización del currículo tiene el potencial de introducir modificaciones en la estructura, los contenidos y la pedagogía utilizada, modificando así el currículo, el perfil del egresado y por lo tanto el sistema mismo. La Teoría del Cambio (Fullan, 2006) asevera que las estrategias sistemáticas son aquellas con la capacidad para producir transformaciones durables en el sistema educativo. Por eso, en AL es conveniente llevar a cabo un proceso de internacionalización comprehensiva, a fin de que su potencial sirva de palanca para implantar los cambios requeridos por la sociedad contemporánea. El presente artículo evaluará hasta qué punto el proceso de internacionalización en AL se apega a este concepto.

ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL SECTOR

De acuerdo con la 3ª Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), el primer factor que impulsa la internacionalización en el mundo corresponde al rubro de *políticas de gobierno*, con un promedio de 31%, seguido por *demandas de las em-*

presas y la industria (30%). Mientras que Europa da el primer lugar a *políticas de gobierno* con un margen mayor (38%), América del Norte, con 16%, es la excepción en esta tendencia, lo que es consistente con políticas educativas muy descentralizadas. En el caso de AL, el hecho de que el primer factor reportado haya sido el de *demandas de las empresas y de la industria* (31%), seguido, con una diferencia de 7 puntos por *políticas de gobierno* (24%), revela lo débil que se percibe el apoyo gubernamental a la internacionalización, en vista de que la colaboración entre el sector privado y la ES ha sido tradicionalmente muy limitada (IAU, 2010, p. 72). Las IES latinoamericanas también reportaron recibir solo el 5% de sus fondos de internacionalización de fuentes públicas, contra el 18% a escala mundial, mostrando con ello que los gobiernos de la región son los que menos invierten en dicho rubro; en otras palabras, los que menos apuestan a esta estrategia (IAU, 2010, p. 105).

El informe del Banco Mundial enfatizó que más allá del discurso oficial, la internacionalización no ocupa un lugar prioritario en la agenda educativa de AL (De Wit et al., 2005). El caso de México es ilustrativo: si bien en el Programa Nacional de Educación para el periodo 2007–2012 (Sept., 2007) se establecen objetivos para la internacionalización como el aprendizaje de lenguas extranjeras, el desarrollo de programas internacionales de grado conjunto y doble, la acreditación internacional y la creación de un espacio regional común, no se instituyen programas específicos para cumplir este fin. En consecuencia los estándares de calidad no son internacionalizados, los programas de doble titulación resultan escasos y el manejo de lenguas extranjeras es insuficiente, etc. (Gacel-Ávila J., 2009).

De manera similar, las evaluaciones de la OCDE-Banco Mundial (2009) y OCDE (2010a) en la región concluyen que la internacionalización es una estrategia marginal a las políticas de gobierno, y que si bien se menciona como prioritaria en los planes correspondientes, no llega a concretarse en programas específicos lo suficientemente ambiciosos y acorde con las expectativas. Dichos reportes señalan además la ausencia del concepto de *internacionalización comprehensiva*.

En resumen, los hallazgos descritos indican que en el rubro de la internacionalización, AL es una de las regiones del mundo en las cuales el liderazgo de los gobiernos es bajo, las IES reciben menos fondos públicos, y en el concepto de *internacionalización comprehensiva* no se aplica en el diseño de las políticas nacionales como una herramienta estratégica para mejorar el rendimiento del sistema. Esta falta de liderazgo nacional deja la internacionalización a la iniciativa

de las instituciones; sin embargo, como muchas de ellas deben seguir los lineamientos públicos para su subsidio, la contribución de la internacionalización a la reforma del sistema se ve significativamente reducida.

ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE INTERNACIONALIZACIÓN

Se describen a continuación las tendencias específicas de la región en cuanto a motivos, razones, beneficios y obstáculos para la internacionalización, arrojadas en la última Encuesta Global de la IAU.

El 76% de las IES manifestó que la importancia otorgada a la internacionalización se ha acentuado durante los últimos tres años, lo que se asemeja a la tendencia mundial. Sin embargo, solo 51% de los líderes institucionales de la región le concede un nivel de importancia “alto”, a diferencia del promedio mundial (PM) de 65% (IAU, 2010, p. 180). Los principales motivos para la internacionalización reportados son: *preparar los estudiantes para el mundo globalizado* (39%); *internacionalizar el currículo y mejorar la calidad académica* (18%); así como *fortalecer la investigación y producción de conocimiento* (16%). La primera razón es la misma en todo el mundo, con la particularidad de que el porcentaje es más alto en AL (39%, en contraste con el 30% PM), lo cual coincide con la creciente movilidad estudiantil de corta duración (1 ó 2 semestres), (IAU, 2010, p. 64). El énfasis puesto en los estudiantes marca una evolución en el comportamiento de la región, ya que la movilidad predominante solía estar enfocada hacia la realización de estudios de posgrado, como lo mostró la Encuesta Global de la IAU de 2005, en la que la principal motivación reportada fue la de *reforzar la investigación y producción de conocimiento* (IAU, 2006). Por su parte en el informe del Banco Mundial las principales razones fueron: *la consolidación institucional, el logro de estándares internacionales y la mejora de la calidad* (Gacel-Ávila et al., 2005). La preparación internacional de los estudiantes ocupa ahora el primer lugar, mientras que los otros dos motivos han disminuido en importancia. Cabe destacar el bajo porcentaje obtenido por *mejorar el perfil internacional y la reputación institucional*, con tan solo 6%, en contraste con el 15% del PM (IAU, 2010, p. 64). Este hallazgo es una consecuencia de la falta de políticas nacionales y regionales para atraer estudiantes internacionales y académicos extranjeros de alto perfil, lo que podría ser el

reconocimiento implícito por parte de la región misma, de que no se han alcanzado todavía estándares internacionales de calidad. Por lo que toca a los beneficios de la internacionalización, los más significativos para la región son: *mayor consciencia de los estudiantes sobre los beneficios de la internacionalización* (30%); *enriquecimiento de la investigación y la producción de conocimiento* (18%); *aumento de la cooperación internacional y la solidaridad* (10%); y *mayor perfil internacional de los académicos* (10%), (IAU, 2010, p. 67). Finalmente se reportan como riesgos potenciales de una mayor internacionalización: *la fuga de cerebros* (17%), superior al 10% del PM, señalándose un problema regional; *la mercantilización y comercialización de programas educativos* (12%); y *el aumento de las fábricas de títulos extranjeros y proveedores de baja calidad* (12%), porcentaje también mayor que el PM (9%). Los dos últimos riesgos reflejan la preocupación hacia la presencia creciente de proveedores extranjeros en la región (IAU, 2010, p. 75). Es notable la diferencia con la Encuesta Global IAU 2005, en la que el riesgo de *pérdida de identidad cultural* ocupaba el 1^{er} lugar, contra el 7^o. en la encuesta de 2010. Se reportan como principales barreras: recursos financieros insuficientes; profesores con insuficientes competencias globales y de conocimiento de los temas internacionales; falta de dominio de idiomas extranjeros; planes de estudio demasiado rígidos y desactualizados; y dificultades de reconocimiento de los títulos o programas de estudio.

ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES A NIVEL INSTITUCIONAL

Nos referimos al marco institucional constituido por la normatividad, las estructuras de gestión, las políticas y estrategias que aseguran la viabilidad y facilitan la implantación del proceso de internacionalización en las instituciones.

DISEÑO DE POLÍTICAS Y PLANEACIÓN

En 2005 el estudio del Banco Mundial reportó lo escaso de las IES que habían implantado políticas de internacionalización comprehensiva, es decir, integradas de manera transversal a las políticas de desarrollo institucional sobre docencia, investigación, desarrollo curricular, recursos humanos, así como en los procesos de planea-

ción, presupuestación y evaluación. La mayoría de las actividades internacionales se describían como iniciativas individuales. En este sentido, la 3^a. Encuesta Global de la IAU señala un avance, en vista de que el 79% de las IES expresó haber incluido la internacionalización en su misión/visión o plan institucional de desarrollo, siendo este porcentaje, sin embargo, todavía inferior al 87% del PM. No obstante lo anterior, este resultado arroja una contradicción, ya que más tarde en la misma encuesta, solo el 57% de estas instituciones dijo tener una política o un plan estratégico para la internacionalización, 10 puntos por debajo del 67% del PM (IAU, 2010, p. 180). En el mismo sentido, una evaluación de la OCDE (2010a) señala que las políticas de internacionalización existen únicamente en algunas instituciones grandes. Todos estos hallazgos muestran un bajo nivel de compromiso del liderazgo institucional hacia la internacionalización, el cual se puede decir que es más retórico que real, como en el caso de las autoridades nacionales (Gacel-Ávila J., 2007).

FINANCIAMIENTO

En la región se reporta, de manera general, la escasez de recursos financieros como la primera barrera institucional para la internacionalización. Asimismo, el 25% de las IES dice no disponer de financiamiento para llevar a cabo las actividades de internacionalización, lo que contrasta con el 7% a nivel mundial. El 36% de estas IES expresa también que los recursos institucionales para la internacionalización se han sido incrementado en los últimos tres años, aunque esta cifra esté todavía por debajo del 49% mundial (IAU, 2010, p. 106). Estos hallazgos evidencian las contradicciones regionales: ¿cómo se puede afirmar que la internacionalización es una prioridad en el plan institucional de desarrollo, sin asignación de presupuesto? Esta situación es todavía más seria si se recuerda que AL es la región que dispone de menos fondos públicos para su internacionalización, además de contar con menores ingresos por la matrícula de estudiantes internacionales (5%), en contraste con América del Norte (17%), África (15%) y Asia-Pacífico (13%), siendo comparable este último tipo de ingreso al de Oriente Medio (IAU, 2010, p.105). Esto hace que AL sea la región del mundo con menos financiamiento de todo tipo para la internacionalización.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

A pesar de que estos temas han sido prioritarios en las políticas públicas de las últimas dos décadas, la internacionalización solo se menciona de manera marginal y no se incluye explícitamente como un indicador del desarrollo académico e institucional (Gacel-Ávila J., 2007). En el caso de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en México, por ejemplo, se recomienda la movilidad de estudiantes y profesores y el aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, no son requisitos ni determinantes para lograr la acreditación.

OFICINAS DE RELACIONES INTERNACIONALES

Estas oficinas ocupan, por lo general, una posición baja en el organigrama institucional: en el cuarto o quinto nivel de jerarquía, y reportan a vicerrectores o secretarios académicos, que suelen carecer de la formación y de la visión necesarias para la internacionalización. Eslo implica que estas no tengan la autonomía ni la capacidad requeridas para la implantación de estrategias de tal complejidad. Así mismo el personal encargado de gestionar las actividades correspondientes está sujeto a una alta rotación, debido a los cambios recurrentes de autoridades institucionales –un rasgo de la gestión institucional latinoamericana–. En conclusión, el bajo nivel de profesionalización y la limitada experiencia del personal de dichas oficinas restan viabilidad y visibilidad a las estrategias de internacionalización (Gacel-Ávila et al., 2005).

ESTRATEGIAS PROGRAMÁTICAS INSTITUCIONALES

El orden de prioridad de las actividades de internacionalización para las IES latinoamericanas es como sigue (IAU, 2010, p. 91):

1. Movilidad estudiantil;
2. Colaboración internacional en investigación;

3. Movilidad de los profesores;
4. Intercambio de estudiantes y reclutamiento de estudiantes internacionales (29% en contraste con el PM de 43%).

No se mencionan estrategias más innovadoras como la internacionalización del currículo, la integración regional, el reconocimiento mutuo de créditos y estudios, entre otras, lo cual revela que los esfuerzos de internacionalización siguen un concepto tradicional, como el fomento de esquemas de movilidad, dejando de lado el concepto de *internacionalización comprehensiva*.

MOVILIDAD DE ESTUDIANTES Y ACADÉMICOS

La tasa de movilidad saliente de estudiantes es de 6% en AL, una de las más bajas en el mundo⁵, superando solo a Asia Central con 3,2%. En contraste, Asia Oriental y el Pacífico tienen una tasa del 28,5%; América del Norte y Europa Occidental de 16,4%, y Europa Central y del Este de 11%. No obstante lo anterior, cabe subrayar que esta movilidad va en aumento, ya que en 2004 fue de 4%, y en 2005 de 5%. La mayoría de los estudiantes latinoamericanos se matricula en programas de posgrado financiados por becas de sus gobiernos con la finalidad de fortalecer la capacidad científica nacional. Estados Unidos es el principal destino con 64.768 estudiantes, con México a la cabeza de los migrantes (14.853 estudiantes), antes de Brasil (7.586) y Colombia (6.669). Siguen como destinos europeos preferidos: España (18406), Francia (12769), Reino Unido (7.809) y Alemania (7.356); en tanto que Australia es un destino en aumento (2.741). En contraste, AL alberga sólo a 1,9% de los estudiantes extranjeros en el mundo —muchos de los cuales proceden de la región misma—, comparado con el 62,1% de América del Norte y Europa Occidental (Unesco Institute for Statistics, 2010, págs. 178-181). Sin embargo, un dato llama la atención en la encuesta de la IAU: la región latinoamericana no fue elegida como prioridad para ninguna región del mundo, incluyéndose a sí misma (IAU, 2010, pp. 92-5).

Finalmente, en los últimos diez años se observa un incremento de la movilidad intrarregional como resultado del establecimiento de redes y consorcios de universidades, entre otros, la Red de Macrouni-

5. Este porcentaje representa 177.995 estudiantes latinoamericanos en el extranjero (Unesco Institute for Statistics, 2010).

versidades, Universia, el Grupo Montevideo, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, la Organización Universitaria Interamericana y el Consorcio para la Colaboración en Educación Superior en América del Norte (CONAHEC).

En lo referente a la movilidad de académicos, las universidades públicas más grandes son las que tienen la tradición de estos programas, no siendo así en las privadas. Dichos esquemas se dirigen sobre todo a los académicos de tiempo completo, con posgrado y perfil internacional, y por lo tanto benefician a una elite. En consecuencia, la mayor parte del cuerpo académico no tiene la posibilidad de adquirir experiencia internacional y contribuir al proceso institucional de internacionalización. Dicha movilidad suele financiarse parcialmente con fondos de cooperación internacional provenientes en su mayoría de países como España, Alemania, Francia, la Unión Europea, los Estados Unidos y Canadá, entre otros (Gacel-Ávila et al., 2005).

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

El informe del Banco Mundial concluyó que esta estrategia era casi inexistente (De Wit et al., 2005, p. 346). Así mismo, las evaluaciones de la OCDE confirman que pocas IES han integrado contenidos internacionales en sus programas de estudio o fomentan el desarrollo de las competencias interculturales y globales en los estudiantes, y "... que suele no existir un mecanismo oficial para integrar la dimensión internacional en el currículo..." (OECD, 2010a, pág. 284). La encuesta de la IAU (2010, p. 91) arroja también que las IES de la región le dan menor importancia al fortalecimiento internacional/contenido intercultural del currículo (27% contra el 31% del PM), y a la internacionalización en casa (11% contra 15% PM); siendo uno de los principales obstáculos a la internacionalización del currículo la rigidez del modelo tradicional de la región.

Un estudio publicado por el Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (OBHE), (Gacel-Ávila J., 2009) informa que si bien desde 2002 el establecimiento de programas de grado conjunto y doble con IES extranjeras ha sido una estrategia creciente en importancia, su número todavía es muy limitado en la región, en comparación con Europa, Asia o América del Norte. La 3ª Encuesta Global de la IAU (2010, p. 121), confirma esta conclusión, ya que solo el 29% de las instituciones latinoamericanas dijo ofrecer programas de grado conjunto, en contraste con el PM de 41%, con 54% en África y 48%

en el Oriente Medio. En el caso de los programas de doble titulación, el porcentaje correspondiente es de 34%, 10 puntos por debajo del PM de 44%. Los principales obstáculos para implantar estos programas son: *la falta de financiamiento para la movilidad de estudiantes y profesores; la limitada internacionalización del plan de estudios; la falta de políticas institucionales y nacionales al respecto; así como el bajo nivel de competencia en lenguas extranjeras de los estudiantes y profesores.* La limitación del manejo de idiomas extranjeros se confirma por el hecho de que la mayoría de estos programas se enseña en español por parte de los socios internacionales. Mientras que los programas de doble titulación representan la modalidad internacional más frecuente, los grados conjuntos son mayoría entre las instituciones nacionales, lo que se explica por tener tradiciones y modelos académicos en común (Gacel-Ávila J., 2009, pág. 34). México y Argentina son los países líderes en ambos tipos de programas, seguidos por Chile y Colombia, y tienen como sus principales socios a los países europeos (Francia, España y Alemania), seguidos por Estados Unidos. Mientras que la mayor parte de los programas de doble titulación se ofrecen en el sector privado para licenciatura en las áreas de negocios y administración e ingeniería, en el caso de los grados conjuntos el mayor número se ubica en ciencias sociales, negocios y administración. El sector público ofrece casi todos los programas de doble titulación para doctorado en las áreas de ciencias sociales y humanidades. Finalmente, estos programas recurren a la movilidad física, la que rara vez se combina con el uso de medios virtuales.

Los programas de doble titulación o de grado conjunto son una estrategia de internacionalización en plena expansión global, ya que permiten beneficiar a un mayor número de estudiantes que los esquemas tradicionales de movilidad, además de que su carácter sistémico impacta directamente a la estructura y los contenidos curriculares, transformando así el sistema y el perfil de egresado a largo plazo. AL debe promover con más énfasis estas modalidades con la finalidad de actualizar e internacionalizar su modelo educativo tradicional y el perfil de sus egresados, así como para lograr una mayor convergencia e integración interregional e intrarregional.

ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La falta de competencia en lenguas extranjeras entre los estudiantes y profesores se menciona de manera recurrente en todos los infor-

mes sobre la región, y por ello se recomienda la incorporación de un segundo idioma en los programas de licenciatura (OECD-The World Bank, 2009). En este sentido, 53% de las IES latinoamericanas reporta un aumento de la demanda para aprender lenguas extranjeras por encima del PM de 50%); y el 49% informa tener como requisito de titulación en el posgrado el comprobar un nivel específico de competencia lingüística, un porcentaje que está 15 puntos por encima del PM (34%), lo cual es indicativo del problema y asimismo de las posibilidades para una mejora en el futuro próximo. El inglés es el idioma con mayor demanda en la región (64%) –8 puntos por encima del PM (56%)– (IAU, 2010, pp. 125-26). Finalmente, los programas impartidos en idiomas extranjeros son una excepción, y esto es un obstáculo más para la presencia de estudiantes internacionales en la región.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Tradicionalmente ha existido un alto grado de cooperación internacional en las IES públicas de la región, siendo sus socios más importantes los países europeos: Francia, Alemania, España y el Reino Unido, y en menor grado Estados Unidos y Canadá. Los proyectos de investigación en colaboración suelen estar financiados en parte por organismos nacionales dedicados a la promoción de la ciencia y la tecnología mediante acuerdos bilaterales o multilaterales pactados con organizaciones homólogas extranjeras. Esta cooperación es más de tipo inter- que intrarregional, es decir, más Norte-Sur que Sur-Sur. Sin embargo existen nuevas iniciativas como la red Enlaces -resultado de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008-, cuyo enfoque fundamental es impulsar la cooperación intrarregional y establecer un marco regional para el desarrollo de la investigación (Carvalho J., 2009) y (Enlaces, 2009).

La participación en redes regionales e internacionales es una estrategia programática importante para AL, que permite apoyar proyectos de investigación y programas de docencia de calidad. La mayoría de las instituciones participantes en estas redes son las grandes universidades públicas de Brasil, Chile, México, Argentina y Cuba, las cuales son las que llevan a cabo la mayor parte de la investigación (Gacel-Ávila J., 2007). Estas redes son financiadas principalmente por países como Alemania, Francia, España, Estados Unidos, Canadá, Italia y los Países Bajos. Infortunadamente la participación en estas redes, por lo general es más una respuesta a la oferta de las organizaciones do-

nantes que una estrategia planificada para el desarrollo institucional (Gacel-Ávila et al, 2005).

INTEGRACIÓN REGIONAL

La necesidad de una integración inter- e intrarregional se reconoce cada vez más en AL como una influencia del Proceso de Bolonia, lo cual se evidencia en proyectos como el Espacio Común de Educación Superior América Latina y el Caribe-Unión Europea (ALCUE) -cuya intención es crear un espacio común de ES entre Europa y AL-, y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, promovido por Universia. Así mismo, los objetivos de Enlaces (2009) incluyen, entre otros: la articulación de un espacio común para la ES en AL y el Caribe, el impulso de un proceso de convergencia regional y el establecimiento de un marco para la implantación de un modelo educativo nuevo que tome como referencia los resultados de los proyectos Tuning América Latina y el 6x4.

La viabilidad de la integración regional y la influencia del Proceso de Bolonia en AL han sido objeto de debate y crítica en varias publicaciones (Malo, 2005), (Tiana, 2009), (Brunner, 2009), (Carvalho J. R., 2010) y (Gacel-Ávila J., 2010), en las que se subraya la necesidad de ahondar en las investigaciones sobre la convergencia de los sistemas de educación superior y los modelos educativos de la región, lo cual sería un gran aporte al proceso de reforma del sector.

CONCLUSIÓN

El análisis de los hallazgos descritos en el presente texto nos indica un avance del proceso de internacionalización en AL. En la actualidad, este se considera clave para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la ES, así como para la formación de los estudiantes, la producción de conocimientos y el incremento de la competitividad en la región. Esta tendencia se evidencia con el incremento de la movilidad de estudiantes y académicos y la creciente participación en redes internacionales. La mayoría de las IES ha integrado la internacionalización en sus planes estratégicos, multiplicando sus esfuerzos para aumentar las actividades en este rubro. Sin embargo, el proceso sigue limitado por varios factores como la existencia de áreas de rezago en el sector, la escasez de recursos económicos y huma-

nos y la falta de políticas públicas de largo plazo. Las declaraciones oficiales sobre la importancia de la internacionalización tienden a ser meramente retóricas, o de poco impacto en la agenda institucional, y raramente se traducen en estrategias de cambio institucional. Los hallazgos identifican de manera contundente estructuras organizacionales inadecuadas e insuficientes, programas sin una visión de largo plazo y sin coordinación, los más bajos niveles de financiamiento nacionales e institucionales en el mundo, la casi inexistente internacionalización del currículo, el bajo porcentaje de estudiantes en el extranjero, el reducido número de programas de grado doble y conjunto, la falta de estrategias para atraer estudiantes y académicos internacionales de alto nivel, la insuficiente competencia en lenguas y culturas extranjeras entre estudiantes y profesores, así como una escasez de académicos con perfil internacional. Esto quiere decir que se necesita multiplicar aun más los esfuerzos para institucionalizar la dimensión internacional bajo el concepto de *internacionalización comprehensiva*. Para ello las estrategias de internacionalización deben permear todos los rubros de desarrollo institucional y ser consideradas una herramienta eficiente para implementar la reforma del sector, en lugar de ser percibidas como una actividad costosa y marginal. El potencial de la cooperación internacional debe aprovecharse por medio de estrategias bien planeadas y enfocadas para superar deficiencias en áreas críticas. Asimismo, la dimensión internacional debe integrarse sistemática y transversalmente en todas las políticas sobre enseñanza, diseño curricular, investigación, innovación, recursos humanos, servicios a la comunidad y difusión cultural. La creencia de que las carencias actuales de la ES se pueden superar al margen de la internacionalización, podría tener el efecto de incrementar, a mediano y largo plazo, la brecha con otras regiones del mundo, ya que estas asumen la internacionalización como una estrategia clave para la educación del siglo XXI. En vista de que la internacionalización en AL se enfoca principalmente en los individuos (mediante esquemas de movilidad), esta no se encuentra en posibilidad de contribuir de manera significativa a la reforma del sistema. En este sentido, la restringida aplicación del concepto de *internacionalización comprehensiva* en la región puede atribuirse a una falta de conceptualización por quienes diseñan y toman decisiones sobre políticas educativas (Van der Wende, 1997). La investigación sobre tal concepto es escasa en AL y deja desconocidos sus beneficios y potencial. Más aun, los diferentes actores universitarios y sociales no comparten una misma visión sobre la internacionalización, lo que da lugar a la falta de consenso sobre su definición, importancia, alcances y estrategias.

En suma, la agenda para el desarrollo de AL debe tener en su centro el mejoramiento de la ES, considerando la internacionalización como una estrategia clave para lograrlo, semejante a lo que ya hacen varias regiones del mundo, entre otras Europa, América del Norte y Asia. Aunque las reformas del sector en los últimos veinte años son consistentes con algunas tendencias internacionales, la región podría no estar implantándolas al ritmo de las anteriores, lo que provocaría al final un ensanchamiento mayor de la brecha existente. Se necesitan enfoques con innovación y creatividad para enfrentar los retos actuales, y la internacionalización debería ser definitivamente considerada un medio eficaz en esta dirección.

REFERENCIAS

- Bibliography \l 2058 Brunner, J. J. (2009). The Bologna Process From a Latin American Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13 (4), 417-438.
- Carvalho, J. (2009). *Enlaces: Propuesta para la Creación del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*. Recuperado el 30 de abril de 2010, de www.iesalc.unesco.org.ve/Jose_Renato_Carvalho_texto.pdf.
- Carvalho, J. (2010). Construcción de un Espacio de Educación Superior Latinoamericano. En J. Cadenas (Ed.), *La universidad latinoamericana a discusión*. Caracas: Iesalc-Unesco.
- Cinda. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. (J. J. Brunner, Ed.) Santiago de Chile, Chile: Cinda.
- De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (Edits.). (2005). *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Enlaces. (2009). *Declaración de Lima*. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=es.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano. Posibilidades y límites*. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, de <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/32845/3148>.
- Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Gacel-Ávila, J. (2007). The Process of Internationalization of Latin Ame-

- rican Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 400-409.
- Gacel-Ávila, J. (2009). *Joint and Double Degree Programmes in Latin America. Patterns and Trends*. Londres: OBHE.
- Gacel-Ávila, J. (2010). Factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina. En F. López Segrera, & D. Rivarola (Edits.), *La Universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción, Paraguay: Revista Paraguaya de Sociología.
- Gacel-Ávila, J., Jaramillo, I., Knight, J., & De Wit, H. (2005). The Latin American Way: Trends, Issues, and Directions. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Edits.), *Higher Education in Latin America: The International Dimension* (págs. 341-368). The World Bank.
- García Guadilla, C. (2000). Educación Superior en América al comienzo del Siglo XXI. (R. Ávila, Ed.) *Estudios del Hombre* (12), 103-143.
- Gazzola, A. (2008). *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de las Indias: Iesalc-Unesco.
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Recuperado el 15 de julio de 2011, de www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion_agenda_siglo_XXI.pdf.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Washington, D.C.: NAFSA Association of International Educators.
- International Association of Universities. (2006). *Internationalization of Higher Education. New Directions, New Challenges, 2005 IAU Global Survey Report*. IAU.
- International Association of Universities. (2010). *Internationalization of Higher Education. Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey*. (E. Egron-Polak, & R. Hudson, Edits.) International Association of Universities.
- Knight, J., & De Wit, H. (1995). Strategies for Internationalisation of Higher Education, Historical and Conceptual Perspectives. En H. De Wit (Ed.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education* (pp. 5-32). Amsterdam: EAIE.
- Malo, S. (2005). El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs en Español*, 5 (2).
- Mestenhauser, J. (1998). Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century. *International Education Forum*, 18 (1 y 2).
- National Education Association. (2010). *An NEA policy brief. Global Competence Is a 21st Century Imperative*. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, de http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf.
- OECD. (2008). *OECD Reviews of Tertiary Education MEXICO*. Paris: OECD.
- OECD. (2010a). *Reviews of National Policies for Education. Santa Catarina State, Brazil*. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results. What students know and can do*. Paris: OECD.
- OECD-The World Bank. (2009). *Tertiary Education in Chile*. Paris: OECD-The World Bank.
- Oxford Dictionary of New Words. (1991). (S. Tulloch, Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- The World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.
- The World Bank. (2009). *KEI and KI Indexes (KAM 2009)*. Recuperado el 28 de diciembre de 2009, de www.worldbank.org.
- Tiana, A. (2009). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión Universitaria*, 5, 10-16.
- Unesco Institute for Statistics. (2010). *Global Education Digest 2010*. Montreal: Unesco.
- Unesco. (2010). *Unesco Science Report 2010*. Francia: Unesco.
- Van der Wende, M. (1997). Missing Links: The relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. En T. Kälvermark, & M. Van der Wende (Edits.), *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Estocolm: National Agency for Higher Education.
- World Economic Forum. (2011). *The Global Competitiveness Report 2011-2012*. Geneva: WEF.

Internacionalización de la educación superior en América Latina. Aportes para un debate

Norberto Fernández Lamarra

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es plantear y analizar algunos de los temas principales que surgen de los procesos de internacionalización de la educación superior en América Latina frente a las nuevas responsabilidades políticas, sociales y académicas que están asumiendo –o que deberían asumir– las universidades. Con estos temas, y con otros muchos que son muy importantes y que no se abordarán aquí, se debería elaborar una agenda que promueva un debate amplio, participativo y democrático sobre esta temática en cada país, en cada institución universitaria y por supuesto en el conjunto de la región.

La educación –particularmente la educación superior– tiene una muy significativa proyección hacia el futuro, y su desarrollo actual afectará fuertemente el desempeño de la sociedad por veinte o treinta años. Por eso la definición de sus políticas y su proyección internacional nos incumbe a todos, y todos debemos participar, ya que, según sean, favorecerán o no un deseable desarrollo en democracia y con justicia social. En este sentido es muy importante que uno de los primeros pasos hacia ese imprescindible debate sea la construcción de la agenda. Si esa agenda es muy limitada y parcial –como muchas veces ha ocurrido y ocurre– también el debate lo será.

Un primer paso hacia la construcción de la agenda es asumir los principales problemas actuales en esta temática, analizar los avances y limitaciones en relación con las políticas en ejecución y plantearse

otras perspectivas posibles. Para estos planteamientos es muy importante conocer los resultados de los estudios e investigaciones en marcha, las conclusiones de las reuniones internacionales más importantes –particularmente las de la Unesco– y considerar el estado actual del debate desde una perspectiva tanto académica como institucional.

Con este trabajo espero aportar modestamente en esta tarea. Está elaborado a partir de los estudios que he realizado en los últimos años y que he tenido la oportunidad de publicar en varios libros y en artículos de libros y revistas editados en la Argentina y en otros países de América Latina y Europa. La mayoría de estos trabajos ha sido expuesta en diversas reuniones académicas y seminarios internacionales, y ha recibido importantes aportes de numerosos colegas, lo que mucho agradezco.

En este artículo se tratan los procesos de internacionalización, transnacionalización y mercantilización de la educación superior en América Latina y sus perspectivas y peligros; por su íntima vinculación con estos procesos se caracterizan la situación actual y las posibilidades presentes y futuras de la educación a distancia y virtual, y en general de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. También se consideran los procesos de convergencia de la educación superior y su necesidad frente a los graves problemas actuales de fragmentación y de desordenada heterogeneidad de los sistemas latinoamericanos; se analizan los procesos actuales de integración y cooperación regional y las tareas de las múltiples redes interuniversitarias existentes; finalmente, se plantean las bases para la construcción de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior y su posible articulación con el europeo.

2. INTERNACIONALIZACIÓN Y TRANSNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL

2.1. MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El concepto de mercantilización de la educación superior implica concebir la educación como un servicio transable, lo cual da lugar a la denominada “comoditización” educativa; es decir, asimilar la educación y los servicios profesionales a cualquier otro bien susceptible de comercialización. Sobre la base de esta idea, en e 1999 el Secretariado

de la Organización Mundial del Comercio OMC¹ incluyó la educación entre los servicios en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), tendiendo a la “liberalización en el comercio de servicios de enseñanza”, lo que obligaría a los países miembros de la OMC a eliminar las reglamentaciones o regulaciones nacionales que afecten el comercio de esos servicios. Es decir, los reglamentos no deberían constituir “barreras encubiertas” al comercio de servicios; la reglamentación nacional en materia de calificación, procedimientos, requisitos y procedimientos de concesión de licencias, normas técnicas, pasarían a ser objeto de “evaluación” por parte de la OMC.

Los países que promueven esta liberalización señalan que los servicios de educación superior están ampliándose y diversificándose mediante el uso de Internet de modo que se constituyen en una actividad empresarial internacional cada vez más importante que complementa el sistema de enseñanza pública y contribuye a la difusión en todo el mundo de la moderna economía del conocimiento.

La mayor crítica al planteo de la OMC es que concebir “lo educativo como bien público al sentido de bien comercial y de mercancía” implica una idea inaceptable para quienes defendemos la educación como un derecho. Es imperativo que el acceso, el desarrollo y la regulación de los sistemas de la educación superior sea un asunto de soberanía de cada país, no susceptible a ser regulado por las fuerzas del mercado a través de una organización supranacional. A su vez se debe considerar que el intercambio de servicios educativos en términos comerciales es un proceso desigual entre mundos diferentes y asimétricos; la liberalización del comercio de la educación superior significa la generalización de contenidos y métodos, y por lo tanto afecta valores y comportamientos de cada una de las naciones; hay fuertes contradicciones en las relaciones y efectos existentes entre el mercado y los valores deseables. Se concibe que los estudiantes son “consumidores”, los profesores son “vendedores” y el mercado global es el gran ordenador social, lo que es incompatible con los principios de derechos humanos donde la educación es un derecho y por lo que se debe garantizar el acceso universal.

Cabe señalar, sin embargo, que el hecho de que el tema de la mercantilización de la educación aparezca con tanta fuerza en la agenda internacional actual, traspone las fronteras de la OMC como organización supranacional y es consecuencia de su creciente significación

1. En particular los acuerdos adoptados en 1990 y en 2001 en el GATS (General Agreement on Trade in Services) en el marco de la OMC.

económica y esta del rol del conocimiento en esta fase del desarrollo capitalista;

“Sería una simplificación calificar este desarrollo como proveniente únicamente de alguna agencia u organización (la OMC, por caso), o motorizado por algunas pocas y maquiavélicas corporaciones empeñadas en mercantilizar la educación. No debe extrañar que sea en la educación superior donde se presenta más claramente este fenómeno, ya que es sobre todo allí donde se encuentran fuertes vínculos con los mercados globales y en particular con los que están ligados a la tercerización de servicios y al análisis simbólico”: Hermo y Bizzozero (2008).

La inclusión de la educación en el marco de las negociaciones del AGCS produjo la reacción y resistencia de diversas asociaciones, redes de enseñanza, universidades e instituciones educativas; los gobiernos latinoamericanos han adoptado una actitud común de rechazar este tipo de acuerdos en el ámbito de la OMC a través de las declaraciones conjuntas. Sin embargo la educación quedó consagrada como una de las categorías previstas en el AGCS, y por lo tanto quedó sujeta a las negociaciones de liberalización del comercio de servicios². A su vez el proceso de mercantilización, en particular en materia de educación transnacional implantada a través de la educación a distancia, está ocurriendo a ritmo creciente en América Latina.

Como señalan Hermo y Bizzozero (2009), si bien la iniciativa de la OMC puede considerarse “congelada”³,

“La mercantilización de la educación superior avanzará por otras vías; los problemas de reconocimiento de títulos y homologación de estudios seguirán requiriendo soluciones acordes con un mundo globalizado en el que la movilidad aumenta, y especialmente la de profesionales; las necesidades de asegurar la calidad de los estudios superiores seguirá existiendo y se volverá más crítica conforme se siga

2. De conformidad con el AGCS, los servicios educativos se clasifican en: servicios de educación primaria; servicios de educación secundaria; servicios de educación superior; servicios de educación de adultos y “otros” (algunos países han propuesto incluir aquí actividades diversas vinculadas al comercio de servicios educativos como el de las agencias de reclutamiento de estudiantes extranjeros, los representantes/promotores de instituciones educativas extranjeras, entre otros).

3. De los 47 compromisos asumidos por los distintos países miembros del AGCS en el año 2005, la mayoría no se ha implantado aún. A su vez, cada país presenta distintas necesidades y situaciones por las cuales han establecido los compromisos.

expandiendo la matrícula y la oferta educativa en el nivel superior”. (Hermo y Bizzozero, 2009).

En América Latina existe un sector de servicios comerciales de educación superior no regulados y en expansión, que genera un efecto no deseado y no controlado, como la instalación de un alto número de instituciones extranjeras sin acreditación y sin control nacional y con dudosos antecedentes institucionales y en lo referido a la calidad de los servicios ofrecidos. La mayor parte de ellas como sedes locales de esas universidades o por acuerdo de franquicia y utilizando tecnologías virtuales, también de dudosa calidad.

Por ello, si el desafío de la educación superior es sentar las bases para una sociedad más justa y más igualitaria –tanto a nivel mundial como regional y nacional– que asegure los beneficios de la educación –cada vez más imprescindibles en el mundo actual– a toda la población, o al menos a grupos poblacionales cada vez mayores, la concepción de la educación como servicio reemplazando la educación como derecho, entraña una fuerte tensión ya que tanto a nivel mundial como nacional y regional los procesos económicos y sociales derivados de la globalización y del desarrollo tecnológico tienden a una mayor concentración de la riqueza y de los medios de producción, información y comunicación, por lo que las desigualdades tienden también a agudizarse, como ha ocurrido en América Latina en los últimos años. Si esta tendencia regresiva se consolida, cada vez serán más grandes las diferencias sociales, culturales y educativas y mayores los sectores de población condenados a la pobreza y a la marginalidad social, cultural y educativa.

2.2. DE LA INTERNACIONALIZACIÓN A LA TRANSNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Conjuntamente con los procesos de globalización se fortalecieron los procesos de internacionalización de la educación superior, comprendida como “una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización” (ANUIES, 1999), lo que posibilita que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional que genera beneficios del exterior. A su vez los procesos de internacionalización están conduciendo a un nuevo escenario, como es el de la transnacionalización de la educación; definida por el Global Alliance for Transnational Education (GATE) como

“Cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos” (Citado en: García de Fanelli, A. M., 1999).

El GATE describe seis modalidades de educación superior de carácter transnacional:

- Educación a distancia (*distance education*) con una utilización cada vez mayor de tecnologías virtuales.
- Educación a distancia apoyada localmente (*locally supported distance education*) con programas y materiales de la institución proveedora suministrados por una institución local que brinda apoyo a los estudiantes.
- Programas gemelos (*twinning programs*) similares a los anteriores, excepto que los programas siguen el mismo currículo y el mismo horario que en la institución proveedora extranjera.
- Programas articulados (*articulation programs*), lo que permite a los estudiantes iniciar los estudios en una institución local y continuarlos y finalizarlos en la institución proveedora extranjera.
- Sedes locales de instituciones extranjeras (*branch campuses*) ya sea en asociación con una local o estableciéndose por sí mismas.
- Acuerdos de franquicia (*franchising*) en los cuales la institución proveedora extranjera les otorga la licencia a instituciones locales para ofrecer sus carreras y títulos. La proveedora puede estar muy comprometida en cómo se enseña el programa o muy poco, en este último caso generando problemas de real certificación (o acreditación) de los estudios.

En América Latina la internacionalización o transnacionalización de la educación superior se ha acentuado en la última década, a partir de la instalación de sedes de universidades de Estados Unidos y Europa; de la multiplicación de programas de educación a distancia (con programas, materiales y títulos extranjeros, con o sin apoyo local); la aparición de carreras de grado y de posgrado con doble titulación; el asentamiento de universidades virtuales en consorcio entre instituciones extranjeras y locales; el incremento de los programas de intercam-

bio de profesores y estudiantes de grado y de posgrado, con apoyo de la Unión Europea, Australia, Estados Unidos y Canadá. Un efecto no deseado y no controlado de la internacionalización de la educación superior en Latinoamérica es la instalación de un alto número de instituciones extranjeras sin acreditación y sin control nacional y con dudosos antecedentes institucionales en lo referido a la calidad de los servicios ofrecidos.

Por ello se hace necesario y urgente que tanto en el ámbito regional como en cada uno de los países se adopten políticas que tiendan a promover los procesos de internacionalización de carácter positivo –como serían por ejemplo los de convergencia e integración regional– y limitar aquellos que impliquen un avasallamiento de los intereses nacionales y de la región, particularmente los de una transnacionalización no controlada y que atente contra el fortalecimiento de los sistemas universitarios de cada país y del conjunto de la región.

Entre estos deben señalarse los que intentan convertir a la educación en general y a la superior en particular, en “bienes comerciales transables en el mercado”, como ya fue señalado. Para ello los gobiernos latinoamericanos deberían establecer una estrategia consensuada para evitar que en el ámbito de la OMC se aprueben acuerdos basados en esa línea. Ejemplo de esa estrategia son las recomendaciones de la Conferencia Regional de la Unesco sobre la Educación Superior (Cartagena de Indias, Colombia, 2008) y la Conferencia Mundial de Educación Superior (Paris 2009), a las que se hará referencia detallada en el capítulo 5.

2.3. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL. SU EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Los escenarios de la educación superior en América Latina, en la última década, muestran –como fue señalado– el efecto del proceso de globalización y por ende de la internacionalización, el fuerte crecimiento de las matrículas y del número de instituciones educativas y por lo tanto de la diversificación y segmentación de la oferta educativa. Simultáneamente con estos escenarios se produce una presencia cada vez mayor de la sociedad del conocimiento y de las NTIC, que llevan a un fuerte crecimiento de la educación a distancia y muy especialmente de la educación virtual. En este período se produce una fuerte tendencia de la educación a distancia hacia la virtualización como efecto del rol creciente de las NTIC.

“La educación a distancia con el uso de la tecnología ha experimentado en los últimos años una especie de estrellato fulminante que parece no haber acabado aunque nos falta perspectiva y experiencia para valorar su carrera como fugaz o como fundamento sólido de una nueva época en educación” (Barbera, 2001).

La educación virtual es el principal instrumento para proveer programas educativos transnacionales, por lo que se agrega una complejidad adicional a las ya difíciles propuestas para su regulación. Sin embargo, mundialmente se han ido desarrollando diversas modalidades de regulación de la educación transnacional, ya sea por normas autoimpuestas por los países proveedores o exportadores, por las establecidas por los países “huéspedes” o importadores o por el GATE u otras agencias como la norteamericana ACICS (Accrediting Council for Independent Colleges and Schools). Entre los establecidos por los países exportadores pueden señalarse los de Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia; entre los importadores, el recientemente elaborado por Israel frente al importante avance de la educación transnacional en su territorio. En América Latina han sido muy escasos los avances en materia de evaluación de la educación virtual, a pesar del importante desarrollo que esta modalidad está asumiendo a nivel internacional.

“A fin de lograr una adecuada regulación y evaluación de la educación superior virtual, en especial por sus fuertes efectos sobre la internacionalización de la educación, es necesario analizar a la educación virtual tanto desde lo institucional como en relación con programas y carreras, en lo conceptual y metodológico. Los países e instituciones proveedores deberán controlar seriamente la calidad de los programas que producen y exportan, y hacerlo en un marco de respeto a las normas vigentes en los países importadores, trabajando en conjunto con las instituciones educativas locales”. (Fernández Lamarra, 2007).

2.4. APORTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL

Las modalidades virtuales se constituyen, asimismo, en una significativa complementación de la educación superior, por lo que será necesario reelaborar los modelos educativos vigentes en una y otra modalidad, de manera de poder integrarlos adecuadamente. De igual manera la educación a distancia y la virtual requieren ser complementadas en muchas oportunidades por actividades presenciales. Ambas modalidades deben aprovechar sus fortalezas para complementarse y

para superar sus limitaciones. Por otra parte, en un ámbito nuevo y en proceso de experimentación, como es el de la educación virtual, se facilitan la puesta en marcha de procesos y experiencias de carácter innovador, que contribuyan simultáneamente al fortalecimiento de dicha educación pero a la vez a la renovación, en lo que sea pertinente, de la educación tradicional. Es posible diseñar una estrategia renovadora de la educación superior a partir de las posibilidades y nuevas perspectivas que ofrecen la educación virtual y las NTIC.

Sin embargo –según Litwin– hay que tratar de no “encandilarse” con estas nuevas tecnologías –en especial con todo lo referido a Internet– ya que su mejor aprovechamiento requiere el desarrollo de nuevos modos de pensamiento y de aprendizaje.

“La gran aventura que se vive en las aulas es dotar de sentido a la información que se recibe por Internet, reconocer su importancia, transferir modos de pensar de un campo a otro tratando de expandir nuestros conocimientos, y permitirnos actuar de forma cada vez más inteligente. El trabajo de profesoras y profesores no disminuye por disponer de un gran proveedor de información sino que ellos tienen que seguir enseñando lo que siempre enseñaron pero con un desafío mayor ya que es más difícil distinguir lo importante de lo trivial cuando debe ser hecho dentro de un sinnúmero de problemas, enfoques y proyectos, que cuando estos son pocos”. (Litwin, E 1995).

A partir de lo anterior se puede plantear la importancia no solo de capacitar a los docentes de la educación virtual sino también incorporar en todo el proceso de capacitación de los docentes del sistema educativo lo referido a las concepciones educativas y a las metodologías de carácter virtual. Al respecto los procesos tendientes al mejoramiento de la educación virtual a través de la capacitación docente pueden contribuir efectivamente al mejoramiento de la calidad en todo el sistema educativo, según como se lo plantee y organice.

Las NTIC son un poderoso instrumento para facilitar y ampliar las posibilidades de la educación y convertirla en el factor esencial para el desarrollo económico y social. Sin embargo esta nueva etapa en la cual la educación virtual desempeñará un rol decisivo, puede ser un factor fundamental de progreso para el desarrollo humano y social, como sería lo deseable, o constituirse en el factor que marque casi definitivamente la existencia de dos mundos, de dos sociedades, de dos modelos de desarrollo humano: el del progreso ilimitado y el de la marginalidad social, cultural y educativa. En el futuro la distancia

entre quienes accedan a los mayores grados de educación y quienes estén marginados de ella será cada vez mayor: la situación de los analfabetos y de los que tienen muy bajos niveles educativos, será cada vez más injusta y de mayor marginalidad.

Las instituciones educativas son principales productoras y usuarias de la NTIC, por lo cual las políticas para la educación superior son muy importantes para definir el rumbo a seguir: o consolidan el modelo de desarrollo injusto y desigual, o promueven –a través de la educación y de sus nuevos y poderosos instrumentos con las nuevas tecnologías– un cambio sustantivo a partir de un nuevo modelo de desarrollo humano, social, económico, cultural y educativo de carácter integrador.

Nunca antes las políticas educativas y el rol de la educación y de sus nuevas tecnologías fueron tan decisivos para el futuro de la humanidad. Ello requiere, como ya se ha planteado, que la educación ocupe un papel fundamental en las políticas de Estado y que estas surjan de procesos participativos, amplios y democráticos, en los cuales el Estado y sus instituciones asuman la responsabilidad de ser “la voz” de los que no tienen voz y de representar a los que nunca han estado representados: los pobres y los marginados de la sociedad y de la educación.

Un aspecto central en la definición de las políticas educativas y en la consecuente organización y gestión de la oferta en educación superior es el rol que deben desempeñar la producción y utilización de la NTIC, la inserción y articulación con la sociedad del conocimiento, y muy especialmente, las nuevas modalidades de educación a distancia y de educación virtual.

Por ello, tanto el proceso de internacionalización de la educación como la utilización de las NTIC deberán tender a una humanidad más justa y más equilibrada. El desafío es que la Sociedad del Conocimiento, las NTIC, la educación virtual y la internacionalización de la educación se conviertan en elementos que contribuyan a la construcción de un mundo y unas sociedades nacionales más justos, más humanos y más solidarios, en los que la ciencia, la tecnología y la educación sean los factores decisivos para esa meta. En este sentido, la evaluación de la calidad de la educación virtual deberá tener en cuenta este importante desafío para evitar que los niveles de desigualdad y de diversificación de la calidad de las instituciones y programas de educación superior continúe ampliándose negativamente.

3. CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

3.1. LA SITUACIÓN ACTUAL

En el contexto en el que se desarrolla la educación superior latinoamericana, de sistemas educativos muy heterogéneos, con una fuerte divergencia en lo institucional y en el diseño de los modelos académicos, los procesos de integración regional –convergencia regional– que se desarrollan en América Latina, en las últimas décadas se presentan como una oportunidad para atender la necesidad articular los sistemas educativos –particularmente a partir del reconocimiento de títulos y estudios– y posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores en la región. En este sentido, como lo ha demostrado la experiencia europea, el intercambio de estudiantes es una estrategia muy eficiente para promover los procesos de integración regional y la convergencia de los sistemas de educación superior y la articulación entre las instituciones universitarias, como es el caso del programa Sócrates-Erasmus⁴.

Los procesos de integración regional son indicadores muy positivos hacia la unidad de América Latina. Las distintas Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno deben ser reconocidas como espacios desde donde se promueve la integración y la cooperación, por el rol que han jugado en la formulación de lineamientos de políticas y programas específicos para los países miembros. A modo de ejemplo se consensuó, en el año 2006 a partir de la Cumbre realizada en Montevideo (Uruguay), avanzar en la estructuración progresiva del Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) como ámbito para promover la cooperación solidaria; la mejora continua y el aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior; la investigación y la innovación como fundamento para el desarrollo sostenible; y la conservación de la biodiversidad en la región. Todo esto potenciando los esfuerzos y acciones que los gobiernos y redes de educación superior desarrollan para la construcción de espacios multilaterales. Para la puesta en marcha del EIC se impulsa un Programa Cumbre de Cooperación en materia de movilidad académica de estudiantes, que se sustenta en criterios básicos de pertinencia, calidad y multilateralidad; dirigido, en primera instancia, para estudiantes de grado.

4. El Programa Sócrates-Erasmus promueve la movilidad de estudiantes entre distintas universidades europeas, buscando mejorar la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y las calificaciones entre los países de la Unión Europea.

Todos los países latinoamericanos están insertos en Bloques Regionales. Entre otros, se pueden citar los siguientes:

- * TLCAN–NAFTA. (Canadá, Estados Unidos y México);
- * Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como fundadores y la posterior incorporación de Bolivia, Chile y Venezuela como asociados).
- * Caricom (Comunidad del Caribe).
- * Alba (Nicaragua, Bolivia, Cuba, Venezuela).
- * Mercado Común Centroamericano (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica).
- * Comunidad Andina de Naciones (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia).
- * Unasur (Unión de Naciones Sudamericanas).
- * Comunidad Iberoamericana de Naciones.

“Todos ellos (...) tienen entre sus objetivos la construcción de alternativas conjuntas respecto de los planos económicos, políticos, productivos, financieros, administrativos, ambientales y sociales. Muchos estados forman parte de más de un Bloque y esto a veces trae conflictos ya que deben optar entre la pertenencia a uno u otro, pero sobre todo esta situación de multiplicidad de espacios produce un desgaste de energías que quita fuerzas al proyecto global de una integración latinoamericana abarcadora”. Suñi, G (2009).

Los procesos de convergencia de los sistemas de educación superior se encuentran –como ya fue señalado– frente a algunos obstáculos importantes, tales como la fuerte divergencia en cuanto a lo institucional, manifestada en la existencia de grandes y tradicionales universidades, hasta muy pequeñas instituciones que en algunos países se conocen como universidades “de garage” o en México como “paito”–, y por lo tanto con situaciones diversas en materia de calidad de la educación superior y de su evaluación, con influencias heterogéneas en materia de diseño y organización de las carreras de grado y postgrado y de educación a distancia y virtual. En este marco aparece, así mismo, la educación transnacional sin regulaciones y ni controles adecuados y también con modelos muy disímiles.

Para este proceso de debate y convergencia pueden ser muy útiles y de mucho interés los acuerdos y avances registrados en la Comunidad Europea en el marco del denominado Proceso de Bolonia. En esa instancia se han alcanzado acuerdos sobre los distintos objetivos y la duración de las carreras de grado y posgrado; el establecimiento de

un Sistema Europeo de Créditos Académicos Transferibles (ECTS); la adopción de criterios comunes de calidad; el diseño de planes y programas de estudios basado en competencias; la inclusión de contenidos que fortalezcan el conocimiento y la unidad europea, entre otros temas.

3.2. LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN REGIONAL Y DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL. REDES UNIVERSITARIAS

Antes de comenzar a describir los más significativos procesos y acciones de cooperación e integración de la educación superior en Latinoamérica, se debe señalar la presencia de algunos organismos que han cobrado relevancia en la educación latinoamericana en materia de cooperación internacional. Se pueden mencionar a nivel intergubernamental internacional: la Unesco, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), a la Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). A nivel intergubernamental interregional la Comisión Europea; y a nivel intergubernamental regional la Organización de Estados Americanos (OEA), al Iesalc/Unesco y al Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Respecto de agencias gubernamentales bilaterales pueden citarse la U.S. Agency for International Development (USA AID), la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), la Japan International Cooperation Agency (JICA), la Canadian International Development Agency (CIDA), entre otras. Y en el ámbito interregional pueden mencionarse la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y al Convenio Andrés Bello.

a) Espacio Común de Enseñanza Superior UEALC/ALCUE

El UEALC/ALCUE fue creado en el año 2000, de manera conjunta entre la Unión Europea y los países de América Latina y el Caribe, con el objetivo de llegar a constituir el mayor espacio universitario mundial. Desde el UEALC se han aprobado diversas resoluciones, hasta ahora de escasa resonancia efectiva en la dinámica universitaria. Por su parte la Cumbre Iberoamericana ha creado, también, el Espacio Iberoamericano de Educación Superior, en el que cual se han hecho algunos avances en materia de convergencia. En este sentido, la puesta en marcha de la Secretaría General Iberoamericana como brazo ejecutor de la Cumbre de Presidentes Iberoamericanos propende

también a la construcción de ese espacio común de la educación superior entre los países de ambas regiones. España, Portugal, Alemania, Francia, Suecia e Italia, así como otras naciones europeas, también han propendido a construir redes y lazos entre los sistemas de educación superior a ambos lados del océano. Además, en el marco de este Espacio se plasmaron tres proyectos (Proyecto ALFA Acro, Proyecto ALFA Tuning América Latina y el Proyecto ALFA 6x4) que tuvieron alto impacto en término de trabajo cooperativo de distintos actores y en las propuestas de avance sobre la armonización de los diferentes sistemas educativos. Actualmente se está ejecutando el Proyecto ALFA Vertebral CUE, que entre otros objetivos propone la creación de Unidades ALCUE en todas las instituciones participantes, para que a través de ellas se tienda a fortalecer la convergencia América Latina y el Caribe con Europa.

Sin embargo las iniciativas de estos numerosos organismos y proyectos han tenido muchas veces impactos aislados y no continuos, provocando –quizás sin proponérselo– una mayor fragmentación, disgregando los espacios compartidos entre ambas regiones al no plantearse como prioridad la necesidad de construir un espacio común de la educación superior en América Latina.

Por lo tanto la creación de este espacio común es una prioridad política y académica para tender a la convergencia en materia de educación superior en cada país y entre los sistemas centroamericanos. A partir de este espacio pueden fortalecerse las convergencias ALCUE e Iberoamérica, y con otras naciones del mundo.

En los próximos puntos se presentarán los avances y experiencias de América Latina en cuanto a procesos de convergencia en materia de educación superior. Estos antecedentes –adecuadamente aprovechados– pueden constituirse en una base importante para la creación del espacio común.

b) Del MEXA al ARCU – SUR

El Mercosur incluyó desde su inicio al Área Educación⁵ como uno

5. El Sector Educativo del Mercosur -el SEM- tiene a la Reunión de Ministros de Educación (RME) como instancia máxima de decisión, siendo esta responsable de la definición de las políticas que serán implantadas en el área educativa para apoyar el proceso de integración regional. El Comité Coordinador de Redes Regionales (CCR), en la estructura organizacional, asesora a la RME, coordina el desarrollo de actuación del SEM y es la instancia responsable de proporcionar políticas de integración y cooperación en el ámbito de la educación; está integrado por los viceministros de Educación de los respectivos países. Estas son las instancias que han permanecido estables del SEM. Los niveles inferiores siguientes se

de sus aspectos prioritarios e instituyó la Reunión de Ministros de Educación (RME) como ámbito de decisiones sobre esta temática. Desde su primer Plan Trienal de Educación se planteó el reconocimiento y acreditación de estudios y títulos entre sus objetivos principales, para posibilitar la movilidad de las personas dentro de la región. Se asumió que el reconocimiento de títulos y estudios universitarios tenía dos objetivos principales: uno, de carácter académico, era para posibilitar la continuación de estudios, el curso de posgrados y el desempeño de actividades académicas; el otro era el de habilitar el ejercicio profesional en otro país diferente al que otorgó el título. El primero era más simple y se pudo avanzar en forma concreta; el segundo era más complejo porque se relaciona con el rol del Estado para asegurar la formación recibida y para habilitar el desempeño profesional, aun más cuando se trata de profesiones que se vinculan con la salud, los bienes de los habitantes y la seguridad. En relación con este segundo objetivo se debe articular, también, con las regulaciones vigentes para el desempeño profesional específico, con situaciones disímiles según cada país.

En tal sentido se avanzó más rápidamente en relación con el reconocimiento de títulos y estudios para la educación primaria o básica y para la enseñanza media general y técnica, ya que estos procesos de reconocimiento eran más sencillos. Simultáneamente con la aprobación de los protocolos de títulos y estudios para el nivel primario y medio, se establecieron paradigmas compatibles en temas significativos para el proceso de integración.

El reconocimiento para el desempeño de actividades académicas tuvo un rápido desarrollo a partir de la firma de dos protocolos: el de

reorganizan y adaptan de acuerdo con los progresos y necesidades que van apareciendo en el SEM. Dependiendo del CCR, funcionan actualmente tres Comisiones Regionales Coordinadoras de Área (CRC), que atienden tres áreas específicas: Educación Básica (CRC-EB), Educación Tecnológica (CRC-ET) y Educación Superior (CRC-ES), que tienen a su cargo asesorar al CCR en la definición de las estrategias de acción del SEM y de proponer mecanismos para la implantación. En el SEM se trabajan acuerdos para la acreditación de carreras y programas y para la movilidad y la cooperación interinstitucional. El proceso de acreditación de la educación superior está coordinado por las Agencias Nacionales de Acreditación, organizadas inicialmente en una Reunión y hoy día en una Red, la que establece las condiciones, los procedimientos y los instrumentos para la participación en los procesos. Las agencias deben responder a los requerimientos aprobados oportunamente en cuanto a que deba ser una institución de derecho público, de formación pluripersonal, con garantía de autonomía e imparcialidad en sus decisiones y debe estar designada por la RME, a propuesta del respectivo país. La Red de Agencias Nacionales de Acreditación es la instancia responsable de la implantación, el seguimiento y la evaluación del Sistema, elevando informes periódicos a la CRC-ES, con iniciativas y propuestas para los ajustes del caso.

“ntegración Educativa para la Prosecución de Estudios de Posgrado en las Universidades de los Países Miembros del Mercosur, aprobado en la ciudad de Montevideo en noviembre de 1995, cuyo objetivo es el de tender a una formación comparable y equivalente y a la adaptación de los ya existentes en los países del Mercosur, estableciéndose los criterios para definir los títulos de posgrado (especialización, maestría y doctorado); para la acreditación de los respectivos programas de orientación profesional y académica; y los referidos a la acreditación de posgrados interinstitucionales. En 1997 se firmó el Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los países del Mercosur, aprobado en Asunción.

La situación más compleja y difícil se presentaba para el reconocimiento a fin de habilitar el desempeño profesional. En el ámbito de la Comisión Técnica Regional de Educación Superior (CTR-ES) se planteó en primer lugar un proceso basado en tablas de equivalencias, ya ensayado en convenios anteriores. Se acordó establecer grupos de trabajo por cada carrera (de las que se seleccionaron inicialmente abogacía y contador público, y más tarde ingeniería). Luego de las primeras reuniones de trabajo pudo comprobarse que este régimen era de muy difícil instrumentación. Para poder brindar una propuesta alternativa, en 1997 se creó el Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que luego de dos reuniones acordó que cada país debía elaborar su propuesta, a partir de un cronograma establecido por la Comisión Técnica Regional de Educación Superior en abril de 1998⁶.

Sin embargo, como lo señalan Robledo y Caillón (2009), en tanto la definición de la normativa para la libre circulación de personas en

6. En términos generales la situación en 1998 era la siguiente: Argentina –a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria– y Brasil registraban avances significativos en relación con la acreditación de carreras de grado; Paraguay y Uruguay presentaban situaciones todavía indefinidas acerca de quién se responsabilizaría de estos procesos entre los Ministerios de Educación y sus principales universidades nacionales; Bolivia y Chile estaban avanzando en la implantación de la acreditación para carreras de grado a través de los respectivos Ministerios de Educación, tarea que en un futuro próximo será transferida a comisiones autónomas (ya ocurrió en Chile con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado en 1999, y en Bolivia aún está pendiente). A partir de este análisis –y a pesar de las situaciones todav no definidas a nivel nacional– se establecieron criterios para la constitución de Comisiones Consultivas Regionales de especialistas por carrera, a través de un documento de Directrices Generales de Operación de estas comisiones. En el documento se establecieron los siguientes puntos: a) *criterios de selección de los expertos que participarán por cada país en la elaboración de criterios de evaluación y estándares para la acreditación de las carreras seleccionada;* b) *composición de las comisiones consultivas;* c) *términos de referencia y las categorías de evaluación.*

los países miembros y asociados, se sintetizan dos orientaciones en relación con el desempeño profesional y académico posibilitado por la formación y el título universitario obtenido en los países de origen:

“La primera es asumir, orientar o prescribir que la formación universitaria en las titulaciones que forman para el ejercicio de la profesiones en los países de la región, sea homogénea orientando las negociaciones y acciones hacia los aspectos relacionados con la prestación de servicios, opción adoptada por la Unión Europea a través del Acuerdo de Bologna y sus lineamientos curriculares –opción con la que se está trabajando también en el NAFTA–, o partir y aceptar que la formación universitaria es heterogénea, tanto en lo que respecta a conocimientos y competencias profesionales que se forman, como a la calidad de la formación recibida, y ocuparse en primer lugar del análisis y conocimiento de los estudios realizados para la obtención de los títulos respectivos entre los países integrantes, para luego negociar un acuerdo que permita la libertad de ejercicio académico y profesional, como se ha resuelto para el caso del Mercosur”. (Robledo y Caillon, 2009).

Es así que se encomendó al SEM –Sector Educativo Mercosur– la elaboración de un mecanismo para el reconocimiento mutuo de los estudios superiores realizados en los países signatarios del acuerdo, con base en la certificación de la calidad de los estudios, informada por procesos de evaluación y acreditación. A su vez las agencias nacionales ya existentes –como la CONEAU de Argentina, la CNAP de Chile y el SESU de Brasil– fueron convocadas durante la etapa de diseño del mecanismo experimental “aportando su experiencia a la instrumentación de los procesos y posibilitaron capacitación y cooperación para los países que aún no contaban con agencias, como el caso de Bolivia, Paraguay y Uruguay” (Robledo y Caillon, 2009).

A partir de la aprobación por parte de los ministros de Educación de los países del Mercosur y de los de Chile y Bolivia, en 1998, del Memorándum de Entendimiento⁷ para la Implantación de un Meca-

7. Cabe señalar que el Memorándum de Entendimiento es el instrumento documental que instituye este proceso de acreditación y que establece un sistema formado por las agencias nacionales de acreditación de cada país, los pares evaluadores y las instituciones de educación superior, para que a través de la acreditación se otorgue “...validez pública, de acuerdo a las normas legales nacionales, a los títulos universitarios, garantizando que las carreras correspondientes cumplan con requisitos de calidad previamente establecidos a nivel regional”. (Memorándum de Entendimiento, 19 de junio de 1998). A partir de este marco documental se sienta la base para el desarrollo del proceso experimental de acreditación en la región, cuyos resultados conducirán a la adecuación del Memorándum

nismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado, se pone en marcha el proceso de acreditación experimental Mexa. En un primer momento las titulaciones convocadas son aquellas que requieren título universitario para el ejercicio profesional; por eso en el año 2002 se convocaron las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina para su acreditación regional. Del año 2004 al año 2007 se han acreditado 19 carreras de Agronomía, 29 carreras de Ingeniería de 6 especialidades y 15 carreras de Medicina. Así mismo se cuenta con más de 180 pares capacitados en normas regionales. También se articularon criterios con el programa MARCA (de movilidad para estudiantes de carreras de Agronomía, Medicina e Ingeniería acreditadas en el Mexa, que se extiende a la movilidad docente) y se avanzó en el reconocimiento institucional y regional y el intercambio académico, así como sobre los diseños curriculares para la convergencia.

El número de países involucrados en el proceso de acreditación se ha incrementado desde sus inicios, integrándose en este proceso Argentina (CONEAU), Brasil (Conaes), Paraguay (ANEAES), Uruguay (Comisión ad hoc), Chile (CNA), Venezuela (Comité de Acreditación), Colombia (CNA) y Bolivia.

La implantación del Mexa no ha sido un proceso sencillo. Por una parte está vinculada con el desarrollo de las agencias de evaluación y acreditación y de los procesos que se implantan en cada país, en particular con sus orientaciones y definiciones propias. Por otra, las políticas públicas nacionales en el ámbito de la educación superior obligan a orientar acciones y recursos en torno a objetivos prioritarios de cada país. Esto conduce a que “en el lapso de desarrollo del mecanismo, los países han experimentado cambios de gobierno, lo que ha introducido, incluso, compases de espera para algunos países en su participación en el proceso” (Robledo y Caillon, 2009). Sin embargo, y a pesar de ello, se han acordado criterios de calidad para las titulaciones convocadas y los procedimientos comunes para asegurar la uniformidad en la forma de emisión de los juicios. Estos procedimientos incluyen la participación de pares de los distintos países miembros y asociados, para la evaluación externa. De esta manera se ha podido asegurar un formato común de las evaluaciones y un lenguaje regional en términos de acreditación.

Tras el desarrollo del ciclo completo del proceso de acreditación y de una meta de evaluación altamente positiva del Mexa⁸, los mi-

para orientar la fase de instalación de un mecanismo permanente en la región: el Arcu-Sur.
8. Como aspectos positivos de la implantación del Mexa se destaca el significativo número de instituciones que presentaron carreras para la acreditación, y la creación de agencias

nistros de Educación del Mercosur resolvieron finalizar el proceso experimental y dispusieron la creación de un mecanismo de acreditación definitivo para los programas universitarios de grado del Mercosur: el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados, denominado Arcu-Sur.

En la reunión de ministros de Educación realizada en junio de 2008, se firmó el Memorándum de Entendimiento para la creación e implantación de este Sistema, lo que permitirá contar con un mecanismo permanente de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur: el ArcuSur.

Los propósitos del Sistema ArcuSur son: promover la movilidad de personas entre los países de la región y el apoyo a mecanismos regionales de reconocimiento de títulos o diplomas universitarios; estimular el conocimiento recíproco, la movilidad y la cooperación solidaria entre las respectivas comunidades académico-profesionales de los países, elaborando criterios comunes de calidad en el ámbito del Mercosur; y programar la ejecución coordinada y solidaria de un programa de integración regional y de la mejora permanente de la formación de recursos humanos.

A través del Sistema Arcu-Sur se dará garantía pública en la región del nivel académico y científico de los cursos/carreras de grado, el que se definirá según criterios y perfiles aplicados por los países en sus instancias nacionales análogas. A su vez el proceso de acreditación será continuo, con convocatorias periódicas, coordinadas por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)⁹, la que establecerá las condiciones para la participación, que será voluntaria, y la acreditación tendrá vigencia por un plazo de seis años.

En relación con las titulaciones, se amplía la convocatoria de las titulaciones participantes del Mexa (Medicina, Agronomía e Ingeniería) a Enfermería, Arquitectura, Odontología y Veterinaria.

de evaluación en los países participantes que no las tenían en el momento de iniciarse el mecanismo o la creación de comisiones ad hoc, así como la “visión integrada de los sistemas de educación superior regionales y de cada país y del contexto en que se dictan los programas en la región, lo que permitió realizar dictámenes con visión del sistema de cada país de manera integrada. Se han acordado y aplicado con resultados favorables, criterios de calidad en común, con gran visibilidad regional y evaluación continua de sus avances, legitimando la idea de la acreditación” (Robledo y Caillon, 2009).

9. Para la puesta en marcha del Mexa, las distintas agencias nacionales: la CONEAU en Argentina, la CNAP en Chile, el CSE en Brasil, la ANEAES en Paraguay y los respectivos ministerios de Educación en Bolivia y Uruguay, se agruparon en una Red Supranacional de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA).

El proceso de acreditación comprende la consideración del perfil del egresado y de los criterios regionales de calidad en una autoevaluación, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación¹⁰. Es interesante la observación realizada por Robledo y Caillon (2009) sobre las titulaciones, ya que “se establece la formación integral de la persona, no solo como profesional sino [también] como ciudadano y como ser humano, lo que obliga a incorporar en el currículo los aspectos referidos a este tema, no solo en forma de contenidos, sino [además] como competencias docentes que permitan el desarrollo de esta integralidad de forma transversal en toda la formación”.

En la primera convocatoria realizada en 2008 se presentaron 59 carreras de Agronomía y 49 de Arquitectura (de Argentina, 8 carreras de Agronomía y 7 de Arquitectura; de Bolivia, 5 carreras de Agronomía y 5 de Arquitectura; de Brasil, 20 carreras de Agronomía y 20 de Arquitectura; de Chile, 9 carreras de Agronomía y 12 de Arquitectura; de Paraguay, 7 carreras de Agronomía y 12 de Arquitectura; de Uruguay, una carrera de Agronomía y 3 de Arquitectura; y de Venezuela, 9 carreras de Agronomía).

A partir de la puesta en marcha del Mexa y del ArcuSur los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados se comprometen a reconocer mutuamente la calidad académica de los títulos o diplomas de grado otorgados por instituciones universitarias cuyas carreras hayan sido acreditadas. El reconocimiento de la calidad académica de los títulos no confiere de por sí el derecho al ejercicio de la profesión en los demás países. La acreditación en el Sistema Arcu-Sur es un criterio común para facilitar el reconocimiento mutuo de títulos o diplomas, y para articular con programas regionales de cooperación –como los de vinculación, fomento, subsidio, movilidad entre otros– que beneficien a los sistemas de educación superior en su conjunto.

“La ampliación de los mecanismos de acreditación regional, su intervención para el reconocimiento de la calidad académica de la formación y su impacto en esta formación obliga a los estados a avanzar en la formalización del sistema de acreditación para el reconocimiento de

10. Las Agencias Nacionales de Acreditación deben reunir –como se ya se había establecido en el Mexa– los siguientes atributos: ser una institución de derecho público; estar dirigida por un órgano colegiado; dar garantía de su autonomía e imparcialidad; estar integrada por miembros y personal idóneos, y contar con procedimientos adecuados a las buenas prácticas internacionales. Además, las Agencias Nacionales de Acreditación quedan organizadas como una Red, que se dará sus propias reglas de funcionamiento y adoptará decisiones por consenso.

los títulos en la región y en la búsqueda de la institucionalización del proceso de reconocimiento. La articulación entre ministerios, tanto de Educación como de Trabajo, Salud y Cancillerías, además de otros actores involucrados en el avance de estas acciones, debe ser buscada y organizada por los Estados parte y las comisiones del SEM” (Lemaître y Robledo, 2009).

c) El TLCAN o NAFTA

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN (o NAFTA por su denominación en inglés: North American Free Trade Agreement) es un acuerdo de libre comercio, realizado en 1992 entre Estados Unidos, México y Canadá, que implica la liberalización comercial de las mercancías, los servicios profesionales y la inversión extranjera en ciertos sectores de la economía, así como el otorgamiento de facilidades migratorias para los profesionales de los países signatarios.

En relación con la educación superior, siguiendo a Malo (2005), el TLCAN es un acuerdo de orden comercial, no político, educativo o cultural y en el que las diferencias entre los signatarios implica que los impactos reales para los Estados Unidos sean menores que para México o Canadá, y que “a diferencia de lo que sucede con la Unión Europea, no es un cuerpo de leyes y reglamentos acabado, sino un acuerdo que favorece el libre movimiento de bienes y capitales –no así de mano de obra– entre las tres naciones” (Malo, 2005). El TLCAN es un acuerdo que no contempla directamente a la educación superior, aunque incluye componentes en el rubro de oferta de servicios, como el flujo regulado de profesionales y de provisiones laborales, lo que tiene un impacto directo en la educación superior. Sin embargo, se deben plantear dos observaciones: “libre comercio” no es sinónimo de “comercio justo”, siendo la educación concebida como un servicio... que es factible de ser regulada por las pautas del mercado. El acuerdo propone –más bien impone– normas supranacionales en áreas clave para el desarrollo de los países miembros: propiedad intelectual, ambiente, inversión, políticas públicas, agricultura, temas laborales, disputas judiciales y el papel del Estado; es decir que “interviene e impacta todo el tejido institucional de nuestras naciones” (Fletec, 2005).

El interés por el desarrollo de un marco de colaboración para la educación superior entre los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México siempre estuvo presente. Así, en 1992 se realizó la Conferencia de Wingspread (1992, Wisconsin) y un año después se esta-

bleció un Comité Trilateral en Educación Superior (Trilateral Steering Committee on Higher Education) para “analizar, desarrollar y poner en marcha diversas iniciativas tendentes a ampliar la dimensión norteamericana de la educación superior”. Desde el Comité se organizaron las Conferencias de Vancouver (1993) y Guadalajara (1996) en las cuales se delinearon los objetivos para el desarrollo de un espacio común de educación superior.

“Para la educación, y en especial para la educación superior, el NAF-TA representa retos importantes en cuanto a la concepción, funcionamiento y desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que la mayor liberación comercial y la competencia por lograr una participación creciente en el flujo comercial del bloque de América del Norte, obliga a acelerar la modernización de la educación superior mexicana y replantear la forma en que se puede ejercer una profesión en este mercado de trabajo”. (Marun Espinosa, 1999).

Asimismo, en este contexto se formó una red universitaria para “el entendimiento y la cooperación en la comunidad académica en América del Norte mediante el fomento de la colaboración entre instituciones de educación superior de Canadá, México y los Estados Unidos”, en el marco planteado por el TLCAN. Desde 1997, esta iniciativa adoptó el nombre de Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte, CONAHEC (Consortium for North American Higher Education Collaboration) (<http://www.conahec.org/conahec/index.jsp>).

Forman parte de la red, aproximadamente 140 instituciones de educación superior y las principales organizaciones nacionales de la educación superior de la región como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) de México, el American Council on Education (ACE), la Association of Canadian Community Colleges (ACCC); la American Association of Community Colleges (AACCC) y la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). Desde el 2008, además, cuenta con la participación de un pequeño número de instituciones educativas de otros países.

Entre otras actividades promueven programas de intercambio entre estudiantes de América del Norte; realizan conferencias relacionadas con la Educación Superior de América del Norte y cooperación internacional; y promueven el establecimiento de acuerdos de colaboración interinstitucional, entre otras actividades.

Desde la implantación del TLCAN –hace más de 15 años– parecería que son relativamente pocos los logros que se han alcanzado en materia educativa. Tal vez el más relevante sea el incremento del intercambio estudiantil y de profesores entre los tres países, aunque Estados Unidos es el más beneficiado. El Acuerdo ha liberalizado sustancialmente el comercio de servicios –entre ellos la educación– y ha abierto los mercados públicos, incluyendo el sector servicios.

d) El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco

El IESALC con sede en Caracas, Venezuela, viene desarrollando desde hace más de una década una serie de trabajos y estudios nacionales y regionales sobre la educación superior que contribuyen fuertemente a la convergencia de los sistemas nacionales y a la articulación de sus políticas. Para ello puso en marcha, en el 2001, el Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con el que ha pretendido generar un ámbito de reflexión al más alto nivel sobre la problemática universitaria y su transformación, abrir un espacio de sensibilización e intercambio de información digitalizada y especializada, dar acceso regular al acervo de informaciones y datos de dominio público sobre educación superior, y facilitar la socialización del conocimiento y la convergencia de los sistemas. El IESALC ha generado una importante producción de estudios nacionales y regionales sobre educación superior, tanto en los aspectos generales como sobre aspectos específicos. Estos estudios nacionales abarcan la evolución y el contexto histórico de la educación superior en cada país, su relación con el contexto nacional e internacional, la descripción detallada del sistema, el gobierno y la gestión, los agentes de la educación superior (estudiantes, docentes, egresados, no docentes, etc.), las estructuras académicas vigentes de grado y posgrado, la educación a distancia, los procesos de evaluación y acreditación, la investigación científico-tecnológica, el financiamiento y los principales avances en materia de innovaciones y reformas. Dichos trabajos se constituyen en una buena base para promover estrategias de convergencia y articulación entre los países de América Latina.

Desde el IESALC se está elaborando un Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe –que produce información sistematizada sobre los sistemas universitarios de educación superior de todos los países de la región–; y un Glosario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, publicación que “define los términos

que son utilizados en la organización y el funcionamiento de los sistemas nacionales de educación superior, destacando las diferencias de terminología en los distintos países de la región”. (IESALC, 2008).

También se ha promovido la realización de estudios y trabajos tendientes a la organización de la Conferencia Regional de Educación Superior de la Unesco (CRES-2008), llevada a cabo en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, con participación de más de 3.500 autoridades universitarias y especialistas de América Latina y el Caribe. La Declaración Final brinda las bases para una estrategia latinoamericana en materia de educación superior de carácter integrador. Tanto esta Declaración como el conjunto de trabajos presentados en la CRES se han constituido en un aporte significativo para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco (2009), los que se considerarán en el capítulo 5.

Para la CRES se han publicado una serie de libros e informes muy significativos, tales como *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, que contiene los estudios que fueron presentados en las sesiones temáticas de la conferencia. La coordinación del libro estuvo bajo la responsabilidad de Ana Lucia Gazzola (ex directora del IESALC/Unesco) y de Axel Didriksson. Otro de los libros es *Diversidad Cultural e Interculturalidad de la Educación Superior. Experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, con la participación de 47 investigadores de los distintos países de la región. Este libro presenta una serie de experiencias para conocer cómo las IES interculturales contribuyen a mejorar las posibilidades de acceso a la educación superior de personas indígenas y afrodescendientes, y promueven la diversidad cultural. *Pensadores y Forjadores de la Universidad Latinoamericana* coordinado por Carmen García Guadilla, es otro libro que se orienta a “entender mejor el presente de la universidad latinoamericana, a asomarnos al futuro no desprovistos de referencias pasadas, y a entender la inobjetable importancia que los liderazgos tienen en los procesos históricos y en la construcción de su institucionalidad y legitimidad”. En el libro *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, coordinado por Carlos Tunnermann, y en el cual participaron 13 autores, se examina el impacto de las recomendaciones y lineamientos de las conferencias de 1996 y 1998 en la región. Otro libro colectivo que se presentó en esa ocasión fue editado por Simon Schwartzman: *Las universidades latinoamericanas y su contribución al desarrollo sustentable de la región*. En él se presenta un conjunto de ensayos que expresan la preocupación por el papel de la investiga-

ción científica en el desarrollo sustentable de América Latina. Otra publicación presentada en esa oportunidad fue el No. 1 del Vol. 13 de la revista *Educación Superior y Sociedad* del IESALC, cuya editora general es Hebe Vessuri.

En el mes de mayo de 2009, el IESALC organizó un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces) a partir de una recomendación de la CRES 2008.

“Enlaces es una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones concretas de cooperación académica solidaria que promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la región; el diálogo entre los actores institucionales con miras a la consolidación de una agenda de consenso encaminada a la superación de nuestras deficiencias y la promoción de una educación superior inclusiva, de calidad y pertinente; el apoyo a los procesos de reforma y/o fortalecimiento de los sistemas nacionales y de las instituciones de educación superior y la divulgación de informaciones vinculados a esos procesos”. (IESALC, 2009).

El portal contará con diferentes secciones desde las cuales participarán tanto el público general interesado en temas de educación superior como las instituciones universitarias, para dar a conocer los programas e iniciativas que se encuentran desarrollando. También se promocionarán “Observatorios Regionales de Educación Superior” como espacios que contengan estadísticas, publicaciones, noticias, convocatorias, becas, eventos, iniciativas y otras informaciones de temas específicos de educación superior.

e) La Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

La OEI desarrolla una tarea contributiva a la convergencia y articulación entre los sistemas educativos y en la educación superior del Espacio Iberoamericano. La *Revista Iberoamericana de Educación*, las colecciones de libros –en especial *Cuadernos de Iberoamérica* y la serie “Educación Comparada” de Cuadernos de la OEI– y otras publicaciones y trabajos facilitan el conocimiento mutuo en los países y sus sistemas educativos favoreciendo el desarrollo de políticas y proyectos compartidos. En el ámbito de la educación superior, la OEI está promoviendo estrategias de cooperación interuniversitaria en los países de la región, las que van contribuyendo en forma paulatina a su

articulación. Entre los programas que desarrolla se puede mencionar el Proyecto de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), que consiste en el intercambio de estudiantes de universidades de la región iberoamericana en una cada vez mayor número de áreas. También se destaca la Iniciativa Iberoamericana de Movilidad Académica de Posgrado “Pablo Neruda”.

Además se creó el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, que tiene como objetivo general contribuir a la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento y a fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura a través de redes de formación e investigación interinstitucionales

f) La Organización Universitaria Interamericana (OUI)

La OUI como organización internacional dedicada a la cooperación entre las instituciones universitarias y al desarrollo y la articulación de la educación superior en toda América, desde Canadá hasta Argentina y Chile en el sur, está integrada por más de 400 miembros: universidades públicas y privadas, centros de investigación, asociaciones universitarias nacionales o regionales, consejos de rectores, etc. Sus actividades se llevan a cabo a través del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) y del Colegio de las Américas (Colam). Las acciones de ambos organismos han sido fuertemente contributivas para los procesos de convergencia y articulación de la educación superior en América Latina, en especial a través de sus cursos y otras actividades de formación y cooperación, como seminarios y talleres sobre distintos temas propuestos tanto por iniciativa propia como por las universidades miembros. La acción de la OUI está orientada por el Plan de Acción 2006-2010, mediante el cual se propone desarrollar acciones de asesoría de modernización hemisférica en materia de gestión universitaria, y promoción continental de la excelencia académica y la movilidad interuniversitaria y de animación de redes académicas, entre otras.

Actualmente la OUI está desarrollando el Programa Campus, iniciativa que surge del compromiso asumido por la OUI en el 2007; este programa se desarrolla con base en cuatro líneas de investigación: valores y prospectiva en el mundo universitario; gestión del conocimiento en la universidad; espacio latinoamericano de educación superior; y aseguramiento de la calidad en educación superior. En ese marco se está organizando una red en materia de formación para la gestión

universitaria, de manera de acreditar –a través de distintas universidades de la región– los estudios y trabajos realizados por funcionarios y especialistas universitarios capacitados a través de los cursos de formación que se dictan desde el IGLU.

g) La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES)

Esta Red fue constituida por las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de diversos países de América Latina y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España y por los ministerios de Educación de la región, con el apoyo de organismos internacionales como la OEI. En sus objetivos se propone el desarrollo de proyectos y acciones de intercambio, conocimiento mutuo y trabajo conjunto, contribuyendo así a la convergencia y articulación de la educación superior en el espacio iberoamericano.

h) Los Programas ALFA y ALBAN de la Comisión Europea

Como se ha señalado, estos programas se han constituido en los últimos años en instrumentos muy significativos para la articulación y convergencia en materia de educación entre los países de la Comisión Europea y los de América Latina.

El Programa ALBAN ofrece becas de alto nivel para estudiantes y profesionales de América Latina que desean desarrollar estudios de posgrado (maestría y doctorado) o de formación superior especializada en universidades de los países de la Unión Europea.

Del año 2003 al año 2008 (primera y segunda fases del Programa) aspiraron a la beca 3.319 postulantes de los cuales 90 han cursado especializaciones; 1.803, maestrías, y 1.426 doctorados. Se han involucrado en el programa 510 instituciones de educación superior de la Unión Europea y 635 de Latinoamérica. La distribución de los becarios, en tanto país de origen, corresponde a 1.077 becarios de Brasil, 592 de México y 462 de Colombia. En la Unión Europea, 1.165 son de España; 748 del Reino Unido y 512 de Francia. Respecto a las áreas de estudios se destacan Ciencias Sociales con un total de 536 becarios e Ingeniería y Tecnología con 469.

Los proyectos ALFA (América Latina-Formación Académica) son propuestas de trabajo en red entre instituciones universitarias europeas y latinoamericanas. Estas redes temáticas están constituidas por lo menos por seis universidades de países diferentes: tres europeos y

tres de los dieciocho países de América Latina, coordinadas por una de ellas. Desde estas redes se ha producido una muy valiosa documentación, a la que puede accederse a través de las respectivas páginas *web* y de los trabajos editados. En particular se destaca el Proyecto ALFA Tunning-América Latina –que está desarrollando su segunda etapa– que convocó a 18 países latinoamericanos, representados por académicos de más de 190 universidades y de 15 áreas del conocimiento. El propósito fue “afinar las estructuras educativas de América Latina, principalmente en lo que se refiere a la provisión de los títulos y de los conocimientos, habilidades y niveles de comprensión de los egresados certificados, identificar e intercambiar información sobre competencias y destrezas y mejorar la colaboración entre instituciones de educación superior para el mejoramiento de la calidad, efectividad y transparencia”.

Cabe destacar también el desarrollo del Proyecto 6x4 que contó con la participación de 120 universitarios de 11 países, que trabajaron sobre seis profesiones en cuatro ejes: los créditos académicos; la evaluación y la acreditación; las competencias profesionales; y la formación para la investigación y la innovación. El objetivo fue proponer condiciones operativas que faciliten una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe; y su posible homologación con los sistemas de la Unión Europea.

Las conclusiones de este proyecto se constituyen en un aporte significativo para el proceso de convergencia, particularmente en cuanto a su propuesta de un Sistema de Créditos Académicos para América Latina (Sica). Esta propuesta incluye un modelo de “Complemento al Título”, que “consiste en un documento que añade información al título, vinculada con detalles sobre el programa cursado, desempeño del titulado, características de la institución que lo emite, sistema de aseguramiento de la calidad, entre otras cuestiones”. (Restrepo Abondano, J. M. 2009).

Con anterioridad a los proyectos ALFA mencionados se llevó a cabo el proyecto ALFA-ACRO, cuyos trabajos y conclusiones son un antecedente importante para la convergencia de la educación superior entre América Latina y Europa, en particular en cuanto a los procesos de aseguramiento de la calidad.

Actualmente se está desarrollando un importante Proyecto ALFA VertebrAlcúe –coordinado por la Universidad de Bolonia– en el que participan universidades europeas y latinoamericanas. Tiene como objetivo contribuir al desarrollo de la integración regional entre los

sistemas de educación superior de América Latina y el proceso de implantación del Área Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (Alcúe), en función de explorar y fortalecer los diferentes niveles de articulación en cuanto a cooperación académica de Latinoamérica- Latinoamérica y entre Latinoamérica y la Unión Europea, por medio del diseño y la aplicación de una infraestructura de cooperación a nivel institucional, nacional y regional. A través de esta infraestructura el Proyecto contribuirá a promover el establecimiento de enlaces estructurales duraderos y de redes entre las Instituciones de Educación Superior en América Latina y entre los Sistemas de Educación Superior Latinoamericanos y Europeos, con acciones y actividades específicas que serán llevadas a cabo en las Unidades Alcúe, que al mismo tiempo serán los resultados de las acciones del Proyecto.

Además de estos proyectos, están en ejecución los proyectos ALFA denominados Infoaces y RIAIPE 3. El primero de ellos –coordinado por la Universidad Politécnica de Valencia– pretende proponer un sistema de información básica para el Área Común de Educación Superior de América Latina en convergencia con la Europea. El RIAIPE 3 –que tiene dos etapas anteriores con el financiamiento del CYTED– se propone analizar las políticas de educación superior en materia de inclusión y democratización.

i) El Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB)

El CUIB es una organización que se configura como una red de redes de las universidades iberoamericanas. Está integrado por las organizaciones nacionales representativas de las universidades y otras instituciones de educación superior de los países que integran la comunidad iberoamericana de naciones. Persigue, entre otros objetivos, los siguientes: promover la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de la Educación Superior y la Investigación; impulsar la cooperación entre las universidades iberoamericanas y con universidades de otras regiones; constituir un foro para el debate, información e intercambio de experiencias que facilite la coordinación y la organización de iniciativas conjuntas; potenciar la participación activa de la universidad en los procesos de integración regional; y fomentar la movilidad de profesores y estudiantes y la realización de programas de doctorado compartidos que impulsen la creación y el fortalecimiento de redes de investigación.

j) Global University Network for Innovation (GUNI)

La GUNI es una red global compuesta por más de 100 cátedras Unesco de todo el mundo e instituciones innovadoras comprometidas con la responsabilidad social de la enseñanza superior y de su innovación; asimismo, promueve la creación de Redes Regionales, formadas por Cátedras Unesco. El trabajo de la GUNI se centra en la aplicación de los acuerdos de las Conferencias Mundiales sobre Enseñanza Superior, a través del Observatorio Universidad y Compromiso Social. Esta plataforma pretende contribuir al debate y la reflexión sobre los retos a los que se enfrenta la universidad en la actualidad; facilitando el acceso a recursos, experiencias y debates en torno al papel que la educación superior debe desempeñar en la sociedad contemporánea, desde una doble perspectiva global-local.

Los congresos internacionales se han organizado –en un principio en forma anual, y actualmente bianual– en la sede de la Universidad Politécnica de Catalunya –Barcelona– que es la institución que coordina esta Red. Participan en ellos, autoridades universitarias y especialistas de todos los continentes –en especial de Asia y África–, lo que posibilita tener información a escala mundial, muy importante sobre la situación y tendencias de los temas de educación superior tratados en cada congreso. Para cada uno de ellos se publican, en varios idiomas, todos los trabajos elaborados especialmente por destacados expertos de cada región y los resultados de un estudio Delphi que reúne la opinión de especialistas invitados a tal fin. Entre los temas tratados en los últimos congresos se destacan los referidos al financiamiento de la educación superior, la evaluación y acreditación de la calidad y las relaciones universidad-sociedad.

k) Virtual Educa

Virtual Educa es una plataforma transversal y multilateral cuyo objetivo es conseguir la óptima utilización de los recursos virtuales y propiciar sinergias y complementariedad con otros esfuerzos, y esquemas de cooperación y desarrollo educativo. Sus miembros están representados por Ministerios de Educación, Redes, Instituciones de Educación Superior, Asociaciones y Consorcios Educativos de 18 países iberoamericanos. El programa de actividades de Virtual Educa consiste en siete líneas de actuación (Iniciativas multilaterales y gubernamentales para la innovación en educación y formación; Una escuela para el futuro; La universidad en la sociedad del conocimien-

to; Formación continua, profesional y corporativa; Modelos, recursos tecnológicos y mecanismos de gestión del conocimiento en educación y formación; Las industrias culturales de la era digital: propuestas educativas; y Medidas para la inclusión digital, la cohesión social y el desarrollo sostenible). Para el desarrollo de su programa de trabajo, Virtual Educa cuenta con los siguientes instrumentos: Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe; biblioteca digital, centro de documentación y recursos, publicaciones electrónicas. Además se organizan encuentros y foros internacionales y nacionales para debatir sobre el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Educación.

e) Redes de universidades

En las últimas décadas se han ido constituyendo diversas redes de universidades, tanto entre instituciones de América Latina como entre estas y universidades europeas. Estas redes son un factor contributivo al trabajo en común entre instituciones de ambas regiones y de diversos países, por lo que favorecen los procesos de articulación y convergencia en materia de educación superior, pero a su vez evidencian síntomas de fragmentación por las múltiples redes existentes, que deberían ser superados en el marco de procesos de convergencia. La reciente creación y organización de Enlaces –ya mencionada– es una alternativa muy positiva hacia la convergencia en la región y entre esta y otras regiones del mundo.

Una de las redes existentes es Columbus (www.columbus-web.com) constituida por 64 universidades europeas y latinoamericanas que llevan a cabo programas conjuntos y que ofrece servicios de formación, evaluación, auditoría y consultoría a universidades y gobiernos. Sus programas de trabajo incluyen proyectos de convergencia de los sistemas de educación superior sobre nuevas TIC, internacionalización de la educación superior, educación continua, evaluación de las ingenierías, etc. (www.columbus-web.com.es).

Otra muy importante es la **Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)**, integrada por 169 universidades. Desarrolla una significativa actividad académica de intercambio y de integración regional. Su revista *Universidades* es un importante órgano para la difusión de estudios y artículos sobre la educación superior latinoamericana. También edita la Colección UDUAL de libros sobre temas universitarios e Idea Latinoamericana, con publicaciones sobre aspectos históricos, filosóficos y culturales de la región. Su sede es la Universidad

Nacional de México (www.udual.org) La **Asociación de Universidades del Grupo Montevideo** está integrada por universidades públicas y autónomas de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Paraguay. Entre sus objetivos están desarrollar conjuntamente una masa crítica de alto nivel entre sus miembros, promover la investigación científica y tecnológica y la formación continua, mejorar las estructuras de gestión de las universidades que la integran y fomentar la interacción entre las instituciones miembros. En su seno funcionan cinco Cátedras Unesco sobre Cultura de la Paz, Libertad de Expresión, Derechos Humanos, Nuevas Técnicas de Enseñanza e Innovación Pedagógica en la Educación Superior y Microelectrónica. (www.grupomontevideo.edu.uy).

En Centroamérica, hace ya más de 50 años, se creó el **Consejo Superior Universitario Centroamericano (Csuca)**, organismo precursor de la integración subregional y del funcionamiento de redes interuniversitarias. En sus cinco décadas de existencia el Csuca ha tenido etapas muy significativas en cuanto a promover la integración universitaria en la región y contribuir a su mejoramiento. Sus publicaciones y trabajos han sido, muchas veces, de gran importancia tanto en Centroamérica como en el conjunto de América Latina. Actualmente funciona en el marco del Sistema de Integración Centroamericano (Sica) y está integrado por 16 universidades públicas de Centroamérica y Panamá. En su seno se ha puesto en marcha el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Sicevaes) que conjuntamente con el Mexa del Mercosur se constituyen en los dos mecanismos subregionales de mayor significación en materia de aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. El Csuca cuenta también con el Consejo Regional de Vida Estudiantil (Conreve) y con una Red de Sistemas de Información Documental de Universidades Centroamericanas (Red SIID), que garantiza la interconexión telemática de los 16 sistemas de información documental de las universidades miembros.

El **Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda)** está integrado actualmente por veintiocho universidades latinoamericanas y tres europeas (de España e Italia) Sus objetivos son los de articular esta red de universidades con el desarrollo regional y de cada uno de los países. Desde el Cinda se han realizado numerosos estudios y trabajos de consultoría y asesoramiento vinculados con el mejoramiento de la gestión y la calidad en la educación superior. Regularmente publica libros de mucha relevancia académica, que contribuyen significativamente al conocimiento y a la convergencia sobre los sistemas de educación superior en América Latina y su articulación con los europeos. Su sede está en Santiago de Chile. (www.cinda.cl).

La **Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria** está integrada por universidades de 14 países latinoamericanos. Esta Red promueve la integración regional, la cooperación y la excelencia académica y la generación y la difusión del pensamiento universitario en América Latina. Sus principales áreas de trabajo están concentradas en la organización y gestión universitaria, la movilidad y la homologación de estudios, la acreditación institucional y por programas y las nuevas tecnologías para la educación superior (www.rlcu.org.ar). Con objetivos similares se creó la Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración (www.aualcpi.org) que está integrada por universidades de veinte países latinoamericanos y promueve acciones de intercambio e integración en materia universitaria entre sus miembros.

The International Association of Universities (IAU) reúne a instituciones y organizaciones de unos 150 países con el propósito de promover acciones y políticas mediante la enseñanza, la investigación y los servicios, los principios de libertad y justicia, la dignidad humana y la solidaridad. Contribuye, a través de la cooperación internacional, al desarrollo de la asistencia material y moral para el fortalecimiento de la educación superior en general.

Cabe mencionar otras redes interuniversitarias como la **Asociación ORION**, integrada por 40 universidades de países de América Latina, el Caribe y Europa. Esta Asociación desarrolla el proyecto VALUE, financiado por la Unión Europea y destinado a la implantación del Espacio Común de Educación Superior, América Latina, Caribe y Unión Europea (www.aorion.org.ar).

La International Association of University Presidents (IAUP) es una asociación de rectores, presidentes y dirigentes universitarios de instituciones de educación superior en todo el mundo. El objetivo principal es fortalecer la misión internacional y la calidad de la educación de sus instituciones miembros (www.ia-up.org).

La **Asociación de Universidades Amazónicas** está integrada por 72 universidades de los ocho países con influencia territorial en el Amazonas (www.unamaz.org). También funciona otra red denominada Red CRISCOS (Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica) compuesta por universidades de la región andina de Argentina, Perú, Chile, Paraguay y Bolivia y representada por sus rectores. (www.criscos.org).

La **Association of Tertiary Educational Institutions (ACTI)** con sede en Jamaica, agrupa a 96 instituciones (universidades, colegios universitarios, colegios comunitarios, colegios estatales, colegios técnicos, etc.), de 17 países del Caribe (www.acticarib.org).

La **Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina** está constituida por 31 universidades en 15 países de la región (www.ausjal.org).

La **Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe**, con sede en Venezuela, está integrada por 23 universidades públicas, definidas como macrouiversidades (cuentan con una matrícula de más de 60.000 estudiantes). Esta Red estudia la complejidad de su organización, su concentración de las actividades de investigación científica, el financiamiento público y el patrimonio histórico y cultural que resguardan.

La **Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe** (Unica) está compuesta por 37 universidades e institutos cuyo objeto es fomentar la cooperación entre los centros de estudios superiores en el Caribe www.unica.uprm.edu.

La **Asociación Universitaria de la Francofonía** (AUF) con sede en Canadá, cuenta con 634 miembros de universidades públicas y privadas, institutos de enseñanza superior, centros o instituciones de investigación, y redes institucionales y administrativas ligadas a la vida universitaria en los países pertenecientes a la Organización Internacional de la Francofonía. Además se ha constituido una red de más de 350 departamentos de estudios franceses en centros universitarios del mundo entero cuyo objeto es colaborar con los establecimientos de enseñanza superior e investigación que han optado por el francés como lengua de enseñanza y desarrolla programas de cooperación cuyo objetivo esencial es apoyar la investigación y la enseñanza en francés. (<http://humanidades.uprrp.edu/francofonia/auf.html>).

La **Organización de Universidades Católicas de América Latina** (ODUCAL) es una asociación que nuclea a universidades católicas de América Latina y el Caribe con el propósito de propender al progreso del saber y el perfeccionamiento de ellas mediante la promoción del estudio de los problemas comunes, la colaboración, la comunicación y la cooperación entre los miembros. La organización está formada por 80 universidades de 17 países de América Latina y el Caribe (www.oducal.org).

La **Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá (Auprica)** cuenta con 15 universidades miembros, y entre otros sus objetivos son: fomentar la colaboración recíproca entre las Instituciones miembros; estrechar lazos de cooperación cultural, académica, de investigación y de extensión entre las instituciones de educación superior; y fomentar el intercambio de información de profesores, estudiantes y proyectos de investigación regional (www.auprica.org).

La **Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior (RICES)** cuenta con un importante número de universidades de América Latina y de Europa y está coordinada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina. Los objetivos de esta Red –que se encuentra en etapa de organización– son los de promover los procesos de convergencia y de llevar a cabo estudios y trabajos en común para favorecerlos.

4.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. SU ARTICULACIÓN CON EL EUROPEO: LA EXPERIENCIA DEL PROCESO DE BOLONIA.

Desde 1999, veintinueve ministros de Educación europeos se comprometieron a adoptar un marco de referencia común –transparente y flexible– para los cursos y los títulos de la educación superior; generalizar un sistema europeo de créditos transferibles y adoptar medidas para mejorar la calidad a través de la evaluación de los cursos y las instituciones. Este compromiso dio lugar al Proceso de Bolonia mediante el cual se propone la construcción de un sistema de educación superior articulado e integrado: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de esta iniciativa se ha desarrollado un conjunto de políticas y acciones a nivel de gobiernos y de universidades para la aplicación de mecanismos para asegurar la comparabilidad, la compatibilidad, la transferencia y la flexibilidad en la educación superior europea. Estas acciones han impactado profundamente los sistemas nacionales de educación superior, en el contexto de un amplio proceso de convergencia.

En la actualidad están comprometidos y avanzando con este proceso 47 países –mucho más que los que integran la ampliada Unión Europea– que en la próxima década tendrán una estructura de educación superior común: con licenciatura o niveles de grado de tres años –cuatro años en España–, maestría de dos años y doctorado de tres; es decir un ciclo de formación que abarca un total de ocho años desde el grado hasta el doctorado. Se ha elaborado un sistema de créditos transferibles que permiten una gran movilidad de los estudiantes (European Credits Transfer System), con validez gradual en todas las universidades europeas, y se ha organizado un sistema de aseguramiento de la calidad, que cuenta con un ente regulador: el European Net for Quality Accreditation (ENQA). Además se ha fortalecido y ampliado la movilidad estudiantil y docente y se han generado múltiples redes de investigación y docencia a través de programas como el

Erasmus Mundus o el Sócrates. Todos estos programas innovadores están sentando las bases para la consolidación del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Como ya se ha señalado, la convergencia y articulación de los sistemas de educación superior en América Latina y la consolidación de un Espacio Común que abarque el conjunto del continente se plantea como un desafío significativo y un proceso ineludible frente a la actual situación de fragmentación que se registra. La construcción de estos procesos de convergencia debería llevarse a cabo en diversos ámbitos y mediante acuerdos, redes, acciones subregionales y regionales y a través de los diversos ejes problemáticos, a partir de los cuales podrá avanzarse hacia el establecimiento, entre todos, tanto de espacios regionales temáticos específicos como de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, tomando como referencia –no asumiéndolos acríticamente– los procesos de globalización de la educación superior y las experiencias y referencias del Proceso de Bolonia.

En América Latina la convergencia, la articulación y los consensos deben construirse desde el protagonismo que tienen las universidades, ya que la fuerte tradición de la autonomía universitaria así lo exige. En Europa la convergencia –el EEES y el Proceso de Bolonia– se inició a partir de la iniciativa de los ministros de educación, y este proceso se extendió luego a los consejos de rectores y a las universidades y se convirtió en un trabajo conjunto y mancomunado de todos los actores. La experiencia europea debe ser tenida en cuenta en América Latina, siempre desde la autonomía de las instituciones y sus consejos de rectores. A partir de ello deben sumarse a los procesos de convergencia los gobiernos, las redes y asociaciones de universidades, los organismos internacionales de cooperación en particular la Unesco– así como todos los agentes significativos de la educación superior de la región.

BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, Ph, Risberg, L. y Rumbley, L., (2009), “Tras la pista de la revolución académica”. Informe sobre las tendencias mundiales de la Educación Superior. Paris, Unesco.
- Barberá, E., (2001), “La incógnita de la Educación a Distancia”, *Cuadernos de Educación*, ICE-HORSORI, Barcelona.
- Barrow, C., S. Didou-Apetit y J. Mallea, (2003), “Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America: The emergence of a new market under NAFTA?”. Dordrecht: Luwer Academic Pu-

blishers.

- Didriksson, A., (2006), “La mercantilización de la educación superior y su réplica en América Latina”, en revista *Perfiles Educativos*, Número Especial, México, CESU-UNAM.
- Didou Aupetit, S. y Mendoza Rojas, J. (coordinadores), (2005), “La comercialización de los servicios educativos. Retos y oportunidades para las instituciones de educación superior”. México, ANUIES.
- Fernández Lamarra, N., (2004). “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 35 OEI, Madrid, España, mayo–octubre.
- Fernández Lamarra, N., (2005). “Una nueva agenda para la educación del futuro”. Revista *Alternativas*, N° 36, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Fernández Lamarra, N., (2007). “Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación, Buenos Aires”. Iesalc/Unesco-EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (coordinador), (2009), “Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda”, en *Universidad, Sociedad e Innovación*, Buenos Aires, EDUNTREF.
- García de Fanelli, A. M., (1999), “La educación transnacional. La experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina” Buenos Aires, CONEAU.
- GATE (1998). “The Gate Certification Process”, citado por García de Fanelli, A M., “La educación transnacional: La experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina, Buenos Aires”. CONEAU.
- Hermo J, y Bizzozero (2009), “La globalización de la educación superior y sus implicaciones en las negociaciones de comercio internacional. Temas en debate, estado de las negociaciones y opciones de regulación. Una mirada desde América Latina y el Caribe”, disponible en http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/formacion_funcionarios/Bizzozero-Hermo.pdf.
- Lémez, R., (2005). “La construcción y aplicación del Mecanismo de Acreditación Mercosur: fortalezas y debilidades”, en Mora J. G. y Fernández Lamarra N. (coord.) Educación Superior. Convergencia en América Latina-Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Proyecto ALFA, Comisión Europea. Buenos Aires, EDUNTREF.
- Litwin, E., (1995), *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas* Buenos Aires, Ed. Paidós.

- Litwin, Edith, (2001), “A educação em tempos de Internet” en Pátio. *Revista Pedagógica*, Año V, N° 18, agosto /outubro 2001, Artmed Editora, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Marín Espinosa, E., (1999), “Las profesiones y la educación superior en el marco de los procesos de integración económica de América”, *Revista Educación Superior*, ANUIES.
- Mora J. G. y Fernández Lamarra N. (coordinadores), (2005), “Educación Superior. Convergencia en América Latina-Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad”. Proyecto ALFA, Comisión Europea. Buenos Aires, EDUNTREF.
- Pugliese, J. C. (editor), (2005), “Educación superior: ¿bien público o bien de mercado? Los debates sobre la internacionalización, desde los noventa a la actualidad”. Argentina MECyT. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Restrepo Abondano, J. M., (2009), “Innovaciones en la implementación de sistemas de créditos en América Latina, Aprendizajes del Proyecto 6x4”. En Fernández Lamarra, N. (compilador), *Universidad, Sociedad e Innovación, Una perspectiva internacional*, Buenos Aires, EDUNTREF.
- Robledo R. y Caillón A., (2009), “Procesos regionales en educación superior. El mecanismo de acreditación de carreras universitarias en el Mercosur. Reconocimiento regional de los títulos y de la calidad de la formación”. En revista *Educación Superior y Sociedad*, Vol 14, N° 1.
- Siufi, G., (2009), “Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior”. En revista *Educación Superior y Sociedad*, Vol 14, N° 1, disponible en http://74.125.155.132/scholar?q=cache:vE8OU-Vx8jUJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=2000.

Internacionalización de la Educación Superior

PARTICIPACIÓN DE JOAN CORTADELLAS,

Exdirector Técnico de la Cátedra Unesco de Dirección Universitaria de la Universidad Politécnica de Cataluña.

1. INTRODUCCIÓN

Soy muy consciente de que la tesis de fondo de la presente publicación es que la internacionalización de la educación superior es un valor que merece la pena fomentarse, mantenerse y ampliarse, especialmente en un mundo tan globalizado como el actual. Sin embargo quiero empezar relativizando esta afirmación, con base en la introducción de un matiz especial: lo que realmente abre horizontes, ayuda a conocerse mejor y facilita compartir conocimiento y experiencias es el contacto con otras instituciones de educación superior, sean o no de un país distinto.

Para que este contacto sea realmente provechoso, hay tres actitudes de partida que resultan indispensables:

En primer lugar, aceptar con toda humildad que nuestra institución puede y debe ser mejor. Si la postura inicial es la de la institución que se cree la mejor, difícilmente estará dispuesta a aprender de las demás. No basta, además, con tener una predisposición genérica, sino que es preciso haber identificado dónde están los problemas, en qué áreas se debe mejorar y qué procesos habría que revisar.

En segundo lugar, preocuparse por establecer contactos con otras instituciones que puedan ser referentes en aquellas áreas que hay que mejorar. Es la manera de empezar un ejercicio de *benchmarking*: identificando de qué institución es bueno aprender. La manera de llegar a tener noticia de estas buenas prácticas puede ser muy diversa: con-

tactos personales, eventos, páginas *web* o medios de comunicación.

Y en tercer lugar, hay que acercarse a la institución con ánimo de conocer en profundidad su forma de trabajar, aprender de su experiencia y ser capaces de trasladarla al entorno propio, cambiando lo que sea preciso cambiar y adaptando lo que haya que adaptar. No se trata simplemente de copiar sino de contar con un conocimiento básico que pueda servir de punto de partida.

Ahora bien, si aceptamos este enfoque, ¿qué valor añade que la institución de la que se está dispuesto a aprender sea de un país distinto? A mi modo de ver, ninguno. Por esto cuando desde la Cátedra Unesco de Dirección Universitaria hemos ayudado a alguna universidad a elaborar su Plan Estratégico, hemos sustituido uno de los ejes estratégicos que habitualmente aparecen en todos los planes, que es el de la “internacionalización”, por otra denominación que nos parece mucho más adecuada, como es la de “presencia en el mundo”. El mundo empieza inmediatamente más allá de la puerta de la universidad y llega a todos los confines. Si la presencia, el contacto, el intercambio se realiza con una universidad buena, que es capaz de compartir sus buenas prácticas, da igual que sea del propio país, del país vecino o del otro extremo del mundo.

Quiero añadir una reflexión más sobre este punto. La experiencia que describiré y de la que he procurado aprender, la hemos realizado conjuntamente un grupo de universidades europeas y latinoamericanas, porque se incluía en el Programa ALFA, de la Unión Europea. En el contacto con universidades latinoamericanas he observado muy a menudo que el valor *internacionalización* en realidad se ha convertido en una especial y casi enfermiza admiración por todo lo que viene de Europa y de Norteamérica, es decir que la *internacionalización* en realidad se vive como una predisposición a la *europaización* y la *norteamericanización*”, minusvalorando sistemáticamente de entrada las experiencias de la propia área latinoamericana. Creo que las universidades latinoamericanas deberían cambiar esta actitud, porque en su entorno, a veces en su propio país, existen instituciones muy buenas, de las que es muy posible y mucho más fácil aprender, ya que parten de planteamientos mucho más parecidos.

Dicho esto, vuelvo al valor *internacionalización*, que, bien entendido, puede resultar muy válido para promover una mayor eficacia y eficiencia de nuestras instituciones.

2. PROCESO DE GESTIÓN EN PROYECTO ALFA

La Unión Europea promueve periódicamente los llamados Proyectos ALFA, siglas correspondientes a América Latina Formación Académica. El principal objetivo de estos es conseguir la cooperación entre instituciones de educación superior de Europa y América Latina.

Se trata de proyectos con un período máximo de ejecución de tres años. Hay diversas modalidades, pero la más completa es la que exige la participación de instituciones de cuatro países europeos y doce de América Latina. El máximo porcentaje de financiación lo aporta la Unión Europea y el resto deben aportarlo las instituciones participantes. A lo largo de las distintas convocatorias han ido cambiando los criterios de selección: en la primera se optó por aprobar muchos proyectos, con cantidades discretas y una financiación del 75% por parte de la Unión Europea. En cambio en la última se prefirió apostar por muy pocos proyectos, con cantidades más importantes y una financiación del 80% por parte de la Unión Europea. En la modalidad más completa se aprobaron solo cuatro proyectos, y este es uno de ellos.

La Cátedra Unesco de Dirección Universitaria (CUDU), de la Universidad Politécnica de Cataluña, fue creada en 1998. Su Misión es “Impulsar la calidad, la innovación y el compromiso social de las instituciones de educación superior en el ámbito de la dirección y la gestión, a través del debate, la difusión de las políticas, la formación, la investigación, el asesoramiento y la gestión del conocimiento, con el fin de favorecer su excelencia.”

Con estos objetivos la CUDU organiza cada año en Barcelona y en Madrid varios cursos de dirección estratégica, cuyos alumnos son rectores, vicerrectores, decanos, directores de centros y departamentos, gerentes y todo tipo de directivos de instituciones de educación superior de España, Portugal y América Latina. También impulsa una línea de investigación sobre dirección estratégica de la educación superior y desarrolla trabajos de consultoría y asesoramiento en esta materia.

La Dirección Estratégica consiste en organizar, dirigir y gestionar una institución siguiendo un proyecto que la conduce hacia un futuro deseado. En un entorno de dirección estratégica todas las acciones que realizan cada día las personas de la institución se valoran no solo por su grado de calidad intrínseca, por si están bien o mal realizadas, sino también por si realmente conducen hacia los objetivos propuestos.

En los últimos años las universidades han tomado conciencia de que además de preocuparse por ser buenos centros de formación y

de investigación es necesario cuidar de un modo especial todos los aspectos de *gestión*, entendiendo por ello la dirección, la toma de decisiones, la estructura organizativa, el desarrollo ordenado de todos los procesos, la correcta gestión económica y de las personas, la promoción o el *márketing*, la logística, el mantenimiento patrimonial, los servicios que se ofrecen a toda la comunidad educativa y a la sociedad, y tantos otros aspectos que en muchos casos obligan a los docentes e investigadores a “distraer” buena parte de su tiempo, que debiera estar íntegramente dedicado a la formación y a la investigación.

Los contactos, intercambios y proyectos conjuntos de la CUDU con instituciones de España, Portugal y América Latina tienen una larga historia, pero se han multiplicado en los últimos años, gracias, en parte, a la red Cinda, que agrupa a una buena selección de destacadas universidades de casi todos los países de América Latina y de España, Portugal, Italia y Bélgica.

Fue en un evento de la Unesco en París, en el año 2006, cuando en una conversación con Luis Eduardo González, de Cinda, le confíe una reflexión que hacía tiempo barruntaba: en la práctica resultaba fácil coincidir en los enfoques teóricos de la *dirección estratégica*, pero a la hora de intentar trasladarlos a organizaciones tan complejas como una universidad, la experiencia nos dice que cada una hace lo que puede, los aplica como sabe y al final consigue lo que pretende o no. Por eso, más que seguir dándole vueltas a la teoría, me parecía mucho más útil intercambiar información sobre buenas prácticas, de tal manera que unos aprendiéramos de los otros, sin que fuera necesario que todos estuviéramos inventando y haciendo experimentos a ciegas.

De ahí partió la idea de organizar un observatorio de buenas prácticas de dirección universitaria. Para ello pusimos los primeros fundamentos del edificio, concretando los requisitos que considerábamos básicos para que una práctica determinada pudiera ser considerada buena. Estos eran: en primer lugar, que la práctica pudiera enmarcarse dentro del campo de lo que denominamos la *gestión*; además y de un modo especial, que la práctica hubiera recorrido un ciclo completo, es decir que hubiera sido bien planificada, bien ejecutada y bien evaluada, de tal manera que pudieran ser identificados claramente sus resultados. También que fuera sostenible y replicable y mejor si tenía algún elemento de innovación. Finalmente era imprescindible que la institución que presentara una Buena Práctica estuviera dispuesta a ampliar la información a otras que lo solicitaran.

Después se organizó debidamente todo el proceso: se hizo llegar la convocatoria a todas las universidades españolas, se facilitó un for-

mulario tipo ficha sintética para su presentación, se marcó una fecha límite y se formó un pequeño jurado integrado por expertos de tres universidades. Si alguna de las prácticas presentadas no reunía todos los requisitos, no quedaba simplemente rechazada sino que se les indicaba a los responsables los defectos encontrados y se les ofrecía la oportunidad de subsanarlos.

De este modo empezó a nutrirse una base de datos de Buenas Prácticas, clasificadas por materias y de consulta totalmente libre y abierta.

Una vez que el proyecto estaba en marcha, fue objeto de una presentación en un evento organizado por Cinda en Barcelona en 2007. Los participantes en él consideraron que la idea era clara y brillante y pidieron a la CUDU que ayudara a impulsar observatorios parecidos en todos los países de América Latina.

El siguiente evento de Cinda, en 2008, se dedicó íntegramente a presentar, debatir y consensuar el proyecto preparado por la CUDU. Para presentarlo a la Unión Europea dentro del Programa ALFA, pudimos asegurar la participación de un total de 24 instituciones de cuatro países europeos, Bélgica, España, Lituania y Portugal, y de 14 países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Las instituciones comprometidas son las siguientes:

- Universidad Nacional de General San Martín (Argentina)
- Universidad Católica de Lovaina (Bélgica)
- Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia)
- Universidad Estadual de Campinas (Brasil)
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
- Universidad de Concepción (Chile)
- Universidad de Talca (Chile)
- Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)
- Universidad de los Andes (Colombia)
- Universidad del Norte (Colombia)
- Universidad del Valle (Colombia)
- Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador)
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador)
- Universidad de Barcelona (España)
- Universidad Politécnica de Cataluña (España)

- Vilnius Gedeminas Technical University (Lituania)
- Universidad del Valle de Toluca (México)
- Universidad de Panamá (Panamá)
- Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
- Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)
- Instituto Superior de Ingeniería de Lisboa (Portugal)
- Universidad Católica de Uruguay (Uruguay)
- Universidad Simón Bolívar (Venezuela)

Bautizamos el proyecto con el nombre de Telescopi. Como es sabido, el origen etimológico de la palabra proviene del griego y significa “mirar u observar desde lejos”. A pesar de ser una palabra que existe en los principales idiomas occidentales, quisimos adoptar la versión en catalán, ya que es nuestra lengua materna.

Para la participación se exigió no solo la conformidad del Rector, como máximo responsable de la institución, sino también la designación de una persona concreta como responsable del proyecto, ya que la idea era que las instituciones socias lideraran el proyecto en cada país y tuvieran suficiente poder de convocatoria como para invitar a las demás instituciones de educación superior.

Tal como quedó configurado y como se presentó y fue aprobado, el proyecto contemplaba tres fases: una primera de análisis de la situación, en la que cada país elaboró dos informes, uno sobre el estado de la educación superior, y otro sobre el estado de la dirección estratégica en las instituciones de educación superior. La segunda estuvo centrada en la formación sobre dirección estratégica y para ello se organizaron seminarios en todos los países. En esta segunda fase se movilizaron más de 500 universidades. La tercera ha sido la de creación de los observatorios, en muchos casos siguiendo un esquema parecido al que había funcionado bien en España: establecimiento de un marco teórico y normativo, organización del proceso, campaña de marketing y estructuración de una base de datos de Buenas Prácticas de libre consulta.

El proyecto finaliza con la configuración de un único banco de Buenas Prácticas, a disposición de cualquiera que desee consultarlo, de acuerdo con el objetivo general, que fue formulado del siguiente modo: “Disponer de una red internacional permanente de observatorios de Dirección Estratégica Universitaria, que permita seleccionar, relevar y difundir las buenas prácticas con el fin de incrementar la calidad y la pertinencia de la educación superior y contribuir a la conformación de un espacio que facilite la colaboración interuniversitaria entre Europa y América Latina.”

3. LECCIONES APRENDIDAS

3.1. PROPÓSITO CLARO Y DE INTERÉS COMÚN DE TODOS LOS PARTICIPANTES.

El objetivo de este proyecto responde claramente a un interés compartido por todos los participantes, no solo por los socios del proyecto sino también por las más de 500 universidades que se han adherido a él.

Para los socios, que son los que lideran el proyecto en cada país, ha sido una forma de canalizar inquietudes ya manifestadas, aunque no siempre debidamente formuladas. Quizás por la obsesión académica de muchas instituciones, ha habido una cierta tendencia a teorizar sobre la gestión de las universidades, tratando determinados temas desde todos los puntos de vista y en algunas ocasiones llegando a “rizar el rizo” hasta extremos insospechables y evidentemente inútiles. La teoría ha quedado más que elaborada, pero en la práctica las mismas instituciones reconocen estar muy lejos de una correcta aplicación. Quizás por eso también son pocos los que se han atrevido a publicar sus reflexiones, por el hecho de no poder corroborarlas con un buen ejemplo.

Para las instituciones que en todos los países se han ido adhiriendo al proyecto, este ha sido a menudo un buen revulsivo. Muchas han descubierto que sus problemas, sus preocupaciones, sus contradicciones, eran las mismas o parecidas en otras instituciones, pero además se les ha encendido una luz de esperanza cuando han sabido que alguna institución había conseguido encontrar el camino de salida.

En definitiva, el objetivo del proyecto no ha sido difícil de formular y queda materializado en un producto concreto cuya utilidad es evidente si se consigue una buena participación y una buena selección de Buenas Prácticas.

3.2. LIDERAZGO RECONOCIDO Y RESPETADO DE LA INSTITUCIÓN COORDINADORA.

Para ponerse al frente de un proyecto de esta envergadura es evidente que se necesita poseer competencias de liderazgo, y el liderazgo consiste en la capacidad de demostrar que se tiene un objetivo claro y de conseguir que los demás sigan al líder.

En este caso la propia Universidad Politécnica de Cataluña ha asumido históricamente el rol de innovadora, ya que en 1995 aprobó su

primer Plan Estratégico, que fue al mismo tiempo el primero que se puso en marcha entre las universidades españolas. Después lo han seguido otros Planes Estratégicos, un buen número de Planes Sectoriales y los Planes de cada una de las escuelas, facultades, departamentos y servicios. Se puede afirmar que la Dirección Estratégica ya forma parte de la *cultura organizativa* de la institución. Por eso también en 1997 fue pionera en el establecimiento de un nuevo modelo de financiación, a través de “contratos-programa”.

El “contrato-programa” que se firmó entre la Generalitat como Administración autonómica responsable y la Universidad, recogía unos cuantos objetivos consensuados, pocos pero muy importantes; presentaba una batería de indicadores y unos resultados previstos, y condicionaba la financiación pública del período siguiente a la consecución de las metas comprometidas. Se asumía que si los resultados habían sido superiores al 80% de lo previsto, la universidad se beneficiaría con una cantidad de dinero superior, de acuerdo con una determinada escala, pero si no alcanzaba el 80% de lo previsto, comportaría una reducción de su financiación.

Esta fórmula de financiación se generalizó después a todas las universidades de Cataluña y fue asumida por muchas de las Comunidades Autónomas del Estado español.

En esta nueva orientación de la gestión de la Universidad Politécnica tuvo un papel muy notable la Gerencia de la institución. La voluntad de dar a conocer la experiencia que se estaba realizando, que suponía un buen grado de innovación en la forma tradicional de gestionar una universidad, la llevó a crear la Cátedra Unesco de Dirección Universitaria (CUDU).

Desde entonces la CUDU se ha convertido en un referente claro sobre la Dirección Estratégica de las universidades españolas. Por sus cursos han pasado directivos universitarios de las 74 universidades, públicas y privadas. Muchas de ellas se han convertido en “clientes habituales” y siguen enviando a sus vicerrectores, decanos o directores, de tal manera que de forma progresiva han ido logrando compartir enfoques y avanzar con mayor eficiencia. Al mismo tiempo la CUDU ha colaborado en la elaboración de los planes estratégicos de muchas de ellas y se ha convertido en un consultor especializado, y en estos momentos la inmensa mayoría de las universidades españolas se gestiona de acuerdo a su Plan Estratégico. Esto ha sucedido en España, en Portugal y también en muchos países de América Latina.

3.3. INSTITUCIONES SOCIALES DEL PROYECTO CON EXPERIENCIAS PREVIAS DE PARTICIPACIÓN.

El poder partir contando con un buen número de instituciones que desde hace mucho tiempo han estado intercambiando conocimiento y compartiendo experiencias de todo tipo, ha sido uno de los elementos que le ha dado mayor consistencia al proyecto y se ha constituido en una importantísima garantía de su éxito.

En todos los países que forman parte del proyecto hay universidades que pertenecen a la red Cinda, excepto en Lituania y México. En el caso de Lituania había habido contactos bilaterales anteriores con una de las instituciones sociales, por lo que constaba el interés de la Vilnius Gedeminas Technical University por el tema y por formar parte de un proyecto que les ofreciera la posibilidad de compartir experiencias con universidades de otros países. Y en el caso de México sucede algo parecido con la Universidad del Valle de Toluca, que en los últimos años ha organizado un curso sobre Dirección Estratégica, a cargo de profesores de la CUDU. En ambos casos ha sido determinante la facilidad de acceso a los Rectores, cosa que ha ayudado extraordinariamente a llegar a acuerdos de cooperación.

Si en cada país ha habido una universidad que ha asumido el liderazgo del proyecto y se ha sentido propietaria del proceso, en tres de ellos este liderazgo ha sido compartido entre dos, tres o incluso cuatro universidades. El resultado ha sido desigual. En teoría podría apreciarse como una ventaja el poder distribuirse la tarea, pero en la práctica ha supuesto un doble esfuerzo, porque ha requerido un paso previo, que es el de ponerse de acuerdo todos los socios del país. El resultado ha sido heterogéneo: en uno de los países han conseguido sumar esfuerzos y darle mayor consistencia al proyecto, y en los otros dos alguna de las universidades ha participado poco y se ha sentido un tanto marginada.

Si se me pidiera mi opinión particular, diría que es mejor que haya un solo líder en cada país, que sea reconocido y respetado como tal.

3.4. IDENTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN DE LAS PERSONAS DE REFERENCIA EN CADA INSTITUCIÓN.

Uno de los requisitos que exige la Unión Europea para aprobar un Proyecto ALFA es la firma del máximo responsable de cada una de las

instituciones socias, en nuestro caso el Rector. Curiosamente, además, y en contraste con la época en la que estamos inmersos en las nuevas tecnologías, esta firma debe constar en una hoja de papel, y no sirve cualquier otro medio electrónico. Aunque suene a crítica, y efectivamente lo es, en realidad después de recibir dicha hoja garabateada, nadie puede acreditar que el garabato es auténtico del Rector. Pero esa es la norma y hay que cumplirla.

Comento este detalle porque tratándose de un proyecto en el que están comprometidas 24 universidades, la tarea de poder recibir a tiempo todas las autorizaciones firmadas de puño y letra fue muy laboriosa y casi nos cuesta no llegar a poder presentar el proyecto dentro del plazo.

A propósito del plazo, aprovecho para formular otra crítica: el proyecto debe ser entregado en papel; nada de soportes electrónicos. Esto hizo que para asegurar que llegara, una persona de nuestra Cátedra tuvo que tomar un avión de ida y vuelta a Bruselas, con este único fin. Lo curioso del caso es que se encontró allí con otra persona que había hecho lo mismo, ¡pero desde México!

Ahora bien, el visto bueno del Rector es obligatorio, es importante, pero solo es un acto formal. Es mucho más importante que cada institución esté representada por una persona concreta que asuma la total responsabilidad del proyecto. El ideal es que esta persona no sea la única que trabaja en el proyecto, sino que coordina un pequeño equipo e informa periódicamente al Rector.

En un momento determinado se planteó la duda sobre si los responsables pueden y deben percibir alguna retribución extraordinaria por este trabajo. La respuesta es clara: dentro del presupuesto del proyecto no está prevista ninguna cantidad para este fin. Se supone que la institución no contrata a una persona nueva para llevar el proyecto sino que lo encarga a alguien que ya forma parte de la plantilla, y por consiguiente su salario ya está previsto. Con todo, la institución puede valorar el coste del tiempo que la persona responsable dedica al proyecto dejando de ocuparse de otras tareas, y sumar el correspondiente importe en la aportación que hace la institución al proyecto, como parte de la cofinanciación.

3.5. ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO DE SÍNTESIS DEL PROYECTO CONSENSUADO.

El documento que recoge los objetivos, la distribución por fases, las tareas a realizar por parte de cada institución, los productos con-

cretos que tienen que elaborarse en cada momento, los encuentros de todos los socios para poner en común el avance del proyecto y las normas de procedimiento, fue redactado por la CUDU y sometido a la aprobación de todos los participantes.

Me parece importante remarcar la necesidad de que el documento sea claro y conciso, intentando que no contenga ambigüedades y mucho menos de forma intencionada, como aceptando que con el tiempo ya se irán concretando. Por eso en este proceso de revisión es normal y es bueno que surjan dudas que evidentemente deben ser resueltas, porque significa que algunos elementos han quedado olvidados o que la explicación no es suficientemente clara como para que su interpretación sea unívoca.

Este documento debe servir de pauta a lo largo de los tres años del proyecto, pero es evidente que sobre la marcha es necesario introducir cambios, que no varíen la sustancialidad del mismo sino que lo adapten a los acontecimientos externos.

3.6. DESCRIPCIÓN CLARA DE LAS TAREAS CONCRETAS A REALIZAR POR TODOS LOS PARTICIPANTES

Una de las partes más importantes del documento es la descripción exhaustiva de las tareas que cada institución debe realizar. Para ello, después de la experiencia y aunque pueda parecer innecesario, recomiendo una forma de trabajar importante: concretar de la mejor manera posible los detalles del proceso y la forma de desarrollarlo. Es decir, para poner un par de ejemplos: si hay que preparar un informe, es mejor que todos lo hagan siguiendo una pauta determinada, que describa las partes que debe contener, la extensión que debe tener o incluso ciñéndose a un formulario preconfigurado. Si dentro del informe es necesario adjuntar los resultados de una encuesta realizada en todas las universidades del país, es mejor que el contenido de esa encuesta esté previamente acordado, para que sea la misma en todos los países. Si se trata de organizar los Seminarios de formación y para ello hay que enviar una invitación, es mejor ofrecer un ejemplo, que por supuesto cada institución podrá modificar a su aire, pero que da una mayor uniformidad a la hora de trasladar los términos de referencia del proyecto.

Esta no fue nuestra forma de proceder en los primeros pasos del proceso, pero nos dimos cuenta de que era mucho mejor introducir instrucciones mucho más concretas, al observar la dispersión de inter-

pretaciones y responder a las dudas que nos iban llegando.

Por otra parte, es normal que en un grupo tan numeroso de universidades se constituya un núcleo duro de personas que están dispuestas siempre, en un ciento por ciento, para echar una mano, y que haya otras que estén como agazapadas, participando sí, pero lo mínimo como para que no se las pueda criticar abiertamente. La gracia es que haya muchas de las primeras y pocas de las segundas, y esto es lo que ocurrió en nuestro proyecto. Esto hizo que muchas de estas tareas, cuya metodología debía ser preparada con antelación, pudieron ser confiadas a personas que las ejecutaron de forma eficaz y eficiente.

En los Proyectos ALFA existe la posibilidad de compartir la coordinación, asumiendo una institución la dirección general, y otra la dirección técnica. La primera es la responsable de elaborar y presentar el proyecto con todos los requisitos necesarios para su aprobación, informar periódicamente y hacer de interlocutor con los directivos del Programa ALFA, recibir y distribuir todo el dinero del proyecto, justificar todos los gastos, acompañarlos de un informe de auditoría y en definitiva preocuparse porque se cumplan los objetivos y se consigan los resultados. La dirección técnica, en cambio, es la que debe ocuparse de organizar, dirigir, impulsar, apoyar y supervisar todas las tareas propias del proyecto. En nuestro caso se intentó, pero la verdad es que no ha funcionado correctamente. La realidad ha sido que la CUDU ha asumido la coordinación general y la técnica y para algunas actividades ha podido contar con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de Chile, que formalmente figuraba como coordinador técnico. Independientemente de las culpas que cada una de las dos instituciones pueda reconocer, creo que esta distribución de tareas no es práctica y tiene más inconvenientes que ventajas.

3.7. SUPERVISIÓN CONTINUA DEL AVANCE EN LA EJECUCIÓN DE CADA FASE DEL PROYECTO

Al tratarse de proyectos de largo plazo existe la tentación de ir dejando pasar el tiempo y dejarlo todo para el final. Por eso es imprescindible fragmentar el proyecto en fases, de tal manera que cada una pueda ser organizada, ejecutada y evaluada por separado y en un plazo determinado.

En nuestro caso, el proyecto se dividió en tres fases, muy claramente diferenciadas y con una duración de un año cada una: la primera empezó en un encuentro de todos los socios en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, en la que se presentó el marco teórico de la Dirección Estratégica y se acordó la elaboración

de los dos informes preliminares para establecer el punto de partida. Como he dicho, cada institución elaboró un primer informe en el que sacó lo que llamamos una “foto fija” panorámica de la educación superior en su país: tipología de instituciones, distinguiendo entre los subsistemas existentes dentro de la educación superior, como universidades públicas y privadas, institutos superiores o centros técnicos; número de estudiantes, duración de las carreras, gratuidad o no de la formación, investigación activa o no, etc. El segundo informe fue una aproximación al estado de la Dirección Estratégica en las instituciones de educación superior. Se trataba de conocer si las instituciones elaboran o no planes estratégicos, desde cuándo, para qué período, con qué metodología, con qué tipo de seguimiento y con qué resultados.

Estos dos informes tenían una guía común, que siguieron con mucha precisión la mayoría de las instituciones y que tenían una fecha límite de presentación que fue preciso recordar y después de la cual hubo una clara “persecución” de los morosos. Finalmente se cerró la primera fase con los informes elaborados y se presentaron en un encuentro de todos los socios en la Universidad del Norte, de Barranquilla, Colombia.

En este mismo evento se dio el punto de salida de la segunda fase. Esta estuvo centrada en la formación sobre Dirección Estratégica. Se trataba, por un lado, de difundir el enfoque de Dirección Estratégica en el máximo número posible de universidades de cada país y convencerlas de su utilidad para alcanzar un mayor grado de eficacia y eficiencia. Por otro, había que dar a conocer el proyecto y pedir su adhesión, para conseguir que las más dinámicas estuvieran dispuestas a compartir sus buenas prácticas, confiando en que las demás las irían siguiendo. Para ello se organizaron seminarios en todos los países. Se invitó a las universidades que cada institución decidió: en algunos países fueron invitadas todas las instituciones y participaron de forma masiva. En otras, que tienen miles de organizaciones de todo tipo dedicadas a la educación superior, hubo que limitarse a algunos de los subsistemas, para no dispersarse demasiado desde un buen comienzo. En total, en esta segunda fase se movilizaron más de 500 universidades, la mayoría de las cuales se adhirieron formalmente al proyecto. La segunda fase concluyó en un evento realizado en la Universidade Estadual de Campinas, Brasil, en la que se terminaron de concretar los elementos más importantes para la tercera fase.

La tercera fase ha sido propiamente la de creación de los observatorios, en muchos casos siguiendo un esquema parecido al que había funcionado bien en España: establecimiento de un marco teórico y

normativo, organización del proceso, campaña de marketing, designación de un equipo de evaluadores y estructuración de una base de datos de Buenas Prácticas de libre consulta. Desde el primer momento se preparó un sitio web común en el que poco a poco se han ido situando las buenas prácticas seleccionadas. Para facilitar su ubicación se establecieron siete áreas, aproximándonos a los elementos del Modelo Europeo de Excelencia, que impulsa la European Foundation for Quality Management (EFQM) y al Modelo Iberoamericano que impulsa la Fundación Iberoamericana para la Calidad (FUNDIBQ), que son: Política y Estrategia, Personas, Recursos y Alianzas, Liderazgo, Procesos, Productos y Servicios, Clientes y Resultados.

3.8. ESTABLECIMIENTO DE METAS PRECISAS EN CUANTO A LOS RESULTADOS CONSEGUIDOS.

Como se ha visto, cada una de las fases preveía unos resultados muy concretos. En la primera, los dos informes sobre la educación superior; en la segunda, los seminarios realizados en cada uno de los países; y en la tercera, los observatorios creados y el número de buenas prácticas ya seleccionadas.

Para rendir cuentas de los resultados se confió a Cinda el trabajo de seguimiento y evaluación de cada una de las fases. De este modo, con la periodicidad prevista se han enviado a los responsables del Programa ALFA, por un lado el informe descriptivo del trabajo realizado, en segundo lugar la evaluación realizada por Cinda, en tercer lugar la liquidación económica de cada período, y finalmente la auditoría realizada por una empresa especializada.

3.9. COMUNICACIÓN CONTINUA ENTRE LOS PARTICIPANTES, ESTIMULADA DESDE LA COORDINACIÓN.

La comunicación entre los socios se hace necesaria si se quiere mantener un buen ritmo de trabajo a lo largo de todo el proyecto. Estos contactos se han realizado especialmente por correo electrónico, por teléfono y por videoconferencia. Periódicamente ha habido la oportunidad de celebrar eventos en los que se han encontrado todos los socios para compartir preocupaciones y experiencias.

Sobre todo en la segunda fase del proyecto, con motivo de la realización de los seminarios de formación en cada país, ha habido la posibilidad de invitar a alguno de los socios de los otros países, con lo

que se han multiplicado los contactos personales. Yo personalmente he tenido la oportunidad de estar durante el año pasado en Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Perú y Venezuela.

3.10. EVALUACIÓN FINAL E IDENTIFICACIÓN DE NUEVOS PROYECTOS DE CONTINUIDAD.

Al final del proyecto se realizará una meta-evaluación sobre su efectividad. Porque el objetivo final no era tener información, ni realizar formación, ni siquiera disponer de un observatorio con una buena base de datos de buenas prácticas, sino con todo ello conseguir mejorar la Dirección Estratégica de las instituciones de educación superior.

Creo que esta evaluación final es imprescindible realizarla, para ser consecuentes y no contentarnos con los resultados operativos de cada fase.

Al mismo tiempo puede ser un buen punto de partida para un nuevo proyecto, que dé continuidad al anterior. De hecho se ha formulado, se ha preparado y se ha presentado a la Unión Europea. En el momento de redactar este artículo sabemos que el proyecto ha pasado los primeros filtros y que se ha pedido a la Cátedra que lo desarrolle en toda su amplitud, por lo que pensamos que es muy probable que sea aprobado.

4. CONCLUSIONES

He intentado reflejar algunos elementos que en nuestro caso han resultado definitivos para el éxito del proyecto. Quisiera ahora reflexionar en voz alta e imaginarme qué podría suceder en un proyecto en el que estos elementos no existieran. De esta forma espero poder demostrar que se trata de características necesarias para cualquier proyecto.

Si no existe un *propósito claro y de interés común de todos los participantes*, lo más probable es que estos tengan solo objetivos muy operativos e inmediatistas y que trabajen con poco estímulo para realizar una buena tarea, porque en realidad no saben ni siquiera si les interesa. Seguramente se adherirían al proyecto calculando equivocadamente obtener algún beneficio económico. Y digo que equivocadamente, porque si bien es verdad que cada institución participante ingresa unas determinadas cantidades, estas no llegan a compensar nunca el esfuerzo de dedicación que el proyecto requiere.

Si el *liderazgo de la institución coordinadora* no es reconocido y respetado, conociendo la idiosincrasia dominante en las instituciones de educación superior, cada uno de los participantes intentará demostrar que es mejor que los demás, y aunque no consiga imponer sus propios criterios y enfoques, sí los aplicará en su caso, y por consiguiente la tendencia será que cada socio optará por su camino, sin preocuparse de coincidir con los demás, sino todo lo contrario y sin respetar orientaciones comunes. No es fácil conseguir un alto grado de homogeneización, a no ser que el que las da sea reconocido y respetado por todos.

Si las *instituciones socias del proyecto* no han tenido *experiencias previas de participación*, será muy difícil ponerse de acuerdo desde los primeros enfoques, por lo que decía antes, del deseo innato de imponer los propios criterios o sobresalir sobre las demás instituciones. Es evidente que con el tiempo estas diferencias van desapareciendo y el buen entendimiento va madurando de tal manera que los socios de un proyecto pueden llegar a entenderse perfectamente, pero partir de experiencias previas de participación le da mucha consistencia al proyecto.

Si no se identifican las *personas de referencia en cada institución* o si estas no están *motivadas*, por más que el Rector como máximo responsable de la institución haya dado su conformidad y se haya comprometido, como seguramente no va a dedicarse él personalmente al proyecto, este no avanzará al ritmo adecuado. Por otro lado, si ha quedado designado claramente un responsable pero este asume sin ningún entusiasmo, las tareas ordinarias a las que ya estaba dedicado le van a seguir ocupando todo su tiempo y nunca encontrará el momento adecuado para dedicarlo al proyecto. Aunque pueda parecer ingenuo, afirmo que si el encargo no es asumido con ilusión, acaba por no ejecutarse debidamente.

Si no se dispone de un *documento de síntesis del proyecto consensuado*, que sirva de carta de navegación durante todo el largo proceso, con el tiempo pueden incluso llegar a olvidarse tanto el punto de partida y los objetivos intermedios como el resultado final esperado. Poco a poco cada institución tenderá a formular sus propios objetivos independientemente de si responden o no los del proyecto.

Si no existe una *descripción clara de las tareas concretas a realizar por todos los participantes*, cada institución impulsará las que le parezcan más oportunas, sin que exista una coordinación, y por consiguiente duplicando esfuerzos y entorpeciendo mutuamente. La capacidad de iniciativa de las instituciones de educación superior y de las perso-

nas dentro de ellas es tan elevada, que si nadie es capaz de ordenarlas, acaban transformándose en verdaderos ejércitos de francotiradores, con unos resultados mucho menores de lo que se podría esperar.

Si no se realiza una *supervisión continua del avance en la ejecución de cada fase del proyecto*, el ritmo irá decayendo, ya que es evidente que no se trata de un proyecto prioritario para ninguna de las instituciones participantes. Es normal que se empiece con mucho empuje y también sería normal que este fuera desapareciendo, absorbido por el esfuerzo que supone la tarea diaria. Cada vez que se convoca un encuentro para rendir cuentas, las instituciones menos activas hacen un esfuerzo extraordinario de última hora por cumplir, quedan mínimamente bien, se proponen cambiar este esquema en el próximo período y vuelven a caer sistemáticamente en lo mismo.

Si no se establecen *metas precisas en cuanto a los resultados conseguidos*, existe el peligro de contentarse con haber dedicado un tiempo previsto o haber hecho todo lo posible. Por eso es importante establecer metas y poder evaluarse no solo por el desarrollo del proceso sino también por el resultado conseguido. Es evidente que hacer una previsión tan genérica de “cuanto más, mejor”, es insuficiente. Recuerdo el caso de una universidad que organizaba una actividad de extensión universitaria por segundo año consecutivo. El resultado del segundo año había sido de un incremento del ciento por ciento de participación. ¿Éxito rotundo? Depende de las metas previas, que deberían haber sido formuladas. En realidad se trataba de una actividad prevista para unas 50 personas, a la que en el primer año habían asistido 15, y en el segundo, 30. La evaluación debía ser de fracaso rotundo, tanto como para revisarla a fondo a fin de descubrir en qué se estaba fallando.

Si no existe una *comunicación continua entre los participantes, estimulada por la coordinación*, el proyecto iría avanzando con muchos frentes paralelos sin que pudieran sumarse efectivamente los esfuerzos de todos, porque cada uno lo concebiría a su manera y porque lo aprendido por unos no se aprovecharía por los demás.

Si no se hace una *evaluación final* y no se *identifican nuevos proyectos de continuidad*, no podrá demostrarse la efectividad del proyecto ni podrá haber nuevas expectativas de su continuidad. Creo que es importante que todo lo conseguido se aproveche y que la cohesión de una red se pueda comprobar por la capacidad de seguir trabajando juntos, con objetivos comunes.

Por el hecho de haber podido entrar a fondo en muchas instituciones de educación superior, especialmente cuando me ha tocado cola-

borar con sus directivos en la elaboración de sus planes estratégicos, puedo afirmar sin temor a equivocarme que todo el sector necesita un importante ejercicio de renovación y de actualización. Son demasiados los aspectos de todo tipo en los que deberían mejorar. Por eso acabo manifestando el deseo de que el Programa ALFA tenga la debida continuidad y de que muchas instituciones se animen a presentar sus proyectos, y espero que lo hagan con el máximo rigor, compromiso y exigencia, para que alcancen los resultados previstos y consigan mejorar las instituciones de educación superior.

El proceso de Bolonia y la educación superior en el Mercosur: ¿regionalización, globalización o europeización?¹

Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM, Fundação Araucária, CNPq, Brasil

INTRODUCCIÓN

La integración regional en Europa y el Mercosur se ha efectuado en diferentes velocidades y ritmos. En Europa, a pesar de involucrar a un número mayor de países, la regionalización está más consolidada en todos los campos, especialmente en aquellos relacionados con el capital y el trabajo, clásicamente considerados, junto con la tierra, decíamos, como dos de los principales factores de producción. Vale la pena señalar que la integración europea tiene el compromiso y la participación de un mayor número de actores sociales y se sostiene con fondos más abundantes

La integración de los campos de la educación superior ha recibido un fuerte apoyo de la Unión Europea (UE), con programas como Erasmus, Sócrates, Comenius, Leonardo da Vinci, Nikolaj Grundtvig y Jean Monnet, y fue catalizada por la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, que tuvo lugar en París en 1998 en la Universidad de la Sorbona, con miras a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) entre 1999 y 2010.

Diversos actores sociales han estado trabajando para la integración de la educación superior en Europa, tales como la Comisión Europea (CE) que puso en marcha un proyecto piloto de movilidad académica

1. Con algunas modificaciones, este texto fue presentado en la ESREA Policy Studies Conference 2012 (Universidad de Nottingham, Reino Unido), con el título “Bologna process and higher education in Mercosur: regionalization, globalization or Europeanization?”.

entre 1981 y 1986, que se convirtió, en 1987, en Programa Erasmus. Ha movido a más de 2,2 millones de estudiantes desde entonces, y a más de 250.000 maestros y trabajadores de la educación superior desde 1997 (European Commission, 2011).

El Proceso de Bolonia, aunque no sea una iniciativa formal de la UE, refuerza la regionalización y la integración de la educación superior en Europa, especialmente en lo que está contenido en el Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones Relativas a la Educación Superior en la Región Europea, del Consejo de Europa, de 1997. Por lo tanto, el Proceso de Bolonia es una consecuencia directa e indirecta de las políticas de integración iniciadas antes, y es también un catalizador para la construcción orgánica del EEES.

En términos geopolíticos, el EEES amplía la idea de “Europa”, y la “europeidad” se extiende a un área mayor que la propia Unión Europea porque la adhesión de 47 países del Proceso de Bolonia sobrepasa los límites del territorio que corresponde a los 27 países de la Unión Europea. Vale la pena señalar, de acuerdo con el concepto de Nye Jr (2007), que el proceso de Bolonia amplifica el *soft power* (poder blando) de la Unión Europea, y esto es debido a que otras regiones y países han tratado de establecer acuerdos de cooperación y participación en las reformas en materia de convergencia con el modelo anunciado por el Proceso de Bolonia. Por lo tanto, la “europeización” de la educación superior es un fenómeno de dentro y fuera de Europa. Por lo tanto, como señala Robertson, “la UE ha cooptado principalmente a la educación superior como parte de su proyecto regional y luego exporta las reformas de Bolonia para ampliar su ‘esfera de influencia’ en otras partes del mundo” (2009a, p. 415).

En el Mercosur existen iniciativas para integrar los campos de la educación superior a través del Sector Educativo del Mercosur (SEM) y también por los acuerdos y las alianzas entre universidades, asociaciones, instituciones académicas y organizaciones tales como la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el Observatorio de las Relaciones Unión Europea-América Latina (Obreal), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), el Iesal/Unesco².

Vale la pena señalar que el Mercosur ha mostrado de forma tácita una tendencia a la europeización del espacio de educación superior

2. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco promueve el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces) que es una plataforma regional de articulación para la cooperación académica. Para más información, consulte: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>.

en construcción. El Plan de Acción SEM 2011-2015 destaca que “se avanzó sustancialmente en la relación del SEM con otros bloques y organismos internacionales, como OEI, Unasur, Unión Europea, Unesco y OEA”. (Mercosur, 2011, p. 6). El Plan SEM 2011-2015 hace hincapié en la importancia del acuerdo con la Unión Europea, señalando que

“fue firmado el primer acuerdo con la Unión Europea–EU para la creación de un Programa de Movilidad del Mercosur–PMM, y se encuentra en proceso de aprobación un programa específico para el área de formación docente denominado Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur – PASEM” (Mercosur, 2011, p. 6).

La europeización, en sus diferentes formas, permite la extensión de la influencia europea en otras partes del mundo, pero también es un fenómeno que ha sido acogido por representantes del Mercosur y es aún parte de algunas políticas públicas de países como Argentina y Brasil. Para entender este proceso, en primer lugar se presenta una discusión sobre los métodos de coordinación de las políticas de integración en Europa y el Mercosur, y luego sobre ciertas políticas regionales de educación superior con marcas europeizantes.

LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN DE LOS CAMPOS DE LA EDUCACIÓN: ¿QUÉ MÉTODO?

“If you are not in the room, you are on the menu”.
adage in Brussels

La promoción de políticas regionales en Europa, especialmente acerca de la cuestión del empleo y la educación, se realiza a través del Método Abierto de Coordinación (MAC). Así, de acuerdo con la síntesis de la legislación europea,

El método abierto de coordinación (MAC) se creó en el marco de la política de empleo y el proceso de Luxemburgo, y se definió como un instrumento de la estrategia de Lisboa (2000). El MAC proporciona un nuevo marco de cooperación entre los Estados miembros, con el objeto de lograr la convergencia entre las políticas nacionales para realizar algunos objetivos comunes. En el marco de este método intergubernamental, los Estados miembros evalúan a otros Estados

miembros (“control de grupo”) y la Comisión desempeña únicamente una función de supervisión. El Parlamento Europeo y el Tribunal de Justicia prácticamente no intervienen en el proceso del MAC. El método abierto de coordinación se aplica a los ámbitos que son competencia de los Estados miembros como el empleo, la protección social, la inclusión social, la educación, la juventud y la formación. (Europe, 2011a).

El MAC opera una especie de meta-regulación intergubernamental de políticas públicas en la Unión Europea, en los ámbitos de competencia de los Estados miembros. Para ilustrar se presentan los dos métodos (comunitarios e intergubernamentales) que se utilizan para la convergencia y armonización de políticas en Europa. El método comunitario está basado en la lógica de la integración y se aplica el respeto del principio de subsidiariedad, primer pilar de la Unión Europea (dimensión comunitaria, considerado el primer pilar hasta el Tratado de Lisboa de 2000)³ (Europe, 2011b). El método comunitario, de acuerdo con el glosario de la Unión Europea, tiene las siguientes características:

- el monopolio del derecho de iniciativa para la Comisión;
- el recurso general al voto por mayoría cualificada en el Consejo;
- el papel activo del Parlamento Europeo (dictámenes, propuestas de modificación, etc.);
- la uniformidad de interpretación del derecho comunitario garantizada por el Tribunal de Justicia (Europe, 2011b).

El método intergubernamental se utiliza para el segundo pilar (Política Exterior y de Seguridad), y el tercer pilar (cooperación policial y judicial) de la Unión Europea y sus características son:

3. De acuerdo con el Glosario de la UE, “el Tratado de Maastricht (1992) introdujo una nueva estructura institucional que se ha mantenido hasta la entrada en vigor del Tratado de Lisboa. Dicha estructura institucional estaba compuesta por tres “pilares”: a) el pilar comunitario, que correspondía a las tres comunidades: la Comunidad Europea, la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom) y la antigua Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) (primer pilar); b) el pilar correspondiente a la política exterior y de seguridad común, que estaba regulada en el título V del Tratado de la Unión Europea (segundo pilar); c) el pilar correspondiente a la cooperación policial y judicial en materia penal, cubierta por el título VI del Tratado de la Unión Europea (tercer pilar)” (Europe, 2011b).

- derecho de iniciativa de la Comisión, compartido con los Estados miembros o limitado a sectores específicos;
- recurso general a la unanimidad en el Consejo;
- papel consultivo del Parlamento Europeo;
- papel limitado del Tribunal de Justicia (Europa, 11 Nov. 2011).

El MAC es un instrumento de convergencia de las políticas y un canal de diálogo entre los diferentes actores sociales para lograr consensos en el diversificado entorno europeo; y es un método de regionalización y de consecución de los objetivos consagrados en la Agenda de Lisboa, fundamentalmente el objetivo de hacer de Europa la economía más competitiva y dinámica, basada en el conocimiento del planeta⁴. Como afirma Dale (2005),

El MAC es el vehículo clave para la consecución de los objetivos de Lisboa, que fijó el objetivo de “Europa” para convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica basada en el mundo, capaz de un crecimiento sostenible, más y mejores empleos y mayor cohesión social. La educación es una función crucial en el logro de estos objetivos, que se dice sólo pueden ser conocidos en la Comunidad y no a nivel nacional (p. 49)⁵.

En sus documentos, las instituciones europeas indican el uso del MAC para la construcción e implantación de políticas de integración europea. El Consejo de la Unión Europea el 12 de mayo de 2009, al concluir los trabajos en el marco estratégico para la “cooperación europea en el campo de la educación y la formación (EF 2020)”, señala:

que el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en marzo de 2002, refrendó el programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, que, en el contexto de la Estrategia de Lisboa, estableció por primera vez

4. El mismo enfoque hace el Mercosur. En el “lanzamiento” de la Escuela Virtual del Mercosur, con apoyo de la UE, el Ministro de Ciencia y Tecnología de Brasil, Aloizio Mercadante, dijo que la integración en el área de tecnología de la información está inspirada por el objetivo de la Unión Europea para ser más competitiva (07 de diciembre de 2011). La embajadora de la Delegación Europea en Brasil, Ana Paula Zacarías, en la misma ocasión dijo que la UE es el mayor socio comercial del Mercosur para la ayuda al desarrollo (Mercosul e União Europeia, 2011).

5. “(The OMC is) the key vehicle for the implementation of the Lisbon objectives, which set the target for “Europe” to become the most dynamic and competitive knowledge based economy in the world, capable of sustainable growth, more and better jobs and greater social cohesion’. Education is given a crucial role in the achievement of these objectives, which it is stated can only be met at Community and not national level” (Dale, 2005, p. 49).

un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado ante todo a apoyar la mejora de los sistemas nacionales de educación y formación mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la UE, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación (Europe, Council 2009, p.1)⁶.

La metarregulación intergubernamental a través del MAC se basa en la *benchmarking*, lineamientos e indicadores que orientan los objetivos de los distintos Estados miembros. Estas medidas y los objetivos son monitoreados y evaluados periódicamente por las autoridades europeas y los organismos con el fin de superar los obstáculos y lograr la integración en los ámbitos sociales y para lograr lo que consagra la Agenda de Lisboa (Dalw, 2005; Jacobsson, 2004). Dale (2004) nota que “El método abierto de coordinación se basa casi exclusivamente en el uso de indicadores y *benchmarks*. De hecho, se puede afirmar que el MAC no hubiera existido o su creación no sería posible sin el desarrollo de una década de indicadores en el campo de la educación” (p. 52)⁷.

El Mercosur se limita a una unión aduanera, una etapa de integración que no está a la altura de un proyecto solidario de integración o aun de una unión económica. Mercosur ha logrado integrar los procesos de producción de las grandes empresas y establecer un arancel externo común, pero con una extensa lista de excepciones determinadas por los actores sociales hegemónicos que contemplan los intereses del gran capital.

La regulación en el Mercosur es operada directamente por las autoridades nacionales de cada Estado miembro, que desde los acuerdos de la Cumbre buscan transformar los resultados de las reuniones en legislación en sus respectivos países. Esto es debido a que no hay una estructura burocrática concreta de poder regional.

En la UE, desde 1990 la integración se ha realizado mediante el

método abierto de coordinación (MAC). Ya en el Mercosur se puede decir que lo que hay es un método de acercamiento intergubernamental a través de las cumbres de gobiernos y reuniones sectoriales, con un fuerte predominio de las áreas económicas de cada país, lo que no es necesariamente incompatible con el MAC. La concentración de poder de decisión en las cumbres intergubernamentales dominadas por el área económica puede ser un flanco de cooptación, es decir las negociaciones entre los dos bloques o entre la UE y los países del Mercosur pueden constituirse en un sendero para la europeización del Mercosur.

Fuente: Mercosul (2010).



El organigrama del Mercosur muestra la dirección económica. El Consejo del Mercado Común (CMC), por ejemplo, es el más alto nivel de poder en el Mercosur, conduce todas las políticas regionales y está compuesto por los ministros de Relaciones Exteriores y ministros de Hacienda de cada país; sus decisiones se toman por consenso (Mercosul, 2010) El órgano ejecutivo del Mercosur es el Grupo Mercado Común (GMC), que está compuesto por representantes de los Bancos Centrales, Ministerios de Asuntos Exteriores y Ministerios de Hacienda de cada Estado miembro. Sus decisiones son tomadas por consenso. El GMC ejecuta las decisiones del CMC, pone en marcha medidas para impulsar el comercio regional y tiene el poder para negociar

6. The endorsement of the March 2002 Barcelona European Council of the ‘Education and Training 2010’ work programme — in the context of the Lisbon Strategy — established for the first time a solid framework for European cooperation in the field of education and training, based on common objectives and aimed primarily at supporting the improvement of national education and training systems through the development of complementary EU-level tools, mutual learning and the exchange of good practice via the open method of coordination, (EUROPE, Council 2009, p.1).

7. “the Open Method of Coordination, which relies almost exclusively on the use of indicators and benchmarks. Indeed, it may be argued that the OMC would not have existed or been thought possible without the decade-long developments of indicators across the education field”. (2004, p. 52).

con otros bloques y actores internacionales (UE, OMC, BM, FMI y otros Estados) (Mercosul, 2010). El GMC dirige el trabajo de todos los subgrupos. Su enfoque, así como CMC, recuerda la metáfora de Pierre Bourdieu, porque en el Mercosul la mano derecha (finanzas-economía) tiene el control de la integración regional y no manifiesta mucho interés en saber lo que hace o podría hacer la mano izquierda. (Bourdieu, 1998, p. 10).

Por lo tanto, todavía hay un gran déficit en materia de integración regional de los campos de la educación. Incluso las universidades, actores sociales clave en el proceso de regionalización, no han tenido ese éxito. No porque los profesores o estudiantes hagan (moderadamente) la movilidad transfronteriza se puede inferir que la integración sea efectiva. No porque los líderes se reúnan para aprobar la voluntad de integración, es que se produce la integración.

En otras palabras, la diplomacia de los ministerios de finanzas y de relaciones exteriores y los bancos centrales nacionales y los grupos de presión de las grandes empresas son dominantes en el Mercosur. La acción de sus representantes no siempre se registra en las actas a disposición del público, pero sí a menudo en sus *notebooks* y en sus *habitus*. Lo que es alcanzado como consenso por estos funcionarios de alto rango (cuadros) en las cumbres, acaban convirtiéndose en leyes, políticas y normas es sus países de origen; de modo que los acuerdos del Mercosur se están constitucionalizando a partir esencialmente de las decisiones de los cuadros internacionalizados del campo económico.

Desde la década de 1970, de acuerdo con Maria Rita Loureiro (1998), los economistas ortodoxos empezaron a asumir un papel protagonista en la política brasileña. Este mismo fenómeno, a nivel mundial fue llamado por Frédéric Lebaron (1998) “imperialismo económico”, ya que para este sociólogo francés (presidente de la Asociación Savoir/Agir, fundada por Pierre Bourdieu), después de la Segunda Guerra Mundial hubo una aceptación de tecnologías intelectuales e institucionales propias del universo norteamericano, de un modelo anglosajón de gestión y análisis (p. 104). Lebaron (1998) señaló, en referencia al anuario *Flemings: Who's who in Central Banking*, edición de 1997, que la mitad de todos los banqueros centrales tenía un diploma de los Estados Unidos o el Reino Unido, y en gran parte esos mismos cuadros han ejercido también funciones en el FMI, el Banco Mundial y la OCDE (p. 107).

Así, en tiempos de globalización e integración regional, como Europa o el Mercosur, el Estado sigue desempeñando un papel importante pero mitigado y compartido con otros actores sociales. Por lo

tanto, más allá de las propias reglas del campo de la educación superior y de la autonomía universitaria, los actores sociales de la academia responden a las normas sociales del gran campo de la gobernanza política, que sería una especie de meta-campo de regulación al que todos los campos sociales se refieren, y allí se insertan. Según Roger Dale y Susan Robertson (2011),

el significado amplio de gobernanza consiste en reemplazar el supuesto de que el estado siempre y necesariamente rige la educación a través del control de todas las actividades del gobierno, lo que podría llamarse la *coordinación de la coordinación*, posiblemente con el estado reteniendo el control del controlador o regulador, como último recurso [cf. Dale, 1997] (p. 353):

Por lo tanto, la metarregulación de campos sociales regionales tan complejos y con tanta diversidad como el campo de la educación, se opera en Europa a través del Método Abierto de Coordinación, lo que ha permitido a la UE lograr consensos para la integración. En el Mercosur la metarregulación es ejercida por una diplomacia de cumbres, con un predominio de los actores sociales del campo económico. Esta característica crea un déficit democrático en la integración del Mercosur y debilita la región en las negociaciones con otros bloques, Estados y organizaciones internacionales. Así por ejemplo la experiencia acumulada por la UE con el MAC puede constituirse en un medio de convergencia entre los campos de la educación superior del Mercosur y de Europa, con la primacía del modelo del proceso de Bolonia, como se puede inferir por las reflexiones que exponemos a continuación.

INTEGRACIÓN REGIONAL Y EUROPEIZACIÓN DEL MERCOSUR

“¿Qué es el *soft power* (poder blando)? Es la habilidad de obtener lo que se quiere mediante la atracción en lugar de la coerción o pagos. Se origina en la atractividad de la cultura, los ideales políticos y las políticas de un país” (Joseph S. Nye Jr., 2002, p. x)⁸.

8. “What is soft power? It is the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments. It arises from the attractiveness of a country's culture, political ideals, and policies” (Joseph S. Nye Jr., 2002, p. x).

La formación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la integración de los diversos campos de la educación superior en Europa es el objetivo del Proceso de Bolonia. Robertson (2009b) señala que Claude Allègre, ministro francés de Educación (1997-2000) “argumentó que con el fin de desarrollar una economía basada en el conocimiento, Europa necesita tanto emular el sistema de los Estados Unidos de América así como también detener el flujo de graduados europeos a los EE.UU.” (p. 7).

El Proceso de Bolonia genera curiosidad y reacciones en todo el mundo. Pablo L. Gaston “lanzó” en los Estados Unidos en 2010 el libro *The Challenge of Bologna: what United States Higher Education has to learn from Europe, and it matters that we learn it*. Carol Geary Schneider (2010), presidente de la AAC & U, autor del prefacio, de forma realista, afirma que “educadores de todo el mundo están estudiando en Estados Unidos Liberal Arts Practices a ver lo que podría ser útil aplicar en sus propios contextos culturales” (p. XIX)¹⁰, que parece decir también que los europeos prestan mucha atención al modelo estadounidense de educación superior. En este sentido, en un trabajo crítico, Eva Hartmann se pregunta si el proceso de Bolonia, convirtiéndose en global, no sería un nuevo tipo de imperialismo en construcción.

“La pregunta crucial entonces es si el proceso de Bolonia se caracteriza por la ‘americanización’, lo que refleja la continuidad del imperio estadounidense, o más bien por las normas europeas que indican una dirección nueva normativa de la UE” (2008, p. 211)¹¹.

La arquitectura curricular de Bolonia ha llegado a los países del Mercosur a través de convenios, protocolos y acuerdos con la Unión Europea, y también está siendo utilizada por las universidades (públicas y privadas, nacionales o extranjeras), ubicadas en el Mercosur, a iniciativa propia o por medio de políticas públicas nacionales. De esta manera, países del Mercosur promueven políticas públicas que fomentan la identificación con el sistema de Bolonia, o incluso una recuperación del modelo de los *Liberal Arts Colleges* de Estados Uni-

9. “argued that in order to develop a knowledge-based economy, Europe needed to both emulate the US system and also stem the flow of European graduates to the US” (Robertson, 2009b, p. 7).

10. “educators from around de globe are studying U.S. Liberal Arts Practices to see what might be usefully applied in their own cultural contexts” (2010, p. XIX).

11. “the crucial question then becomes whether the Bologna process is characterised by ‘Americanisation’, which would reflect the continuity of the American empire, or rather by European norms which would indicate a new normative leadership by the EU” (Hartmann, 2008, p. 211).

dos. El Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales de Brasil (Reuni) ha sido una política de financiación de la estructura física de las universidades federales y de fomento a la creación de la Bachilleratos Institucionales (BI) similares al primer ciclo del modelo de Bolonia y al Liberal Arts Colleges de Estados Unidos (Lima, Azevedo e Catani, 2008)¹².

El Ministerio de Educación de Brasil (MEC), después del Reuni, ha publicado los “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Institucionais e Similares (ROBIS)” (Brasil, 2010) sobre el argumento de que los ciclos formativos responden a un contexto de expansión de la matrícula, de interiorización de la oferta, de creación de nuevas universidades y de incremento de las matrículas en instituciones privadas (2010, p. 1). El documento oficial del ROBIS recuerda que en 2007 el MEC puso en marcha ReuniE y que a partir de ahí, “propuestas más amplias de arquitectura curricular a nivel de pregrado están empezando a entrar en la agenda de las discusiones académicas sobre la reforma de la educación superior brasileña” (p. 1).

Así, del mismo modo que el proceso de Bolonia en Europa se puede interpretar como un modelo de educación superior a escala europea, lo que significa una mayor productividad y reducir costos y aumentar la matrícula, la aplicación de BI en Brasil sería una respuesta a un nuevo momento para aumentar la matrícula a un menor costo (mayor productividad). Por lo tanto, el ROBIS sugiere que la formación en ciclos a través del BI, sería una forma de superar el modelo de universidad brasileña de la marca europea del siglo XIX:

la propuesta de desplegar los Bachilleratos Institucionales es una propuesta alternativa a los modelos de formación de las universidades europeas del siglo XIX, que aún prevalecen en Brasil, aunque superados en sus contextos de origen (Brasil, 2010, p. 3).

De ello se deduce que los redactores del ROBIS prefieren clasificar como modelo obsoleto la universidad que alberga a la docencia, la investigación y la extensión, aunque este modelo de universidad no ha alcanzado su plena madurez en Brasil. Para ilustrar hay que señalar que la primera universidad de Brasil, la Universidad de São Paulo (USP), fue fundada en 1934, y

12. En Brasil, la educación superior privada es de alrededor del 75% de las matrículas. Empresas privadas *for profit* (Laureate, Kroton, Anhanguera) operan en el país como participantes en un mercado de educación superior conforme a lo dispuesto en el AGCS/OMC.

para esto recibió la solidaridad de las misiones extranjeras, principalmente de Francia.

El modelo de educación superior de Brasil tiene una primera fase napoleónica, es decir, organizada en cátedras y de formación profesional. Presenta una segunda fase, a partir de la Reforma de 1968 bajo el gobierno militar, con una marca de Estados Unidos., que puede ser identificada en la estructura departamental y de fomento del desarrollo tecnológico. Finalmente con el movimiento de democratización y con base en la Constitución de 1988, que establece que la universidad debe tener como tareas fundamentales el desarrollo de la educación, la investigación y la extensión. Este modelo de universidad tiene como fuente de inspiración la universidad humboldtiana.

Así, la europeización actual de la educación superior en Brasil no es más que una re-europeización basada en el modelo estructurado en ciclos del proceso de Bolonia, a su vez referenciado cercanamente en el modelo inglés y en los *colleges* estadounidenses (Azevedo, 2008).

Sin embargo los programas de reforma son de carácter voluntario. Así, las instituciones tradicionales para la formación de las élites no están obligadas a hacer reformas y pueden seguir ofreciendo una educación clásica. Incluso si estas instituciones adoptaran la estructura curricular similar al BI, los métodos de selección meritocráticos preservarían el ambiente para la continuidad de la reproducción de las élites, pues como es sabido, el mérito también es una construcción social.

Bajo el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999) en Argentina, otro importante miembro del Mercosur, la educación superior experimentó una reforma importante con la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES) No. 24.521 de 1995. Entre otras novedades, la LES ha tratado de ofrecer un nuevo modelo de universidad que sería más cercano al modelo de los departamentos de Estados Unidos, con cursos más cortos para la graduación, plan de estudios en créditos y fomento a la diversificación de las fuentes de financiación.

Las tradicionales universidades públicas argentinas, que históricamente son autónomas, recibieron un fuerte apoyo de los movimientos estudiantil y docente que se opusieron a las reformas de Menem. Por lo tanto el gobierno a través del Ministerio de Educación (MCyE), creó “nuevas universidades”, principalmente en el cono urbano de Buenos Aires, conforme al modelo establecido por la Ley 24.521, para demostrar al campo de la educación superior argentino la operatividad del nuevo modelo.

La LES también estableció un sistema de estadísticas e información y creó la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación Acreditación Universitaria), que se inició a nivel nacional en la evaluación institucional de la educación superior en Argentina. Es interesante notar que después de la promulgación de la LES 24.521/1995, las medidas de evaluación, acreditación, indicadores y *benchmarking* producidos por la CONEAU se han convertido en el eje de la integración y la internacionalización de la universidad en la Argentina:

La experiencia adquirida por la CONEAU ha sido de fundamental importancia para el desarrollo de procesos y estrategias regionales de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. La proyección internacional de esta institución y su trayectoria le han valido el tener un rol protagónico y situarse a la vanguardia en espacios tales como la Red de Agencias Nacionales de Acreditación del Mercosur (RANA), o la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Por otra parte, los resultados obtenidos en este sentido y el afianzamiento de esta política en Argentina, han llevado a que en la actualidad, todos los convenios bilaterales de reconocimiento de títulos suscritos entre nuestro país y terceros países –sobre todo pertenecientes al subcontinente sudamericano–, se fundamenten en la convalidación automática con base en la acreditación de la calidad de las titulaciones de educación superior, lo cual colabora también en la jerarquización de la política de aseguramiento de la calidad en toda la región (Astur & Larrea, 2009).

Esto no quiere decir que la Ley 24.521 de 1995 fue un anticipo de la europeización de la educación superior en Argentina. Sin embargo debido a la inspiración estadounidense (departamento, créditos, evaluación etc.), el sistema argentino está cerca de un nuevo movimiento de reforma y la integración de propuestas en los acuerdos del Mercosur y los convenios internacionales e interregionales, tales como los propuestos por el programa de ajuste Alpha, financiado por la UE, cuyo objetivo general “es contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular” (Tuning-ALFA, 2011).

Así, tanto Argentina como Brasil están con sus sistemas de educación superior diversificados y diferenciados, propicios a una convergencia “europeizante” hacia el Proceso de Bolonia. Entre las acciones concretas en esta dirección fue “lanzado” en 2010, con el apoyo de la Unión Europea, el Programa de Movilidad Mercosur. La llamada

lleva las marcas (logotipos) de la Unión Europea y del Mercosur, que advierte que el programa está dirigido a los cursos de pregrado que no participan en los programas previamente puestos en marcha por el Mercosur (Mercosul, 2010, p. 2)¹³.

Además del evidente interés de la Unión Europea en la definición de los parámetros de referencia del programa de movilidad, se destacan dos características de la convocatoria. En primer lugar, los valores se expresan en moneda europea (euro). En segundo lugar, la restricción explícita de las carreras que ya formaban parte del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del Mercosur (Mexa), antecesor del ARCU-SUR (Sistema de Acreditación Regional de Carreras de Grado del Mercosur), que es la base para el Programa de Movilidad Académica Regional (Marca).

Esto puede ser interpretado como un ejemplo de “desaprendizaje” (*unlearning*), propio del método abierto de coordinación (Offe 2003, p. 463; Dale, 2005, p. 60). Es decir, el europeizado PMM está descartando la experiencia acumulada en el Mercosur en función de la implantación (aprendizaje) de las “buenas prácticas” basadas en los indicadores, *benchmarking* y modelos del centro europeo. Según Offe (2003), la convergencia de políticas en Europa tiene un “currículo oculto” en el MAC: “El aprendizaje de las políticas exitosas no solo los obligaría a adoptar nuevas ‘prácticas’ sino también a ‘desaprender’ y en parte demoler arraigados patrones institucionales (...). Como ‘desaprendizaje’ puede ser en realidad el principal objetivo del MAC, o su currículo oculto” (p. 463).

CONSIDERACIONES FINALES

Tratar sobre la integración en el Mercosur y la influencia europeizante es una oportunidad para reflexionar sobre los caminos que están siendo seguidos al sur del ecuador. La supremacía de la mano derecha (finanzas) en la gobernanza del Mercosur y la hegemonía del capital en la integración regional inhiben la solidaridad, el bienestar social

13. “El Programa de Movilidad Mercosur en Educación Superior (PMM) propone contribuir al desarrollo de la movilidad de estudiantes, impulsando la cooperación interinstitucional, y aportando a la dimensión social y educativa de la integración regional. El PMM/Fase Piloto incluirá a las carreras de grado que no participan en el marco del Mexa ni del sistema ARCU-SUR, dado que las mismas ya son parte en actividades de cooperación, intercambio y programas de movilidad específicos, destinados solo a estas carreras acreditadas” (2010, p. 2).

y el carácter público de la educación. Clauss Offe (2003), con una preocupación inequívoca, pregunta si el modelo europeo de bienestar social puede sobrevivir a la integración europea. Uno de los posibles escenarios diseñados por Offe es pesimista porque la inseguridad social y económica se intensificará:

De acuerdo con esta lectura pesimista del impacto de la nueva economía política europeizada (según la definición de los parámetros del mercado único, la UEM y la ampliación final para el Este), los Estados miembros se verán privados de su capacidad de mantener el tipo de medidas de protección y el orden establecido que cada uno de ellos se había construido en el curso de su historia nacional. De acuerdo con esta última interpretación del proceso de integración, la economía política europeizada será significativamente diferente del tipo de capitalismo europeo que prosperó bajo la protección de los regímenes nacionales (p. 447)¹⁴.

La crisis de 2008 y su repique de 2011 demuestran que el temor de Offe no era exagerado. Autoridades europeas han señalado los aparatos de seguridad, el bienestar social y la solidaridad como las causas de los problemas europeos. Propuestas a partir de ahí ponen de relieve la necesidad de los recortes presupuestarios sobre todo en las asignaciones sociales. Los líderes europeos han sugerido “más Europa del capital” y “menos Europa social”.

Como consecuencia se observa que el movimiento de la europeización del Mercosur tiene las mismas referencias. Es decir, en cuanto a la educación superior, la europeización del Mercosur puede ser interpretada como una expresión de un nuevo imperialismo (Hartmann, 2008) o incluso un nuevo colonialismo (Lo, 2011, p. 211) (cultural y económico), debido a que la europeización de la educación superior en el Mercosur no tiene el significado de la adquisición de los valores de una “europeidad” social, inspirada por los logros solidarios de la democracia política y económica europea.

En cambio la europeización del Mercosur ha significado la transferencia de las “buenas prácticas” de liberalismo de mercado anti-

14. “According to this pessimistic reading of the impact of the new Europeanized political economy (as defined by the parameters of the Single Market, EMU, and eventually Eastern Enlargement), member states will be deprived of their capacity to maintain the kind of protective arrangements and status order that each of them had built up in the course of their national history. According to this latter reading of the integration process, the Europeanized political economy will significantly deviate from the type of European capitalism that prospered under the protection of national regimes” (p. 447).

solidario que están en curso en el proceso (de crisis) de integración europea, y para agravar, el modelo de regionalismo abierto (*open regionalism*) existente en el Mercosur, ha permitido y aceptado estos movimientos¹⁵.

Lo más curioso es, como en la mitología griega en la que Zeus se convierte en un encantador Taurus para secuestrar a la hermosa y amable Europa, que ahora el EEES está siendo seducido por el modelo estadounidense de educación superior. Sin embargo, como en los juegos más sofisticados de atracción, los signos no obtienen una respuesta directa, exacta o simplificada. Hay una tercera parte de los sistemas de educación superior en los países sudamericanos que son al mismo tiempo herederos de las universidades europeas y que también han sido históricamente influenciados por las políticas de Estados Unidos. La pregunta es: ¿Quién es el sintonizador (*tuner*)? ¿Quién tiene el tenedor de sintonía (*tuning fork*)?

REFERENCIAS

- Anahí A. & Larrea, M. (2009). Proceso de Bolonia en América Latina, Estudios: Caso Argentina y el Mercosur Educativo, septiembre 2009, Retrieved from <<http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-434.html>>. Acceso em 01 dez 2011.
- Argentina (1995). LES 24.521. Retrieved 01 Dec. 2011 from <<http://www.iaa.edu.ar>>
- Azevedo, M.L.N. (2008). O modelo inglês de educação superior e o Processo de Bolonha: integração, internacionalização ou mercadorização do Espaço Europeu de Educação Superior?. In: Azevedo, M.L.N. (Org.). Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM.
- Bourdieu, P. (1998). Contre-feux. Paris: Raisons d'Ágir.
- Brasil (2010). Referenciais Orientadores para os Bacharelados Institucionais e Similares (ROBIS). Brasília: MEC-SESU. Retrieved 11 Nov. 2011 from <<http://www.mec.gov.br>>
- Dale, Roger (2005). The Potentialities of “la Mesure en Éducation”: The European Union’s Open Method of Coordination and the Construction of a European Education Space. Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs (pp. 49-65) hors-série No.1.
- Europa, Conselho da (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) (2009/C 119/02). Jornal Oficial da União Europeia. 28 May 2009. Retrieved from <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>>
- Europa. Convenção Europeia. Pilares da União Europeia. Retrieved 11 Nov. 2011 from <<http://european-convention.eu.int/glossary.asp?lang=PT&content=P>> Europe (2011b). Métodos comunitário e intergovernamental. Glossário. Retrieved 11 Nov. 2011 from <http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/community_intergovernmental_methods_pt.htm>
- Europe (2011a), Open method of coordination. Retrieved 03 Nov. 2011 from http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_pt.htm, 03 Nov. 2011).
- European Council. Presidency Conclusions (2000). (Lisbon) 23 and 24 March 2000. Retrieved 28 Oct. 2011 from <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>.
- European Comision (2011). The Erasmus Programme—studying in Europe and more. Retrieved 05 Oct. 2011 from <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm>
- Gaston, Paul L (2010). The Challenge of Bologna: what United States Higher Education has to learn from Europe, and it matters that we learn it. Virginia (USA): Stylus/Sterling.
- Hartmann, E. (2008). Bologna goes global: a new imperialism in the making, Globalisation, Societies and Education (pp. 207–220). Vol. 6, No. 3.
- Jayasuriya, K. (2003). Embedded mercantilism and open regionalism: crisis of a political project (pp. 339-355). Third World Quarterly, 24 (2).
- Lebaron, F. (1998). L’Impérialisme de l’économie. Actes de la recherche en sciences sociales (pp. 104-108), vol. 121-122, mars 1998.
- Lima, L.; Azevedo, M.L.N.; Catani, A.M. (2008). O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova (pp. 7-36). Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, No. 1, mar.
- Lo, W.Y.W. (2011): Soft power, university rankings and knowledge production: distinctions between hegemony and self-determination in higher education (pp. 209-222). Comparative Education, 47:2.
- Loureiro, M.R. (1998). L’internationalisation des milieux dirigeants au Brésil. Actes de la recherche en sciences sociales (pp. 42-51), Vol. 121-122, mars 1998.

15. Interpretaciones críticas del regionalismo abierto se pueden encontrar en Thomas Muhr (2010) y Kanishka Jayasuriy (2003).

- Lopez-Segrera, F. "Access and Equity in Latin American and Caribbean Higher Education". En IAU, Horizons, Vol. 17, N. 2, October, 2011.
- Mercosul e União Europeia lançam escola virtual.(2011) - Portal Brasil. (MCT). Retrieved 11 Dec. 2011 from <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/12/7/mercosul-e-uniao-europeia-lancam-escola-virtual/view>
- Mercosul (2011). Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011- 2015. Presidência Pro Tempore Paraguai. Retrieved 01 Oct. 2011 from <http://www.mercosur.int/show?contentid=2924>
- Mercosul (2010). Normativas. Retrieved 21 Dez 2010 from <http://www.mercosur.int/show?contentid=2924>
- Muhr, TGE (2010). 'Counter-Hegemonic Regionalism and Higher Education For All: Venezuela and the ALBA' (pp. 39-57), Globalisation, Societies and Education, 8.
- Nye Jr, J. S. (2002). Soft Power: The means to success in world politics. New York: Public Affairs.
- Nye Jr, J. S. (2007). Smart Power. Huffpost Politics. Retrieved 29 Nov. 2011 from, http://www.huffingtonpost.com/joseph-nye/smart-power_b_74725.html
- Offe, C. (2003). The European Model of "Social" Capitalism: Can It Survive European Integration pp. 437-469. The Journal of Political Philosophy: Volume 11, Number 4.
- Robertson, S. L. (2009b). The EU, 'Regulatory State Regionalism' and New Modes of Higher Education Governance. Panel: "Constituting the Knowledge Economy: Governing the New Regional Spaces of Higher Education". International Studies Association Conference: New York.
- Robertson, S.L. (2009a). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Revista Brasileira de Educação (pp. 407-422), v. 14 n. 42 set./dez.
- Robertson, S.L.; Dale, R. (2011). Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. Educação & Realidade (pp. 347-363), Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago.
- Schneider, C.G. (2010). Foreword (pp.XI-XIX). In: Gaston, P. L (2010). The Challenge of Bologna: what United States Higher Education has to learn from Europe, and it matters that we learn it. Virginia (USA): Stylus/Sterling.
- Tuning (2011). Objectives. Retrieved 15 Nov. 2011 from <http://www.tuning-gal.org/en/tuning-project/objectives>.

Internacionalización y cooperación internacional en la universidad colombiana. Estado actual, dimensiones y perspectivas

Presentado por Xiomara Zarur Miranda¹

INTRODUCCIÓN

La creciente internacionalización de la educación superior en todo el mundo, y en particular de Colombia, evidenciada en la acelerada dinámica de las relaciones con sus similares de otros países y con entidades de diferente naturaleza del exterior, hace necesaria la realización de estudios para el apoyo de estos procesos, que contribuyan al análisis de las tendencias, el estado actual y la identificación de posibles buenas prácticas, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de sus estrategias, organización, mecanismos y enfoques para un mejor relacionamiento con otros sistemas de educación superior del mundo, con organismos dedicados a la cooperación internacional y otros actores en la perspectiva de un mayor desarrollo de las universidades y por ende del sistema educativo del país, como una estrategia para la inserción de este en la sociedad del conocimiento y para superar la condición de transición del desarrollo nacional.

Bajo esta premisa se aprovechó la oportunidad para un análisis de las oficinas encargadas de la dirección o la coordinación de la internacionalización en las universidades asociadas en Ascun² con la finalidad

1. Coordinadora Académica e Investigaciones de Ascun.

2. Asociación Colombiana de Universidades, que congrega 83 instituciones: 29 de las 32 universidades estatales, 43 de las 48 universidades privadas, 5 instituciones universitarias estatales y 6 instituciones universitarias privadas.

de caracterizar la organización de la internacionalización en las universidades, la inserción en la estructura orgánica de las instituciones, la denominación, los enfoques y los principales servicios que prestan a la comunidad académica.

Partiendo de la premisa de que es todavía incipiente el apoyo a la cooperación internacional por parte de las dependencias encargadas de la internacionalización, en adelante identificadas con la sigla ORI, se exploran la dedicación y las acciones que en tal sentido desarrollan.

Finalmente, se explica en forma breve la organización nacional para la cooperación internacional, con la finalidad de ofrecer orientaciones y proporcionar pistas a las universidades interesadas en el tema, y también se explora la participación de las universidades en este sistema.

El presente trabajo cierra con algunas conclusiones y recomendaciones que se espera contribuyan en el fortalecimiento de la internacionalización y la cooperación internacional de las universidades.

1. LA ESTRUCTURA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

La internacionalización requiere arreglos institucionales para crear las condiciones institucionales y el establecimiento de instrumentos y capacidades para el relacionamiento con muchos actores que juegan en el escenario mundial y que de una u otra manera inciden en las decisiones nacionales o poseen recursos de diversa índole que pueden potenciar el desarrollo de las instituciones.

Hoy es claro que se vive en un mundo interconectado y que las instituciones, también las de educación superior, están altamente influenciadas por estas dinámicas. Las fronteras, no solo las territoriales sino también las del conocimiento, son cada vez más difusas y surgen otros escenarios, nuevos desafíos, e ingresan actores no tradicionales, lo cual crea situaciones que deben ser afrontadas y generan condiciones de incertidumbre que obligan a diseñar, evaluar y rediseñar las respuestas que se dan a estos fenómenos.

La evolución de las universidades muestra, a lo largo de su historia, cómo se las arreglan para responder a estos retos y dinámicas del cambio. Un ejemplo: cuando se toma conciencia de la necesidad de planificar su desarrollo, surgen las Oficinas o Direcciones de Planificación o de Planeación, para asumir el liderazgo de estos procesos y coordinar desde allí la construcción de los planes estratégicos en la medida en que, como siempre se ha dicho, deben ser diseñados con

altos niveles de participación, de manera que se comprometa a toda la institución en la ejecución de lo planeado.

En tiempos más recientes, ante las posibilidades que se abren por la internacionalización, las universidades han organizado, o aún lo están haciendo, una estructura que les permita orientar a los distintos actores que participan de la internacionalización, y darles apoyo, capacitación y asesoría, de modo que se constituyan en una acción coherente, sistemática y sistematizada para su mejor aprovechamiento.

Por lo antes expuesto, se tiene el interés de identificar la existencia o no de estas dependencias, y su estructuración.

a. Las oficinas o dependencias responsables de la internacionalización

Se tomó como muestra a las universidades asociadas en Ascun por reunir a las instituciones de mayor tamaño y complejidad del país, y por la trayectoria y experiencia acumulada en internacionalización, dado el tiempo que viene trabajando para el posicionamiento del tema en la universidad colombiana.

Los datos fueron obtenidos de los sitios *web* de las universidades, identificando en primera instancia la existencia de una dependencia responsable de orientar y coordinar la internacionalización y la cooperación internacional, así como las actividades que realizan, servicios que prestan, objetivos, procesos, convenios y cualquier otra información relevante para la finalidad del trabajo. La consulta se realizó en los meses de noviembre y diciembre de 2011.

Este criterio para la obtención de la información obedeció a la fácil accesibilidad y disponibilidad y bajo el supuesto que las universidades mantienen actualizada su información pública.

Se conoce que el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, a cargo del Ministerio de Educación Nacional, viene diseñando el módulo de internacionalización de la educación superior. También se sabe que ya se ha solicitado a las universidades el envío de la respectiva información, y por ello se consultó para la obtención de cifras actualizadas; sin embargo, no está disponible³.

Las 83 instituciones asociadas, agrupadas según su carácter estatal, y privadas o particulares, muestran los siguientes resultados al revisar la existencia de estas oficinas:

3. Al respecto, ver: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>

Tabla 1. Existencia de oficina responsable de la internacionalización

ORIGEN INSTITUCIONAL	TIENE DEPENDENCIA ESPECIALIZADA	NO TIENE DEPENDENCIA ESPECIALIZADA	TOTAL
Estatal	21	13	34
Privada	39	10	49
Total	60	23	83

FUENTE: Elaboración propia a partir de la información tomada de las páginas web de las 83 instituciones asociadas en Ascun, consultadas en noviembre de 2011.

Las anteriores cifras muestran que el 62% de las instituciones privadas cuenta con una instancia encargada de las tareas relacionadas con la internacionalización. En este grupo debe mencionarse el caso de una institución universitaria con nivel de desarrollo muy incipiente de su dependencia que evidencia reciente creación; en otro caso, la Oficina de Relaciones Internacionales, en adelante la ORI, se encuentra en el organigrama, sin más información ni datos para contacto, y tampoco se da cuenta en la web de las actividades que realiza. Entre las diez que no la tienen, es importante resaltar que en una de ellas, la Vicerrectoría de Desarrollo Institucional es la responsable de las actividades. En tanto, otra Universidad realiza la función a través de la Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales.

Por otra parte, en las estatales figura una universidad de la que no se hace ninguna referencia en la página ni en organigrama, pero es conocido que tiene un funcionario responsable de la internacionalización.

Se destaca que en la mayoría de los casos, cerca del 90%, las dependencias forma parte del *staff* de la Rectoría. Esta podría ser una condición ventajosa en la medida que se asume una comunicación directa y muy estrecha con la máxima autoridad ejecutiva de las universidades y con una fuerte responsabilidad en la ejecución de las políticas institucionales de relaciones externas. En cinco casos, la dependencia está adscrita a la instancia responsable de la Extensión.

En la mayoría de los casos la denominación es la de Oficina de Relaciones Internacionales; otro apelativo es el de Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales; en una universidad se denomina Cancillería, en otra es Oficina de Relaciones Externas; también se identi-

ficó la denominación de Oficina de Cooperación Internacional; otra tiene nivel de Dirección, y una más cuenta con Departamento. No se identificó diferencia importante entre la denominación y la naturaleza de las áreas de trabajo. Como quiera que la denominación más común es la de ORI, en adelante se usará la abreviatura para todas estas dependencias, independientemente del nombre propio de cada una, y tanto los resultados como el análisis las involucra a todas.

Un asunto para destacar es la relación fuerte que mantiene casi la mitad de las ORI (44%) con dependencias académicas de la universidad, como las Vicerrectorías Académicas o de Docencia, para trabajar sobre movilidad de estudiantes y profesores e internacionalización del currículo; con las Vicerrectorías de Investigación y de Posgrado para la internacionalización de la investigación, programas de posgrado en la modalidad de doble titulación, programas sándwich y movilidad de investigadores. Los centros o institutos de lenguas también evidencian actividad conjunta y articulada con las ORI para la oferta de enseñanza de otros idiomas en la universidad y para la enseñanza del español a extranjeros.

En este punto no se profundiza en el análisis de las diferentes dimensiones de las actividades de internacionalización y cooperación internacional de las instituciones observadas, lo cual se realiza más adelante.

Seguidamente se identificaron las instituciones que incluyen actividades de cooperación internacional o cooperación al desarrollo de manera explícita, con acciones claramente identificadas y catalogadas, por ser este un tema que viene impulsándose desde Ascun en los últimos años, dada la importancia de alinear la acción de la universidad con las estrategias del desarrollo nacional para ganar en pertinencia y contribuir con la solución de los acuciantes problemas que enfrenta la sociedad colombiana.

Existen también otros argumentos que se han tenido en consideración, entre ellos el compromiso de la educación superior latinoamericana y caribeña con la cooperación Sur-Sur acogida en la Declaración resultante de la Conferencia Regional de Educación Superior -CRES- 2008 realizada en Cartagena, Colombia, como evento preparatorio de la Conferencia Mundial en París, en el año 2009, convocada por la Unesco.

2. CAMPOS DE ACCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

Las universidades e instituciones de educación superior implantan gradualmente procesos relacionados con internacionalización, y las evidencias señalan que la movilidad de estudiantes y profesores es

común en todas las ORI, tal vez por ser esta una de las prácticas desde los orígenes de esta institución.

Algunas han avanzado hacia otras categorías de la gama de actividades de internacionalización, como la internacionalización del currículo y la cooperación.

a. Movilidad académica de profesores, investigadores y estudiantes

La movilidad desde Colombia hacia otros países tiene marcadas preferencias por Estados Unidos, que es la de mayor volumen.

En Europa: España, Francia, Alemania y Reino Unido, seguidos por otro grupo de países con menor favoritismo como son Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Holanda, Italia, Noruega, Portugal, Suecia y Suiza.

En América Latina los de mayor predilección son Brasil, Argentina, México y Chile. También existe movilidad a menor escala con Ecuador, Bolivia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela

Australia, en Oceanía; y es muy escasa la relación con Asia (China, Irán, Japón).

La Universidad Nacional ha celebrado convenios de movilidad de carácter regional, como el de la Red de Macrouiversidades, orientado a movilidad doctoral. Ninguna otra universidad estatal del país tiene posibilidad de ingresar, por no contar con el número de estudiantes requerido; además, en los años recientes ha venido perdiendo dinamismo la Red. Unas pocas universidades tienen acuerdos con organismos multilaterales como la OEA, CEPAL, algunas agencias del sistema de Naciones Unidas, y la OPS.

El espectro más amplio lo tiene la Universidad Nacional de Colombia, con un registro de 848 convenios entre nacionales e internacionales a partir de 1970, habiendo sido suscrito en 1982 el primer convenio con una universidad extranjera⁴, seguida por la Universidad del Rosario.

El grueso de las instituciones orienta sus esfuerzos a la movilidad de salida desde Colombia. Sin embargo, se identificó un grupo que tiene políticas de reclutamiento de estudiantes extranjeros. Se mencio-

nan: Universidad Externado de Colombia, Universidad del Rosario, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad Industrial de Santander, Universidad EAFIT, Universidad de la Sabana. Lo anterior no pretende, de ninguna manera, que el resto de universidades no recibe estudiantes extranjeros.

A continuación, para ilustrar el marco orientador de las políticas institucionales sobre movilidad, se toman algunos referentes expuestos por las universidades en sus respectivos sitios:

Programa de intercambio estudiantil de la Universidad del Rosario:

La política de internacionalización de la Universidad del Rosario se centra en la construcción de una plataforma exitosa de proyección internacional, buscando abrir espacios y fronteras para abrir al mundo a toda la comunidad rosarista. Conforme con el fortalecimiento de la Movilidad Académica establecida como uno de los pilares de la política de internacionalización, la Universidad actualmente cuenta con el **Programa de Intercambio Estudiantil** formado por más de **250 convenios de cooperación** dirigidos a los estudiantes de pregrado. A través de estos convenios los estudiantes pueden cursar materias en diversas universidades de Europa, Norteamérica o América Latina durante uno o dos semestres académicos, con la garantía de ser homologables en su respectivo programa.

Movilidad de la Universidad Nacional de Colombia

Movilidad saliente

Son los desplazamientos que realiza la comunidad universitaria con el fin de desarrollar actividades de índole académica por fuera de las instalaciones de la Universidad.

¿Cómo aplicar para Movilidad Académica Saliente?

Diligencie el formato de solicitud en línea: Formato de Solicitud.

Una vez diligenciado el formato en la página web, usted contará con cinco días para hacer modificaciones a su solicitud o hasta que se cierre la convocatoria para la cual “aplica”.

4. Información obtenida en: <http://www.ori.unal.edu.co/nc/convenios/> Consultado en diciembre de 2011.

El estudiante deberá ingresar a la página de actualización y usar el código que le asignará la aplicación y que se enviará a su correo electrónico registrado.

Una vez finalizado el proceso de inscripción, deberá imprimir el último formato de solicitud que se le envió al correo electrónico, y con él deberá elevar dicha solicitud a su Coordinación Curricular.

Después de la fecha de cierre de la convocatoria el estudiante podrá hacer seguimiento al estado de su proceso con su documento de identificación.

¿Qué actividades se pueden realizar o desarrollar?

- a. Práctica Profesional
- b. Pasantía de Investigación
- c. Evento Académico
- d. Intercambio
- e. Cursos Cortos
- f. Maestría y Especialización
- g. Doctorado
- h. Gestión Institucional

Movilidad entrante

Todas las actividades relacionadas con la movilidad académica internacional de docentes y estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia tienen como objetivo generar una dimensión internacional en los programas académicos así como un apoyo a la investigación.

Estudiantes Visitantes

Guía para solicitar intercambio

Trámites migratorios

Calendario académico

Noticias para estudiantes visitantes

Acerca de Colombia, Bogotá y la Universidad

Profesores Internacionales

El primer paso para garantizar y aumentar el flujo de profesores visitantes de otros países para dictar seminarios y conferencias, desarrollar cátedras o realizar actividades específicas de asesoría en gestión académica, científica, tecnológica o administrativa, es ofrecer una información adecuada para el trámite de la invitación, la visa, los informes a las autoridades de inmigración y los apoyos administrativos.

Se presenta a continuación la definición de Profesor Visitante según el Acuerdo 035 de diciembre 17 de 2002, Artículo 10, Numeral 2:

“Profesionales o artistas de otras universidades o instituciones de investigación o de educación superior nacionales o extranjeras de conocido prestigio, que por sus méritos académicos y su experiencia imaginativa en un determinado campo del saber o del arte, son invitados por la Universidad para prestar temporalmente servicios de asesoría académica o participar en programas curriculares de investigación o extensión, en procura del intercambio de conocimientos y renovación académica”.

Profesores Invitados Icetex:

El trámite debe solicitarse en la ORI, ocho días hábiles antes del plazo límite especificado en el calendario del Icetex

Estos dos ejemplos, uno de universidad pública y otro de universidad privada, dan una idea de cómo se desenvuelve en ellas el movimiento de académicos y los niveles de detalle que cada una maneja para motivar y dar información.

Programas de movilidad, bilaterales o multilaterales, que incluyen a las universidades colombianas

- Cytex -Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo.
- Objetivo: Favorecer la movilidad de científicos y expertos entre grupos de I+D+i de los países miembros.
- Pablo Neruda, Programa Iberoamericano de Movilidad Académica de Postgrado (Segib, OEI, CUIB).
- Objetivos:
- Impulsar la cooperación multilateral entre las universidades iberoamericanas para fortalecer sus posibilidades académicas y científicas como vía de internacionalización de la educación superior de postgrado.
- Apoyar la movilidad de estudiantes de postgrado y de docentes de maestrías y doctorados.
- Promover la implantación progresiva de sistemas de acreditación de los estudios de postgrado en áreas temáticas priorizadas por los gobiernos de los países de la región.

- Becas Fundación Carolina.
- Programa de Movilidad doctoral unilateral de Colombia hacia Francia en el marco de las metas 2019 (becas en alternancia).
- Programa de movilidad de la AUIP.
- Programa Erasmus Mundus.
- Programa Crepuq entre las Universidades de Quebeq (Canadá) y las colombianas asociadas en Ascun.
- Programa PAME-UDUAL

Objetivo: Promover la internacionalización e integración entre las universidades de la UDUAL, ofreciendo a sus estudiantes de pregrado la oportunidad de cursar un período académico en una Universidad de la UDUAL, con pleno reconocimiento de la actividad académica realizada.

No puede cerrarse provisionalmente el tema de la movilidad sin hacer referencia a dos limitantes que deben ser resueltas: una, los recursos para apoyar financieramente tanto a los que salen como para ofrecerlos a los que vienen, cambiando una tendencia de no reciprocidad entre los colombianos que el país envía al exterior y los que recibe de las instituciones con las que tiene convenios.

La segunda es la de las visas. En muchos casos la demora en su expedición, los documentos exigidos, y por qué no mencionarlo, la negación de su otorgamiento, son temas que deben ser analizados en el espacio de los gobiernos.

b. Internacionalización del currículo como estrategia deliberada en las decisiones institucionales

No todos los miembros de la comunidad académica tienen posibilidades de una experiencia internacional de movilidad de corta o larga duración; por tanto, las universidades han emprendido programas que brindan oportunidades a quienes no pueden asumir los costos de viajes al exterior y su sostenimiento.

Una de ellas es la internacionalización del currículo, de forma tal que se igualen las oportunidades de una formación que tenga en cuenta la dimensión internacional.

Casi la mitad de las universidades, el 48% de las que tienen ORI, hace explícita la decisión institucional de llevar a cabo procesos que apuntan a la internacionalización del currículo. Esta actividad solo se identificó, y se describen algunos ejemplos, dado que el carácter de este trabajo no es evaluativo:

Universidad del Rosario

La Internacionalización del Currículo incluye todas aquellas oportunidades de enriquecer los programas con contenidos internacionales en el área de la enseñanza, la bibliografía y los idiomas acorde con la propia cultura, así como la promoción del intercambio de profesores e investigadores del Rosario y hacia el Rosario.

En este sentido la internacionalización del currículo se fortalece por todas las acciones de internacionalización, incluyendo cooperación académica, el programa de intercambio estudiantil de cooperación para el desarrollo, movilidad, pasantías, giras académicas, idiomas y multiculturalismo.

Es importante aclarar que la internacionalización del currículo también implica un ejercicio de comparación de los planes de estudio de cada programa con los planes de estudio de las universidades mejor catalogadas a nivel mundial. En este sentido la Universidad ha participado en el Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007) y en 6x4 EULAC (European Union, Latin America and Caribbean), ejercicios ambos que permitieron evaluar y comparar currículos con estándares internacionales.

Este proceso hace que estos programas se distingan por ser de primera línea en contenidos, bibliografías, acompañamiento de profesores extranjeros y clases en otros idiomas. De esta manera se va fortaleciendo el camino para contar con currículos flexibles que facilitan la homologación de programas y dobles titulaciones, para así fortalecer la movilidad académica.

CES

El Grupo de Trabajo en Modelo Pedagógico es un grupo comisionado por el Consejo Académico de la Universidad que se dedica a evaluar y reflexionar sobre diferentes temáticas de interés académico. Está integrado por el Director Académico, los Jefes de pregrado y postgrado de las facultades y los j

Jefes de áreas de apoyo académico como Bienestar Universitario, Humanidades y CES virtual. Uno de estos trabajos es el de “Internacionalización del currículo en la Universidad CES”, que reseña los lineamientos y avances sobre el tema.⁵

5. Grupo de Trabajo en Modelo Pedagógico “Internacionalización del Currículo en la

Universidad Autónoma de Occidente

En el Plan de Desarrollo de la Universidad, el segundo objetivo estratégico es “Acentuar y fortalecer el proceso de internacionalización de la institución”, y la primera estrategia es la de internacionalizar el currículo.

c. Cursos internacionales y en otros idiomas

Otra de las características de un currículo internacionalizado es el desarrollo de cursos con profesores extranjeros de visita en la Universidad y cursos que se ofrecen en otros idiomas, bien sea con profesores extranjeros o nacionales.

No es clara la evidencia encontrada en las páginas de las universidades enmarcadas en internacionalización. Este puede ser un atractivo que no se está utilizando para captar la preferencia de los estudiantes colombianos en el momento de elegir dónde realizar sus estudios superiores.

d. Cursos de idiomas

Otra de las estrategias para “internationalisation at home” es el ofrecimiento de cursos de idiomas extranjeros para los colombianos y de enseñanza del español para extranjeros, y en esto el país goza de buena imagen por el manejo de la lengua materna, lo cual se constituye en una fortaleza.

Por lo general es una actividad que no tiene más apoyo de las ORI que su divulgación. Su planeamiento está a cargo de las facultades o los centros e institutos de lenguas. Es natural que la programación académica corresponda a los académicos, pero la orientación, las fechas, el público objetivo, entre otros aspectos, puede contar con el asesoramiento de las ORI.

Cerca del 70% de las universidades tiene esta oferta, en su mayoría, como se indicó, por fuera de la mirada de la internacionalización.

e. Doble titulación y titulación conjunta de grado y posgrado

La doble titulación ganó auge en la pasada década, y en la actualidad es importante el número de universidades que ofrecen estas ventajas que eliminan una de las principales barreras de la movilidad: la

convalidación de los títulos, tema que representa limitaciones muy fuertes para la internacionalización, que no será tratada en el presente documento por razones de extensión.

Esta es una práctica más frecuente entre instituciones nacionales con una extranjera de país desarrollado, aunque no exclusivamente; se da el caso de alianzas entre universidades del país y también con las de Latinoamérica.

Entre las que enuncian convenios de doble titulación, sin diferenciar si en pregrado o posgrado, se tienen: Universidad Jorge Tadeo Lozano, Universidad Externado de Colombia, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales -UDCA-, Universidad del Rosario y Universidad Nacional.

3. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES

Para una mejor comprensión del enfoque y la complejidad de la internacionalización, se da una mirada sobre la cooperación internacional en Colombia, y particularmente en las universidades del país.

Ya se mencionó cómo las tendencias en el desarrollo del conocimiento, de la ciencia y la tecnología, aunadas a los cambios sociales, económicos y culturales, terminan influenciando las dinámicas de las Universidades. Es así que cada vez más, estas instituciones abordan los temas de la cooperación internacional para el desarrollo de sus fines y el compromiso con el país.

En primera instancia se aborda de manera muy breve un acercamiento a los referentes conceptuales; posteriormente se describe, también en forma sucinta, cómo se organiza en el país la cooperación internacional, y finalmente se realiza una aproximación a lo que las universidades vienen realizando y cómo se insertan en el sistema de cooperación internacional.

Concepto de cooperación internacional

El significado de cooperación internacional, en su acepción más general, se refiere a los esfuerzos de colaboración entre dos o más países para abordar una problemática que afecte a uno de ellos o a varios, o para afrontar temas de interés común. En los países de habla hispana, “el concepto se origina en la traducción del término *international aid*, que se refiere a los desembolsos en dinero o en

especie que los países donantes realizan a los países receptores”⁶. La cooperación de los donantes se orienta principalmente a países en desarrollo o en transición, con el objetivo de contribuir a su desarrollo.

En una definición más acotada, el término *cooperación internacional* se refiere a lo que se conoce como Ayuda Oficial al Desarrollo -AOD-. De acuerdo con el Committee for Development Aid de la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), la AOD debe cumplir tres requisitos fundamentales:

- a) Ser llevada a cabo por los gobiernos en carácter oficial.
- b) Tener como principal objetivo la promoción del desarrollo económico y el bienestar de los países en desarrollo.
- c) Ser de carácter concesional y contener un elemento de donación de al menos el 25%.

Documentos publicados por la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación internacional, conocida como Acción Social y hasta hace pocos meses la entidad coordinadora del sistema en el país, presenta la siguiente definición: “La Cooperación Internacional es la ayuda que se entrega para apoyar el desarrollo económico y social de países en desarrollo mediante la transferencia de tecnologías, conocimientos, habilidades o experiencias por parte de países u organizaciones multilaterales. Se le conoce también como Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) y es un concepto global que comprende diferentes tipos concesionales de ayuda”⁷.

En el mismo documento se define la Cooperación Técnica como “...la ayuda que se entrega mediante la transferencia de técnicas, tecnologías, conocimientos, habilidades o experiencias por parte de países u organizaciones multilaterales, con el fin de apoyar el desarrollo socioeconómico de los países con menor nivel de desarrollo en áreas específicas. Con este tipo de cooperación se contribuye también al desarrollo tecnológico, la formación de recursos humanos y mejorar la capacidad de las instituciones. Este es el tipo de cooperación que maneja de forma directa Acción Social”⁸.

La cooperación técnica entre países en desarrollo “Es una modalidad de cooperación técnica, y su especificidad radica en que se realiza

entre países de similar nivel de desarrollo; por esto se la conoce también como ‘cooperación horizontal’ o ‘cooperación Sur-Sur’. También es coordinada por Acción Social”⁹.

Se registra en el material consultado la categoría de cooperación interinstitucional, que explican de la siguiente manera: “En el ámbito particular de las instituciones, tanto oficiales como privadas, puede darse un intercambio técnico, apoyo y cooperación a nivel internacional con sus pares en otros países. A nivel académico, por ejemplo, cabe destacar la cooperación entre universidades privadas (el subrayado no está en el original) de todos los países del mundo, a través de intercambios, visitas, investigaciones conjuntas, becas, entre otras modalidades. Este tipo de cooperación no es coordinada por Acción Social, y se da de manera directa”¹⁰. Resulta llamativo en la medida en que las universidades estatales también realizan de manera directa esta cooperación sin la intervención de la agencia nacional, y en segundo lugar pareciera que ella no atendiera a las necesidades del desarrollo nacional o como si el fortalecimiento de las universidades no tuviese nada que ver con el del país.

a. Cooperación solidaria: Cooperación Sur-Sur

América Latina, como bloque regional, ha imaginado e implantado estrategias de integración como la Organización de Estados Americanos (OEA). Y los estudiosos del tema han identificado también que esta organización multilateral se preocupa por la cooperación entre los países de la región para superar las dificultades que los afectan. A propósito de ello, un trabajo de Fedesarrollo plantea que “desde la adopción de la Carta de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1948, se ha concebido la cooperación como un instrumento ideal para promover el desarrollo económico y social de la región. A la par con las múltiples reformas a la Carta de la Organización, la cooperación interamericana ha evolucionado respecto a la forma en la que ha sido concebida por los Estados americanos”¹¹.

En este mismo documento se aborda la definición de la cooperación Sur-Sur como “el intercambio de experiencias, lecciones y conocimientos entre gobiernos, organizaciones e individuos pertenecientes

6. Porciúncula, Mateo, y Van Rompaey, Karen. “Glosario de Términos de Cooperación Internacional”. Presidencia de la República. Oficina de Planeación y Presupuesto, Departamento de Cooperación Internacional. Montevideo, sin fecha.

7. Acción Social. “Manual de Acceso a la Cooperación Internacional”. Presidencia de la República. Bogotá, tercera edición, marzo de 2007, p. 13.

8. Ibid, p. 13.

9. Ibid, p. 14.

10. Ibid, p. 12

11. Reina, Mauricio, y Osorio, Andrés. “VI Cumbre de las Américas. Análisis de la cooperación solidaria en el continente americano”. Fedesarrollo. Bogotá, septiembre de 2011, p. 11

a los países en desarrollo”¹². Así entonces puede verse que se constituye en una modalidad orientada a reforzar las relaciones bilaterales a través de asociaciones horizontales más incluyentes, y a la formación de coaliciones de países del sur en foros multilaterales con el fin de fortalecer su poder de negociación.

Esta cooperación Sur-Sur se caracteriza por la no injerencia en asuntos internos, la ausencia de condicionantes explícitos, la horizontalidad (igualdad) entre países socios, la promoción de la autosuficiencia, la preferencia por la utilización de recursos locales que generen mayores incentivos para la apropiación, la adaptación a las prioridades de los países socios y un menor costo relativo sin sacrificar eficiencia.

Por su parte la comunidad académica de la región era consciente de la necesidad de replantear la cooperación internacional en el mundo universitario. Los debates enriquecieron los conceptos y enfoques que trascendieron el tema de la cooperación internacional de la educación superior abordándose la cooperación en ciencia, tecnología e innovación y del desarrollo de los países. Se introducen en este ámbito los conceptos de “horizontalidad de la cooperación, de capacidades endógenas para el desarrollo, de áreas prioritarias y de valor estratégico regional, de complementariedad en áreas de interés común regional o subregional. En suma, comenzaba a comprenderse la propia esencia de lo que representaba un proceso real de integración. Por otro lado, empezaban a escucharse en los debates los términos de asimetría y unilateralidad. Asimismo se introdujo una revisión del persistente tema de las migraciones regionales, de esa migración unilateral, desde nuestro país hacia el mundo desarrollado, conocida como *fuga de cerebros*”¹³.

La Conferencia de Rectores de América Latina y el Caribe, realizada en la Universidad de Minas Gerais, en Belo Horizonte, Brasil, analizó el tema¹⁴ y se comprometió a fortalecer la cooperación solidaria en la región. En el año siguiente la Conferencia Regional de Educación Superior efectuada en Colombia en el 2008, resaltó la importancia de promover la internacionalización solidaria de la educación superior de América Latina y el Caribe mediante el fortalecimiento de pro-

gramas para la cooperación y la integración regional, y a través del establecimiento de alianzas interinstitucionales¹⁵.

La Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en París en el 2009, destacó la importancia fundamental de la cooperación internacional solidaria como vía para mejorar la calidad de la educación superior, así como su contribución a la reducción de la brecha en materia de desarrollo, mediante el aumento de la transferencia de conocimientos¹⁶.

Sin embargo el paso de los años y pese a los esfuerzos del Iesalc/Unesco, el tema está poco posicionado en la educación superior de los países de la región. Como se vio, la migración académica y científica sigue siendo de preferencia hacia universidades de países desarrollados, y Colombia no se distancia de esta tendencia. Igual ocurre con las alianzas académicas para ofrecer programas en cualquiera de las modalidades conocidas en el contexto de la internacionalización, con las investigaciones conjuntas.

Es conveniente así mismo señalar que el panorama muestra algunos indicios de mayor dinámica en los vínculos entre universidades de la Región, curiosamente con una gran contribución de la cooperación europea gracias a los programas ALFA y otros, y a los esfuerzos de Brasil en los últimos años por estrechar la cooperación Sur-Sur.

Es importante que las ORI se apropien de los instrumentos que brinda la cooperación Sur-Sur y los avances que tiene el país con las comisiones mixtas¹⁷.

Las universidades del sistema colombiano evidencian vínculos con universidades latinoamericanas, especialmente con Brasil, México y Argentina; Chile ganó terreno en los años recientes. Todas las universidades que cuentan con información pública tienen numerosos convenios con sus pares de otros países y sobresalen por la cantidad: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Autónoma del Caribe, entre otras.

12. Ibid, p. 12.

13. Brovetto, Jorge. “Espacio común de la educación superior”. En: *Educación superior y sociedad*. Nueva Época. Año 13, N°. 1, febrero de 2008, p. 119.

14. Zarur, Xiomara. “Internacionalización solidaria. Bases, alianzas y posibilidades”. Presentación en el Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y del Caribe. Belo Horizonte, Brasil. 18 de septiembre de 2009.

15. Zarur, Xiomara y cols. “Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En: *Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*. Iesalc/Unesco, 2008.

16. Unesco. “The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Communique”. Paris, 8 July 2009.

17. Acción Social y Ministerio de Relaciones Exteriores. “Lineamientos de la cooperación técnica entre países en desarrollo”. Sin fecha.

4. EL SISTEMA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL COLOMBIANO Y LAS UNIVERSIDADES

a. Antecedentes de la institucionalidad vigente

La reforma del Estado efectuada en 1968 fortaleció el Consejo Nacional de Política Económica y Social, Conpes; y la creación en el Departamento Nacional de Planeación (DNP) de la Unidad de Proyectos Especiales y Crédito Externo¹⁸ se constituyó en uno de los primeros esfuerzos para organizar la ayuda que se recibía de otros países al asignársele la tarea de coordinar el financiamiento externo de los planes de desarrollo y la asistencia externa en Colombia. El Ministerio de Relaciones Exteriores debía considerar la cooperación en el marco de las relaciones internacionales.

En los años 90, Colombia ófue clasificada en el grupo de países de renta media, con lo cual perdió prioridad frente a los recursos de cooperación, y para reducir los riesgos del flujo de recursos y también para mejorar la coordinación y brindar apoyo a los solicitantes, en 1996 se creó la Agencia Colombiana de Cooperación Internacional -ACCI-, que en 1999 pasó a ser un ente adscrito a la Cancillería.

En 2005 el Gobierno decidió alinear la cooperación externa con las prioridades sociales del Plan de Desarrollo e integró la ACCI, la Red de Solidaridad Social y el componente social del Plan Colombia, en la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional.

A finales de 2011 se volvió a escindir esta integración y se dio origen a la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia APC Colombia,- encargada del tema, y la anterior Acción Social se transformó en el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social.

b. Descripción y funciones de los principales actores del sistema

El sistema nacional de cooperación internacional está integrado por:

- La Agencia Presidencial para la Cooperación Internacional de Colombia -APC Colombia-, que es la responsable de “Liderar los mecanismos de coordinación interinstitucional como instancia de

18. Presidencia de la República. Decreto 2996 del 10 de diciembre de 1968.

articulación, identificación, formulación, seguimiento y análisis de la cooperación que recibe y otorga el país, con los actores nacionales, sectoriales, territoriales e internacionales de la agenda de cooperación”¹⁹.

Otros integrantes son²⁰:

- **El Ministerio de Relaciones Exteriores** “Encargado de definir y desarrollar la política internacional del país y articular las acciones de las entidades del Estado con respecto a las relaciones internacionales en los ámbitos político, económico, social y ambiental. Es el interlocutor y enlace para las gestiones oficiales que se adelanten entre las entidades gubernamentales y los gobiernos de otros países, así como con los organismos internacionales. Su participación en la cooperación internacional se presenta en la definición de políticas sobre la materia, así como en las etapas de negociación y suscripción de los convenios o acuerdos de cooperación con las fuentes”.²¹
- **Las oficinas de cooperación internacional de los ministerios y de los establecimientos públicos del orden nacional**, que cumplen el papel de “punto focal” de los organismos internacionales con misión sectorial. Se encargan de coordinar y manejar algunas de las líneas o programas de cooperación de su ámbito de responsabilidad.
- **Organizaciones No Gubernamentales -ONG-**, pues existe cooperación internacional no oficial que es otorgada por organismos internacionales de carácter privado sin ánimo de lucro (ONG) y que por lo general es ofrecida básicamente a organismos del mismo carácter en los países en vía de desarrollo.
- **Los entes territoriales**, que son beneficiarios de las oportunidades de cooperación internacional descentralizada.

19. Presidencia de la República. Departamento Administrativo de la Función Pública. Decreto 4152 “Por el cual se escinden unas funciones de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional -Acción Social y se crea la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia, APC-Colombia”. Artículo 6, numeral 10. Bogotá, noviembre de 2012, pp.3.

20. Op. cit. Acción Social, pp. 9-12.

21. Ibid, p.10.

- **Las fuentes de cooperación**, tanto oficiales como no gubernamentales. Las fuentes oficiales representan a gobiernos u organismos internacionales y se distinguen como bilaterales o multilaterales respectivamente.
- **Las instituciones**, que pueden ser tanto oficiales como particulares.

En este último grupo podría ubicarse a las universidades y su participación en los procesos de Cooperación Internacional de Colombia no obstante sus programas y proyectos no están reflejados en los informes y prioridades, tal vez porque las acciones de cooperación académica no se gestionan en el marco del sistema.

Además, es necesario dar un tiempo al Gobierno Nacional para estructurar la APC e implantar el marco normativo establecido para evaluar las oportunidades y posibilidades para apoyar las acciones de las universidades interesadas en el tema.

c. **Las universidades en el sistema de cooperación internacional del país**

Se vienen haciendo esfuerzos en la dirección de articular de manera sistemática los aportes de la universidad a los esfuerzos del país para resolver los problemas del desarrollo. Este trabajo no puede continuar exclusivamente soportado en el trabajo individual de cada universidad. Sin descartar este mecanismo que ellas han utilizado a lo largo de su historia, se requieren acciones coordinadas que en primer término apoyen más decididamente el apalancamiento de recursos que permitan el redimensionamiento de los proyectos universitarios, y en segundo lugar hacer visible la acción de estas instituciones en la cooperación internacional del país.

En la perspectiva de identificar un primer grupo de universidades con las cuales iniciar procesos, se identificó un grupo de seis entre las 60 que tienen una ORI, que ya anuncian desempeños en el tema. De estas, cuatro son universidades privadas: Universidad de El Bosque, Universidad del Rosario, Universidad Santiago de Cali y Universidad Externado de Colombia. Tres estatales: Universidad Nacional, Universidad del Atlántico y Universidad de Córdoba.

Se transcriben a continuación los enunciados que sirven de base a la expectativa de participación en procesos y proyectos de cooperación al desarrollo, en el marco de la cooperación internacional:

I. EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Líneas prioritarias de cooperación

Formación y educación

La Universidad Nacional de Colombia concibe la educación como el factor esencial de desarrollo que impulsa el logro de los retos del país, en un contexto globalizado estimulado por la competitividad internacional. En este marco la Universidad propone fortalecer la calidad de la educación pública y alcanzar su reconocimiento e influencia nacional e internacional a través de las siguientes acciones:

- Mejorar las capacidades pedagógicas de la planta docente de la Universidad.
- Implantar mecanismos de seguimiento y evaluación a los programas educativos que promuevan el mejoramiento continuo.
- Incorporar a estudiantes, docentes e investigadores en dinámicas mundiales de educación superior, que les permitan intercambiar conocimientos y experiencias y desarrollar iniciativas conjuntas que favorezcan el desarrollo nacional e internacional.
- Promover, mediante acciones determinadas y estratégicas, el aprendizaje y perfeccionamiento del inglés y otras lenguas extranjeras tanto en estudiantes de pregrado y posgrado como en los docentes.
- Fortalecer el Sistema Nacional de Becas de la Universidad, que favorece a estudiantes con perfil socioeconómico bajo, pertenecientes a grupos indígenas y afrodescendientes, y a los mejores estudiantes en todos los niveles de formación.

Ciencia, Tecnología e Innovación

En una sociedad del conocimiento cada vez más internacionalizada, el propósito de la Universidad Nacional es aumentar la investigación científica y el desarrollo tecnológico en las siguientes áreas estratégicas que impulsen el desarrollo económico y social del país:

- Ambiente y biodiversidad
- Salud y vida
- Ciencias agropecuarias y desarrollo rural
- Biotecnología
- Desarrollo organizacional, económico e industrial
- Energía

- Recursos minerales y materiales
- Tecnologías de la información y las comunicaciones
- Construcción de ciudadanía e inclusión social
- Hábitat, ciudad y territorio

Arte y cultura

La Universidad Nacional de Colombia propone fomentar la cultura y el arte como prácticas inductoras de desarrollo y cohesión social en el país. Con un enfoque de diversidad cultural y artística en el escenario nacional e internacional, la Universidad plantea:

- Impulsar y fortalecer proyectos culturales y artísticos institucionales que involucren espacios de divulgación, disfrute, reflexión crítica y formación teórica.
- Promover la transferencia artística y cultural a nivel nacional e internacional como mecanismo educativo.
- Introducir la capacidad cultural y artística adquirida por la Universidad como un factor de éxito de los proyectos de país, que reúna y atienda las expectativas de los diferentes sectores de la sociedad.

Fortalecimiento institucional

La Universidad Nacional de Colombia tiene como objetivo desarrollar un sistema académico y administrativo moderno y eficiente, fundamentado en la descentralización y en la participación comprometida de sus estamentos. Para alcanzar este objetivo, la Universidad plantea las acciones determinadas a continuación:

- Implantar procesos de mantenimiento, adecuación, equipamiento y modernización de la infraestructura física y virtual de la Universidad.
- Fortalecer las competencias del personal administrativo.
- Impulsar la creación de sedes universitarias en los territorios nacionales no cubiertos por la actual infraestructura multi-sedes, especialmente en los territorios de fronteras.
- Implantar una infraestructura de redes que soporte los servicios que requiere la Universidad en materia de tecnologías de información y comunicaciones.

II. EN LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

Cooperación para el desarrollo

Hoy cuando la internacionalización de la academia y la investigación es una necesidad y una exigencia de la “sociedad del conocimiento”, la ORI quiere abrir un espacio especial al tema de la cooperación internacional para el desarrollo, la ciencia, la investigación y la tecnología, en el cual la comunidad pueda encontrar orientación y recursos útiles en este campo. De esta manera apoya los procesos académicos y de investigación que las unidades misionales asuman como parte del desarrollo de sus programas, en el sentido de búsqueda de ofertas, tanto como de colocación de los servicios de la UA en el exterior.

III. EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Presentación

Las relaciones internacionales se han convertido en una actividad que tiene impactos en la política, la organización y la gestión de la educación superior y de las universidades, en la formación del profesorado y en la oferta educativa de pregrado, postgrado y educación continuada, en la formación y especialización de investigadores y en el proceso de la investigación científica, en las actividades de vinculación y extensión, así como en la cooperación para el desarrollo, a través del papel de las universidades como agentes de la cooperación. La cooperación internacional está considerada un instrumento de desarrollo por ser un mecanismo de transferencia de ciencia y tecnología, que fortalece y potencia las capacidades intelectuales, culturales y tecnológicas, humanitarias y sociales de las organizaciones que la utilizan.

IV. EN LA UNIVERSIDAD DE EL BOSQUE

Cooperación Académica Internacional

La construcción de conocimiento en el mundo globalizado requiere cooperación y trabajo colaborativo. Por esta razón, el Área de Relaciones Internacionales promueve la participación de toda la comunidad académica en las distintas convocatorias de organismos y agencias de cooperación internacional que dan ayudas financieras, académicas, técnicas y tecnológicas para el fortalecimiento de la educación superior en países en desarrollo.

Estas ayudas contribuyen al desarrollo continuo de:

- Los proyectos de investigación en diferentes áreas del conocimiento.
- Los programas de responsabilidad social de la Universidad y su compromiso con la comunidad local, regional y nacional.
- La formación de profesionales competitivos y comprometidos con las necesidades de sociedades en vía de desarrollo.
- La formación de académicos y administrativos.
- El fortalecimiento de las capacidades institucionales y la organización académico-administrativa de la Universidad.

Funciones del Área de Relaciones Internacionales

- Presentar y difundir las oportunidades de Cooperación Internacional vigentes y de interés para la Universidad El Bosque y que permitan fomentar los procesos de internacionalización de la Universidad.
- Promover relaciones de cooperación internacional intersectoriales entre la Universidad y los socios nacionales e internacionales de Cooperación para el Desarrollo.
- Asesorar y acompañar a la comunidad académica Universidad El Bosque en la identificación, formulación y ejecución de acciones y proyectos de cooperación internacional.
- Servir como interlocutor y enlace articulador entre la comunidad académica y los socios de la cooperación nacional e internacional.
- Facilitar acciones de capacitación dentro de la Universidad que fortalezcan las capacidades de la comunidad académica frente a posibles socios.

V. EN LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

¿Qué hacemos?

Diseñar, coordinar y ejecutar estrategias que fomentan la participación de la comunidad académica en múltiples expresiones de cooperación y que facilitan su interacción con actores como:

- Agencias de Cooperación Internacional.
- Entidades nacionales e internacionales que apoyan el desarrollo de la educación superior, la investigación y el desarrollo social de Colombia.
- Organismos bilaterales y multilaterales.
- Entidades gubernamentales colombianas y del exterior.
- Instituciones de Educación Superior.
- ONG.
- Sociedad civil.

¿Con qué fin?

- Fortalecer la internacionalización de la docencia, la investigación y la extensión.
- Acceder a recursos de cooperación internacional que favorezcan el fortalecimiento académico, la investigación y el desarrollo socioeconómico del país.

¿A través de qué acciones?

- Coordinación de las acciones de cooperación internacional de la Universidad.
- Fomento de la participación en redes.
- Búsqueda de nuevas oportunidades de cooperación.
- Estudio de mecanismos y programas de cooperación internacional.
- Desarrollo de seminarios y procesos de formación.
- Acompañamiento en la formulación, implantación y administración de proyectos.
- Visibilización de las acciones de cooperación internacional de la Universidad.
- Asesorías en temáticas como desarrollo, internacionalización, cooperación internacional y formulación de proyectos.

Nuestros servicios

- Búsqueda de fuentes de cooperación.
- Consecución de socios internacionales.
- Formación en metodologías de formulación de proyectos.
- Acompañamiento en la formulación y presentación de proyectos.
- Formación y asesoría en gestión de recursos de cooperación internacional.
- Apoyo en las gestiones internas necesarias para la presentación de proyectos.
- Asesoría en administración de proyectos de cooperación internacional y en construcción de estrategias de internacionalización para los actores mencionados.

VI. EN LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

Cooperación Internacional

El sistema de la cooperación para el desarrollo está constituido por actores de diversa índole y funciones, y en él coexisten organizaciones públicas y privadas, especializadas, con distintas formas y estrategias

de acción. De manera general cabe distinguir entre instituciones públicas y privadas. Entre las primeras están las instituciones multilaterales, los gobiernos de los países donantes y receptores, las administraciones públicas regionales y locales, las universidades, etc.

Dentro de las entidades privadas se pueden distinguir las que tienen fines lucrativos.

Los ámbitos cubiertos por la cooperación internacional son muy variados: es decir, su ayuda permite mejorar la salud, la educación, las condiciones ambientales, reducir las desigualdades en el ámbito social y económico; así mismo se busca la cooperación técnica internacional destinada a fortalecer la capacidad científica, tecnológica y productiva

La anterior información lo que evidencia es una actividad apenas declaratoria o incipiente en algunos casos, que requiere ser apoyada por las universidades con mayor trayectoria, y la Red de Cooperación Internacional en el seno de Ascun puede ser de utilidad, dado que promueve los aprendizajes colectivos mediante la estrategia de compartir experiencias.

Si bien los resultados de esta primera aproximación no pueden ser categóricos en las afirmaciones por la fuente de información utilizada en la medida en que cabe la posibilidad de información desactualizada, sirve sí para demostrar la importancia de hacer visible en su verdadera magnitud el quehacer de las ORI. No se trata tampoco de inducir el sobredimensionamiento a partir de una imagen ideal, sino de dar cuenta, como corresponde a los entes autónomos, de lo que hace la Universidad por el desarrollo tanto institucional como del país, de sus relaciones con el contexto inmediato y con el entorno mundial. Y esta es tarea de todos y cada uno de quienes forman su comunidad universitaria.

CONCLUSIONES

1. Es escasa la información que exhiben las universidades en sus sitios web que den cuenta de las actividades que realizan por la internacionalización y la cooperación. Además, la información que existe está en su mayoría orientada a la comunidad interna y no como proyección institucional al mundo.
2. No se tipifica un enfoque ni un modelo único de organización en las universidades para la internacionalización y la cooperación internacional. Ello se relaciona con la diversidad y diferenciación

que caracteriza la educación superior colombiana. Sin poder afirmar que se ha elaborado un perfil de las ORI de las universidades asociadas en Ascun, es claro que los arreglos institucionales están determinados por la visión y misión institucional, con su proyecto educativo y con el interés que su comunidad le asigna a su proyección externa, y ello explica la diversidad.

3. En la información disponible no se encontraron agendas de intereses ni ofertas bilaterales de las universidades con respecto a las demás países de la región y del mundo. Es posible que existan y se consideren documentos de circulación restringida; no obstante, visibilizar las ofertas y demandas a otros países podría ser de ayuda para obtener más aliados.
4. Los programas de movilidad de docentes, investigadores, estudiantes, directivos, y en menor escala los administrativos, son la principal actividad que desarrollan las ORI. La movilidad es principalmente gestionada mediante convenios entre universidades, pocos por consorcios o grupos de universidades.
5. Las acciones de cooperación Sur-Sur en las universidades se orientan en su mayoría a convenios de movilidad, desaprovechando el potencial de la internacionalización para el beneficio mutuo y también posibilidades de incidir más a fondo en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, por el escaso uso de las fuentes de cooperación para el desarrollo.
6. Es muy bajo el número de universidades en actividades de cooperación al desarrollo, y bastante limitada su participación en el Sistema de Cooperación Internacional del país, desaprovechando las oportunidades que ella ofrece a los demandantes de recursos para apalancar sus proyectos.
7. Si bien el tema de los presupuestos y recursos asignados a internacionalización y cooperación no fueron considerados en el presente trabajo, no puede omitirse el comentario en el sentido de que todas estas actividades requieren el adecuado respaldo financiero, tanto de las mismas instituciones como del gobierno nacional y de los gobiernos territoriales. La carencia de fondos retrasa la inserción de la institución y del sistema en el escenario mundial, y más grave aun, frena el desarrollo científico y tecnológico de la educación superior y de la sociedad en su conjunto. Este es un tema que requiere la conjunción de muchos actores en la financiación y no puede dejarse a las posibilidades de las universidades, que sienten en gran medida la presión de los rankings o de los gobiernos. La corresponsabilidad es imperiosa.

RECOMENDACIONES

1. Iniciar una labor de demostración a las universidades, de la importancia de mantener actualizada, completa y bien organizada toda la información relacionada con la internacionalización, y esta es una tarea que deben emprender las ORI con urgencia. Es la primera ventana al mundo con la que cuenta la universidad.
2. Se sugiere la realización de estudios periódicos y sistemáticos sobre los desarrollos de la internacionalización de las universidades y de la cooperación internacional en que están comprometidas, para facilitar la formulación de las políticas de fomento y la orientación de recursos.
3. Contar con mapas actualizados del estado de la cooperación por universidad respecto a los demás países, y mapas consolidados del país, para facilitar futuras evaluaciones, identificación de tendencias y elaboración de planes.
4. Sería conveniente pensar en programas de capacitación de miembros de las comunidades universitarias en el tema de cooperación internacional, y sería de gran ayuda una alianza con la Agencia Presidencial para la Cooperación Internacional de Colombia, una vez complete su organización. Una agenda de trabajo con las universidades para posicionar el tema, se hace también necesaria.
5. Un observatorio de buenas prácticas sería un aporte invaluable de Ascun a sus universidades, y para ello podría contar con apoyo precisamente de la cooperación internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Acción Social. “Cuarenta años de la institucionalidad de la cooperación internacional en Colombia”. Presidencia de la República. Bogotá, julio de 2008.
- Acción Social. “La cooperación internacional y su régimen jurídico en Colombia”. Presidencia de la República. Bogotá, noviembre de 2008.
- Acción Social y Ministerio de Relaciones Exteriores. “Lineamientos de la cooperación técnica entre países en desarrollo”. Sin fecha.
- Brovetto, Jorge. “Espacio común de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En: *Educación superior y sociedad*. Nueva Época. Año 13, N°. 1, febrero de 2008.

- Grupo de Trabajo en Modelo Pedagógico “Internacionalización del currículo en la Universidad CES”. 2010.
- Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales. “Portafolio de cooperación internacional”. Universidad Nacional de Colombia. Sin fecha.
- Porciúncula, Mateo, y Van Rompaey, Karen. “Glosario de Términos de Cooperación Internacional”. Presidencia de la República. Oficina de Planeación y Presupuesto, Departamento de Cooperación Internacional. Montevideo, sin fecha.
- Reina, Mauricio, y Osorio Andrés. “VI Cumbre de las Américas. Análisis de la cooperación solidaria en el continente americano”. Fedesarrollo. Bogotá, septiembre de 2011.
- Secretaría General Iberoamericana. “Memoria de la cooperación iberoamericana 2010.” Publicado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid.
- Unesco. “The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Communique”. Paris, 8 July 2009.
- Zarur, Xiomara. “Internacionalización solidaria. Bases, alianzas y posibilidades”. Presentación en el Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y del Caribe. Belo Horizonte, Brasil. 18 de septiembre de 2009.
- Zarur, Xiomara y cols. “Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Iesalc/Unesco, 2008.

Estudiantes americanos en universidades mexicanas

Rosario Hernández Castañeda

En este trabajo se describe la importancia de la educación internacional y de los estudios en el extranjero, *study abroad (SA)*, en el contexto de la globalización y de la sociedad de la información y el conocimiento. Se afirma la necesidad de realizar más investigaciones que documenten los efectos de la movilidad estudiantil de norte a sur, y se describen los resultados más significativos de un estudio cualitativo en el que participó un grupo de estadounidenses adscritos a una universidad del suroeste de los Estados Unidos que decidieron matricularse en diferentes universidades mexicanas como parte de sus cursos de pre-grado.

LOS ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO COMO ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN

El contexto actual caracterizado por la globalización de los mercados mundiales y el vertiginoso desarrollo tecnológico, sobre todo en el campo de la información y la comunicación, ha impactado todos los ámbitos de la sociedad, en los cuales el educativo no es la excepción. Las instituciones de educación superior (IES) en los principios del siglo XXI tienen el compromiso de dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se prevén en la sociedad de la información y el conocimiento, y su reto es educar a las presentes y futuras generaciones de egresados para funcionar en un mundo cada vez más complejo, globalizado y multicultural (Hernández, 2008). Entre las IES existe el ideal de preparar a estudiantes con un amplio sentido de ciudadanía global, capaces de trabajar en equipos y ambien-

tes internacionales, con un refinado sentido de tolerancia, conciencia multicultural, capacidad de hablar varios idiomas y un claro sentido de responsabilidad tanto local como global (Marmolejo, 2011). De ahí que la mayoría de las universidades y colegios (*colleges*) norteamericanos frecuentemente en su misión expresan su compromiso con la internacionalización de sus instituciones y programas educativos, promoviendo diferentes formas de educación internacional.

Las estancias de estudios en el extranjero, *study abroad* (SA por su sigla en inglés), son una de las estrategias institucionales más populares para aplicar un aprendizaje internacional en los estudiantes. SA les permite experimentar otras culturas y sistemas educativos, ya que estos viajan fuera de su país para tomar clases en instituciones educativas extranjeras como parte de sus estudios universitarios. Este tipo de estancias son generalmente facilitadas e implementadas a través de convenios inter-institucionales de intercambio estudiantil. La filosofía de estos es que un estudiante de una universidad local va a una universidad extranjera, mientras que un estudiante extranjero es recibido en la universidad local. El reconocimiento de los estudios por parte de la universidad de origen y la cancelación de la colegiatura en la universidad receptora son otra característica que siempre está estipulada en dichos convenios. Los programas de intercambio estudiantil tienen un impacto significativo en sus participantes porque estos, además de facilitar la movilidad internacional y perseguir objetivos académicos específicos, dotan a los estudiantes de perspectivas interculturales y competencias globales que sería más difícil adquirir en el salón de clases de sus campus locales.

La Asociación de Educadores Internacionales, NAFSA (2011), realizó una encuesta con el objeto de obtener la opinión de los estadounidenses respecto de la importancia de la educación internacional. Los resultados revelaron que lo que más les preocupa a los estadounidenses es el estado de la economía, y aunque no tienen la respuesta de cuándo esta se recuperará, sí existe un consenso de que para prosperar en el futuro se debe preparar a los jóvenes de hoy para navegar por la vida y la carrera profesional en la era de la conectividad y competencia global. Otros hallazgos de esta encuesta confirmaron que: el 57% de los estadounidenses considera la educación internacional esencial en la experiencia educativa; el 65% cree que si los jóvenes no aprenden lenguas extranjeras estarán en desventaja en sus campos profesionales; el 73% reconoce que las instituciones de educación superior en los Estados Unidos deben hacer un mejor

trabajo enseñándoles a sus estudiantes sobre el mundo para que estos puedan competir dentro de una economía globalizada; y por último, otro 57% de los estadounidenses está de acuerdo en que los estudios en el extranjero preparan a las personas para tener éxito en el mercado laboral global.

LA NECESIDAD DE INVESTIGAR LOS EFECTOS DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL DE NORTE A SUR

No obstante el consenso generalizado que existe sobre la importancia de una educación internacional y del compromiso manifestado en la misión de las IES en favor de la internacionalización y de sus funciones sustantivas, la realidad es contundente: la gran mayoría de los estudiantes universitarios de los Estados Unidos nunca estudia fuera de su propio país. De acuerdo con el Institute of International Education, IIE (2011), mientras que las IES estadounidenses recibieron en el ciclo escolar 2010-2011 un total de 723.277 estudiantes internacionales, solo 270.604 de los más de 19 millones que forman su nivel superior estudiaron en otro país durante el ciclo escolar 2009-2010. Este cifra representa el 1,36% del total de estudiantes inscritos en el nivel post-secundario.

Por otra parte, si analizamos los flujos de la movilidad estudiantil en los estadounidenses, esta ocurre generalmente de norte a norte, siendo Inglaterra, Italia, España y Francia los destinos predilectos (Institute of International Education, 2011). En general existen pocas investigaciones que documenten los efectos de la movilidad estudiantil de norte a sur, esto es, de estudiantes que provienen de países industrializados y que deciden estudiar en países menos desarrollados, y el caso de los Estados Unidos y México no es la excepción. De acuerdo con el propio IIE, 7.157 estudiantes norteamericanos seleccionaron universidades mexicanas para estudiar fuera de su país. Esta cifra representa el 2,6% del total de los que estudiaron en el extranjero en el ciclo escolar 2009-2010; en ese mismo año, 13.450 mexicanos estudiaron en universidades de los Estados Unidos. Estas cifras resultan problemáticas si consideramos que:

1. México es la más grande y cercana nación de habla hispana, con una población casi tres veces más pequeña que la de los Estados Unidos;
2. México y los Estados Unidos comparten 3.152 kilómetros de franja fronteriza (1.951 millas);

3. Cada día más ciudadanos mexicanos legales (e ilegales) en los Estados Unidos contribuyen a su economía nacional y enriquecen la diversidad de la cultura americana;
4. México no sólo es un país vecino a los Estados Unidos sino también un socio importante, sobre todo después de la firma del Tratado de Libre Comercio; y
5. México es la tercera democracia más grande del hemisferio occidental, con más de 112 millones de habitantes (INEGI, 2010), y aunque hay razones históricas y de índole política y económica por las que las relaciones con los Estados Unidos no siempre han sido las más adecuadas, México siempre ha estado dispuesto a trabajar conjuntamente con el gobierno de su vecino del norte para resolver los problemas que afectan las relaciones entre ambos países.

Si a todo lo anterior le añadimos que la literatura que documenta las experiencias de estudiantes norteamericanos en México es prácticamente nula, se enfatiza la necesidad de aplicar una línea de investigación en este rubro. Estas son las razones académicas por las que esta investigadora decidió realizar el presente estudio. Las razones personales se describen a continuación.

POSICIÓN Y MOTIVACIONES DE LA INVESTIGADORA

Soy una profesora mexicana que tuvo la oportunidad de estudiar un doctorado en una universidad de los Estados Unidos, gracias al apoyo de la universidad para la cual trabajo en México. Esa experiencia internacional tuvo varios impactos en mi vida personal, académica y profesional. En lo académico me brindó los elementos teóricos metodológicos en el campo de la educación, lo que me permitió desarrollar e implementar varios proyectos académicos en mi dependencia de adscripción. En el ámbito profesional fui ascendida de profesora asociada a titular y aceptada en el sistema nacional de investigadores de México. En el aspecto personal llegué más madura y segura de mí misma y sobre todo sentía que miraba el mundo desde una perspectiva más amplia. Dejé mi mentalidad provincial y por primera vez sentí que conocía y entendía más a mi propio país.

Mi experiencia de estudiante en los Estados Unidos me hizo reflexionar en lo importante y significativo que hubiera sido si yo hubiera estudiado en el extranjero a una edad más temprana, durante mis estudios de licenciatura. Y cómo esta experiencia hubiera impactado mi desarrollo personal, en una edad en la que uno está consolidando

su personalidad y su futuro profesional. Pero el “hubiera” no existe. Yo estudié en el extranjero a los 33 años de edad, cuando la Universidad de Guadalajara me otorgó una beca, y aunque la oportunidad me llegó a una edad madura, la experiencia ha sido invaluable. Estar expuesta a una cultura y a un sistema educativo diferente, conocer nuevas tecnologías y responder a los retos y expectativas que se esperan de una estudiante de posgrado en un idioma extranjero, cambiaron mi perspectiva. Rompí mitos y estereotipos, interactué con estudiantes, profesores y personas de diferentes partes del mundo y disfruté de una diversidad cultural a la que no había estado expuesta anteriormente.

Fui una de los millones de inmigrantes que contribuyen a los Estados Unidos añadiendo su historia personal y mezclando su cultura con la cultura de ese país, y como tal, hice parte de ese creciente movimiento hemisférico y multicultural de estudiantes que cruzan sus fronteras para estudiar en otras latitudes. Finalmente, soy ante todo producto de una educación internacional. Sé por experiencia propia que los beneficios de estudiar en el extranjero son muchos.

La razón por la que decidí realizar esta investigación sobre los estudiantes estadounidenses en universidades mexicanas es porque deseo describir y analizar el proceso inverso. ¿Qué significó para los participantes del estudio, todos estos estudiantes norteamericanos, haber vivido y estudiado en mi país? ¿Cuáles fueron los efectos de estar expuestos a la cultura y al sistema educativo mexicano? ¿Qué significó para ellos interactuar con mis compatriotas? ¿Descubrir si la movilidad estudiantil de norte a sur es igualmente significativa que la de sur a norte?

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el objeto de entender el significado de las experiencias internacionales de norte a sur, se realizó el presente estudio cualitativo con una muestra de estudiantes norteamericanos adscritos a una universidad del suroeste de los Estados Unidos, que asistieron a universidades mexicanas durante un semestre o ciclo escolar y estuvieron tomando cursos correspondientes a sus propias concentraciones académicas. Como investigadora considero que una de las mejores maneras de entender y apreciar los efectos culturales y académicos de estar expuesto a la cultura y al sistema educativo mexicano, es escuchar las voces de quienes han vivido y estudiado en México. De esta manera el presente estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectos tuvo en los estudiantes norteamericanos que participaron en este

estudio, el hecho de haber vivido y estudiado en México como parte de sus estudios universitarios de pregrado?

Este estudio busca contribuir en el campo del conocimiento de la educación internacional a proveer un contexto en el cual administradores y académicos en universidades estadounidenses puedan conocer mejor los impactos de estudiar en universidades mexicanas. La autora espera que los resultados de la presente investigación brinden un análisis detallado del significado que tuvieron dichas experiencias internacionales en el grupo de estudiantes norteamericanos que participaron en esta investigación. Siendo este un estudio cualitativo, los resultados no se deben generalizar, ni se debe pretender entender todas las experiencias que hayan tenido los estudiantes norteamericanos estudiando en México. No obstante, sí se espera que las múltiples realidades reportadas y analizadas en esta investigación den luz y entendimiento sobre cómo esta experiencia internacional impactó la vida personal y académica de los participantes.

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación anteriormente descrita fue explorada por medio de un estudio cualitativo básico. Decidí utilizar un diseño de investigación cualitativa porque comparto con este paradigma de investigación sus supuestos ontológicos y epistemológicos en relación con la naturaleza de la realidad y la producción del conocimiento:

1. Creo que la realidad es socialmente construida por los individuos al interactuar en sus contextos sociales, y en ese sentido las múltiples realidades construidas son mejor entendidas de una manera holística.
2. La investigación cualitativa, interpretativa o naturalista aporta los métodos y técnicas más adecuados para contestar la pregunta de investigación de mi estudio. En este tipo de estudios el investigador y los participantes se influyen mutuamente, y aunque el investigador puede usar una variedad de instrumentos para recolectar información, el principal instrumento de investigación es el investigador mismo (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; Creswell, 2003).
3. Cuando se pretende entender el mundo complejo de las experiencias vividas desde el punto de vista de aquellos que las viven, la investigación cualitativa es la forma más adecuada (Lincoln y Guba, 1985; Flick, 2004).

4. Como investigadora estoy más interesada en el descubrimiento y la generación de teorías que emerjan de la información recolectada, que en la verificación de teorías a priori. “Este tipo de investigación construye abstracciones, conceptos, hipótesis o teorías en lugar de verificar las existentes” (Merriam, 1998, p. 7).

Según la clasificación de Merriam (1998), existen cinco tipos de investigación cualitativa: “El estudio cualitativo básico o general, el estudio etnográfico, el estudio fenomenológico, la teoría fundamentada y el estudio de caso” (p. 11). Todos estos tipos comparten características esenciales: la búsqueda de comprensión y entendimiento de significados; el investigador como principal instrumento de recolección y análisis de información; la necesidad de efectuar trabajo de campo; una orientación preponderantemente inductiva para el análisis; y el que los resultados son altamente descriptivos. No obstante, existen diferencias significativas entre ellos. El tipo de investigación cualitativa que mejor enmarca este trabajo es el estudio cualitativo básico o general, el cual la propia Merriam describe como la forma más común de investigación cualitativa, ya que busca descubrir y entender un fenómeno, un proceso o las perspectivas y formas de ver el mundo de la gente implicada. La información es colectada a través de entrevistas y observaciones y el análisis de documentos. Los resultados son una mezcla de descripción y análisis, los mismos que son presentados en forma de categorías, factores, variables o temas. En este sentido, el fenómeno que se investigó fue el impacto de vivir y estudiar en México, en el que se trató de entender de qué manera esa experiencia internacional impactó la vida de los estudiantes participantes desde su propia perspectiva.

Finalmente, es importante señalar que esta investigación fue orientada disciplinariamente desde el campo de estudio de la educación internacional e informada por las investigaciones que hasta hoy se han hecho sobre las estadías académicas en el extranjero de ciudadanos estadounidenses (*research on US students abroad*), desde una perspectiva interpretativa e intercultural.

LOS PARTICIPANTES

Doce fueron los participantes de este estudio, seleccionados por medio de una estrategia no probabilística llamada *selección basada en criterios* (Goetz y LeCompte, 1988). Esta estrategia “exige que el in-

investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades del estudio” (p. 93). Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes:

1. Haber estudiado o estar estudiando en una universidad del suroeste de los Estados Unidos durante el proceso de la investigación;
2. Haber tomado clases en alguna universidad mexicana por un semestre regular (no un período corto como lo serían los períodos de verano) o por un ciclo escolar, como parte de sus estudios universitarios;
3. Tener competencia lingüística en idioma español;
4. La acreditación de los cursos tomados por los participantes en las universidades mexicanas por parte de la universidad norteamericana de adscripción.

Las características generales de los doce participantes que integraron este estudio fueron las siguientes: participaron seis hombres y seis mujeres, lo que me dio un buen balance en relación con el género; la edad promedio fue de 21 años; estaban cursando el tercer año de sus estudios de pregrado; y sus concentraciones académicas fueron muy variadas: Estudios Latinoamericanos y Español, Negocios, Psicología, Educación, Trabajo Social, Biología, Antropología y Programa Interdisciplinario del University College.

EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

El contexto del estudio estuvo representado por las universidades mexicanas que atendieron a los participantes. Estas fueron las siguientes: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) campus Estado de México, Guadalajara y Querétaro; la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad de las Américas en Puebla (UDLA) y la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). Con excepción de la Universidad de Guadalajara (UdeG), todas las demás universidades son privadas. En la tabla No. 1 se informa con más detalle sobre los campos académicos o concentraciones de los participantes en su universidad de adscripción, así como las universidades mexicanas y los cursos a los que asistieron en México.

Cuadro No. 1

Concentraciones académicas, universidades receptoras y cursos tomados en México por los participantes

Participante	Concentración	Universidad Receptora	Cursos tomados en México
Núm. 1	Negocios y Estudios Latinoamericanos	ITESM ¹ Campus Estado de México	Comercio Internacional, Finanzas, Contabilidad, Psicología, Historia de los Estados Unidos, y Negocios
Núm. 2	Psicología y Español	ITESM Campus Guadalajara	Español Avanzado y Literatura Latinoamericana
Núm.3	Educación y Literatura Inglesa	ITESM Campus Guadalajara	Composición, Comunicación, Cultura Mexicana, Historia de México, Español Intermedio II
Núm. 4	Español y Estudios Latinoamericanos	ITESM Campus Guadalajara	Valores Socioculturales de América Latina, Literatura Latinoamericana, Cine Mexicano, Español Académico, Baile de Salón Aeróbicos
Núm. 5	Trabajo Social	ITESM Campus Edo. de México	Historia de México, Derecho Público, Español Intermedio, y Español Avanzado
Núm. 6	Español	ITESM Campus Querétaro	Literatura Contemporánea Latinoamericana, Valores Socioculturales de América Latina, Comunicación Oral, y Literatura Latina
Núm. 7	Biología y Español	Universidad de Guadalajara CUCSH	Historia de las Mentalidades, Historia de México, La Revolución Mexicana, Técnicas de Expresión Oral y Escrita, e Historia de los Estados Unidos.

Núm. 8	Negocios Internacionales	ITESM Campus Guadalajara	Español para Negocios, Negocios Internacionales, Historia de México, Cultura Mexicana y Ballet Folclórico
Núm. 9	Contabilidad	Universidad de Guadalajara CUCEA	Administración Estratégica de los Mercados, Comportamiento Organizacional, y Análisis Socioeconómico de México
Núm. 10	Estudios Latinoamericanos y Español	Universidad de Guadalajara CUCSH	Economía y Sociedad de México, Taller de Redacción Periódica, Historia Sociopolítica de América Latina, Filosofía Mexicana, y Movimientos Sociales y Políticos de América Latina
Núm. 11	Antropología con subespecialidad en Biología	Universidad Autónoma de Guadalajara	Ecología General, Ecología Vegetal, Paleontología de los Vertebrados, Folclore General, Ecología Marina, Manejo de la Fauna Silvestre, y la Política en la Cultura Mexicana
Núm. 12	Programa Interdisciplinario Arte, Culturas e Idiomas	Universidad de las Américas en Puebla	Gramática, Política Mexicana, Historia de las Mujeres en México, Danza Contemporánea, y Servicio Comunitario

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las estrategias de recolección de información utilizadas en este estudio consistieron en entrevistas, análisis de documentos y el diario personal de la investigadora.

Las entrevistas fueron la principal fuente de información utilizada en esta investigación. Estas eran indispensables para poder entender y analizar las reflexiones de los participantes en relación con sus estancias académicas en México. Se efectuaron tres rondas de entrevistas con cada uno de los participantes, en un periodo de 14 meses. Todos

firmaron su carta de consentimiento y se los identificó por un número en lugar de por su nombre, con el propósito de proteger sus identidades.

En la primera ronda de entrevistas se utilizaron dos formatos: una entrevista estandarizada pre-secuencializada (Denzin, 1978) y una entrevista semi-estructurada (Merriam, 1998). La primera consistió prácticamente en un cuestionario administrado en forma oral, y todos los participantes contestaron las mismas preguntas exploratorias y de carácter sociodemográfico. Posteriormente se continuó con la entrevista semi-estructurada, en la que se utilizaron preguntas generales y abiertas con el objeto de permitir que los participantes expresaran libremente sus experiencias y reflexiones sobre su estancia académica en universidades mexicanas. “Un formato no tan estructurado asume que los participantes pueden definir su mundo en la forma en que ellos lo perciben, por lo que las preguntas tienen que ser más abiertas” (Merriam, 1998, p. 74).

En la segunda ronda de entrevistas se utilizó un formato un poco más estructurado. Las preguntas de esta ronda eran más concretas y específicamente se relacionaban con los dominios o temas que emergieron como sobresalientes en la primera ronda. De acuerdo con Schensul, LeCompte, Natstasi y Borgatti (1999), este formato “ayuda a confirmar los dominios del estudio, así como identificar factores y variables o atributos de los mismos” (p.149).

Por último, para la tercera ronda se utilizó una entrevista focal, *focus group conversation*, cuyo objetivo principal fue mostrarles a los participantes los resultados preliminares del estudio y recibir su retroalimentación. Respecto de las entrevistas grupales, Schensul et al. (1999) afirman que “permiten al investigador registrar y analizar las reacciones de los miembros del grupo con respecto a cuestiones específicas en forma interactiva” (p. 52). Como investigadora, resultó sumamente importante comprobar si los participantes se identificaban con la historia colectiva que les fue descrita y si sentían que habían sido representados dignamente en el estudio.

Los documentos recolectados y analizados correspondieron a los acuerdos institucionales firmados entre la Universidad de adscripción de los participantes y las diferentes universidades mexicanas a las que asistieron estos; y las investigaciones sobre los impactos en estudiantes norteamericanos durante sus estancias académicas en el extranjero, *research on US students abroad*. La revisión de la literatura relevante en los estudios cualitativos es siempre un proceso interactivo y constante a lo largo de la investigación.

Finalmente, mantuve un diario durante todo el proceso de investigación, en el cual registré todas mis ideas, reacciones y reflexiones acerca de la información que estaba recolectando y analizando. Lincoln y Guba (1985) describen este diario como un registro introspectivo cuyo valor es ayudar al investigador a iluminar su análisis y posiciones filosóficas, orientándolo a tomar decisiones a lo largo del proceso de investigación hasta sus conclusiones finales.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Como el propósito de esta investigación era el de dar a conocer y entender cuáles fueron los impactos de vivir y estudiar en México de los participantes desde su propia perspectiva, y considerando este estudio una aproximación inductiva, generativa, constructivista y subjetiva, las técnicas de análisis utilizadas fueron el análisis de contenido y la técnica de comparación constante. LeCompte y Preissle (1993) consideran especialmente apropiadas estas dos estrategias de análisis en los diseños inductivos de investigación. Merriam (1998) afirma que el principal objetivo del análisis de contenido es la comunicación de significados, y su proceso incorpora la codificación simultánea de la información recolectada y la construcción de categorías que capten las características relevantes del contenido de un texto o documento. En relación con el método de comparación constante, Merriam igualmente afirma que la estrategia básica de este método incluye comparar un segmento de información con otro para determinar similitudes o diferencias.

CRITERIOS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

Las medidas utilizadas para asegurar la validez y confiabilidad del estudio fueron:

5. Triangulación de la información. Esta se llevó a cabo buscando la evidencia de las categorías que emergían en las tres fuentes de información utilizadas: las entrevistas, la literatura relevante al estudio y el diario de investigación.
6. Verificación con los participantes (*member check*): Como se explicó, se efectuó la entrevista grupal focalizada para que los participantes revisaran si estaban de acuerdo con la interpretación que esta investigadora les dio a los resultados del estudio.
7. Revisión por un par profesional (*peer debriefing*): Una investigadora ajena a este estudio revisó cada una de las partes del mismo.

Específicamente le pedí que criticara mi diseño y los resultados preliminares. Este fue un proceso interactivo en el cual recibí su retroalimentación, críticas constructivas y sugerencias, las mismas que me ayudaron a clarificar dudas y a ver mi estudio desde diferentes ángulos.

8. Posición y motivaciones de la investigadora (*researcher's biases and position*): Describí una breve semblanza autobiográfica en la que explico mi posición y las motivaciones respecto del objeto de investigación de este estudio.
9. Descripción detallada (*detailed description*): Finalmente, espero que la descripción detallada de cómo fue conducida esta investigación contribuya a asegurar su validez y confiabilidad.

LOS RESULTADOS

Una vez realizado el análisis de las múltiples realidades reportadas por los participantes de este estudio, y más allá de sus características individuales y de la diversidad de cursos atendidos en diferentes universidades mexicanas, estoy en posibilidad de afirmar que los efectos de estudiar y vivir en México fueron de carácter lingüístico, académico, cultural y profesional. Por razones de espacio, solo se describirán los efectos que a juicio de la investigadora fueron los más significativos en cada una de las categorías mencionadas.

LA HABILIDAD DE ENTENDER EL ESPAÑOL COLOQUIAL

Un buen dominio y competencia del idioma del país donde se realizarán los estudios en el extranjero, *study abroad*, es requisito indispensable para realizarlos. Razón por la cual, el desarrollo del español como idioma extranjero no era énfasis de esta investigación. Sin embargo, todos los participantes sin excepción reportaron impactos lingüísticos en diferentes áreas. Tres fueron los aspectos que sobresalieron de las experiencias reportadas: el desarrollo del idioma español en un ambiente académico-profesional, el optimizar su fluidez oral, y el enriquecimiento de su español con coloquialismos y regionalismos mexicanos.

Resulta claro que el nivel avanzado en que se encontraba el español de los participantes fue el puente que les permitió mejorar su eficiencia lingüística en diferentes áreas y entender e incorporar el español coloquial a su lenguaje cotidiano. Los participantes calificaron esto

último como enriquecimiento lingüístico porque les dio la capacidad de entender más de la psicología e idiosincrasia del mexicano. Una de las participantes manifestó al respecto:

Yo creo que México es uno de los países de Latinoamérica que han desarrollado más su propio lenguaje, y eso me gustó mucho. Fue muy rico aprender todas estas palabras mexicanas, ya que el sentido del humor mexicano se ve mucho a través de estos dichos y sus coloquialismos. Los dichos por ejemplo: “Amor de lejos, amor de pendejos”, “Dime de qué presumes y te diré de qué careces”, son producto de su sabiduría popular, lo mismo que otros muy chistosos como: “No hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista”, “Mal de muchos, consuelo de tontos”, “No se puede chiflar y comer pinole”. Así como hay otros más machistas, por ejemplo: “Están bonitas las mujeres, lo malo es que coman”, que muestran un sentido del humor muy mexicano. (Participante 10, segunda entrevista).

De todas las variedades de español, “el español mexicano con su uso abundante de diminutivos y su imaginación colorida, es quizás el más florido” (Lewis, 2000, p. 424). El mismo Lewis nos dice que los mexicanos dejan poco sin decir, son generosos en sus alabanzas y elocuentes en sus discusiones. La conversación, como en la mayoría de los pueblos latinos, es considerada un arte, y la pasión y elocuencia son centrales al estilo de expresión mexicana.

En los testimonios reportados por la mayoría de los participantes, como el que se describió anteriormente a manera de ejemplo, se puede apreciar cómo estos fueron capaces de entender el español coloquial y su aplicación contextual.

De acuerdo con Gardner (1985) existen dos clases de motivación para aprender un idioma extranjero: la “integrativa” y la instrumental. La primera tiene que ver con el deseo y la voluntad de integrarse como un miembro más de la comunidad del país anfitrión, y la segunda tiene objetivos pragmáticos, como aprender el idioma para conseguir un mejor trabajo. De estas dos, de acuerdo con el propio Gardner, la motivación integrativa es la que guarda una relación más altamente positiva con la competencia lingüística.

En el caso de los participantes, después de haber analizado todos sus testimonios se pudo encontrar que en estos estuvieron presentes las dos motivaciones, tanto la integrativa como la instrumental del modelo de Gardner (1985). Los participantes se integraron a la cultura mexicana, platicando, conviviendo con sus gentes y aprendiendo

sus expresiones coloquiales, al mismo tiempo que manifestaron su deseo de mejorar su español académico, lo que implícitamente tiene que ver con obtener algún reconocimiento social o económico. Lo anterior contribuyó al desarrollo de sus competencias lingüísticas, tanto en ambientes académicos como sociales.

EL DESARROLLO DE UNA PERSPECTIVA TRANSCULTURAL EN EL ÁREA ACADÉMICA

El tomar diferentes cursos en universidades mexicanas les brindó a los participantes la oportunidad de obtener y desarrollar una perspectiva transcultural en sus áreas académicas, que difícilmente hubieran podido adquirir estudiando en su propio país. El desarrollo de esta perspectiva tiene que ver con habilidades que se desarrollan cuando se vive y se estudia en un contexto diferente. Mestenhauser (1998) sostiene que el reconocer las diferencias nos lleva a reestructurar un patrón de pensamiento que está delimitado culturalmente, y esto a su vez está relacionado con la comprensión de las perspectivas *emic* y *etic*. Esta aptitud cognoscitiva es esencial para el desarrollo del pensamiento comparativo. Según el propio Mestenhauser, la perspectiva *etic* es el punto de entrada a una cultura diferente y se caracteriza por el uso de un marco de referencia cognoscitivo desde fuera de la cultura. Por otra parte, la perspectiva *emic* usa el marco de referencia cognoscitivo del interior de una cultura hacia fuera. Ambas aptitudes son necesarias, y aunque el conocimiento que se obtiene desde una u otra perspectiva es diferente, ambas son válidas. La capacidad de moverse de una perspectiva a otra de una manera simultánea, permite desarrollar otra aptitud intelectual conocida como la *habilidad de hacer cambios cognoscitivos*. El testimonio que se presenta a continuación es una muestra de la comprensión de las perspectivas *etic* y *emic* en el área académica de uno de los participantes:

Yo siempre entendí la historia de México desde un punto de vista muy diferente del que adquirí estudiando en una universidad mexicana. Yo nací en los Estados Unidos pero mis bisabuelos eran de México, y perdieron todo en la Revolución Mexicana. Mi familia siempre decía: “Ay, la revolución nos quitó todo”, “nos hizo daño”, y yo siempre tuve este punto de vista. Pero cuando me fui a México y leí *Los de abajo*, de Mariano Azuela, y mi maestro de antropología nos enseñó lo de la lucha de clases entre pobres y ricos (...), todo eso me dio otra perspectiva para analizar la historia. Mis bisabuelos eran hacendados en

México, en tiempo de la Revolución Mexicana, y esta les quitó todo: perdieron la casa, la tierra, todo el dinero, y tuvieron que mudarse a El Paso, Texas, aquí en los Estados Unidos. Estando en El Paso se volvieron americanos y mantuvieron el idioma entre ellos, pero afuera, cuando hablaban, incluso con otros mexicanos, siempre lo hacían en inglés. Pancho Villa para toda mi familia no era un héroe, para nada. Cuando me fui a México y estudié la Revolución Mexicana y leí todo lo que hizo Pancho Villa, me di cuenta de que no era el diablo. Esto me hizo cuestionar a mis abuelos y todo lo que me habían enseñado desde niña. Sobre todo me di cuenta de que había otro punto de vista para analizar la historia de México. Mi experiencia me hizo pensar de una manera más crítica, me hizo abrir más mi mente para aprender que existen diferentes perspectivas de analizar la historia. (Participante 3, segunda entrevista).

En el testimonio de esta participante se puede apreciar el impacto que sus estudios en México tuvieron en relación con su perspectiva de la historia del país, específicamente de la Revolución Mexicana. Ella fue capaz de entender la perspectiva *etic*, transmitida por su familia, y la perspectiva *emic*, difundida en sus clases en México. Sus bisabuelos, por ser parte de esa clase privilegiada de hacendados terratenientes, perdieron sus tierras cuando estalló el movimiento armado de 1910 en México; para ellos, esta no fue una revolución social que les dio “tierra y libertad”, sino que les quitó “sus” tierras para repartirlas a los campesinos. Fue necesario que la participante viviera y estudiara en México para que conociera la otra cara de la historia, la versión *emica*, la interna de la cultura mexicana, y descubriera no solo el profundo contenido agrario que tuvo la revolución, sino también los motivos por los cuales su propia familia no vio la Revolución Mexicana como algo benéfico para ellos.

Testimonios como el que se acaba de describir fueron encontrados en todos los participantes, los cuales demostraron la adquisición de una perspectiva *emica* en sus diferentes campos académicos. Estudiar y vivir en México les dio la oportunidad de obtener una perspectiva transcultural y por lo tanto comparada en sus áreas de concentración, fueran estas negocios, estudios latinoamericanos, español, psicología o trabajo social. Esto además les brindó oportunidades laborales al regreso de sus estadías académicas en universidades mexicanas, las cuales se reportan a continuación como otro de los impactos significativos de sus estudios en el extranjero.

IMPACTOS PROFESIONALES

Estudiar en el extranjero no solo está relacionado con cierta clase de competencias y habilidades que se obtienen durante este tipo de estadías, sino también con la expectativa de obtener mejores oportunidades laborales. A continuación se describen las oportunidades laborales que los participantes tuvieron a su regreso de sus estudios en el extranjero. Estos son algunos de los testimonios:

Un participante que estuvo tomando cursos de Negocios Internacionales y Publicidad en el Tecnológico de Monterrey campus Estado de México, al regresar a los Estados Unidos consiguió un empleo en una de las cadenas de televisión hispanas más importantes de los Estados Unidos. Respecto de su empleo en Univisión, el propio participante comentó:

Mis estudios en México me ayudaron a conseguir el empleo que tengo en Univisión. Yo soy quien hace la publicidad para los comerciantes mexicanos. Si yo no hablara bien el español y no conociera de publicidad, posiblemente no hubiera conseguido este empleo. Mis estudios de negocios internacionales en el Tec en México me ayudaron a conseguir este empleo. (Participante 1, segunda entrevista).

Otro participante que estudió en el Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara, con una doble concentración en sus estudios de pregrado en español y psicología, comentó lo siguiente respecto del impacto de su estadía académica en México:

El semestre que pasé en México me ayudó a conseguir trabajo en un programa que se llama “Enlace”. Yo trabajo como intermediario entre la escuela, los padres de familia y sus hijos, los cuales están asdritos a una *middle school* que tiene estudiantes cuyos padres emigraron recientemente a los Estados Unidos. Yo les ayudo a los hijos de inmigrantes mexicanos a hacer sus tareas, y a los padres les explico qué está pasando con la educación de sus hijos en la escuela. El programa tiene como objetivo involucrar a la comunidad latina en la educación de sus hijos. (Participante 2, primera entrevista).

La experiencia de inmersión en un contexto mexicano ayudó a los participantes a conseguir sus empleos y a desarrollar habilidades de mediadores culturales. Otro ejemplo es el de una participante que consiguió trabajo como asistente de investigación en un estudio antro-

pológico en Nueva York entrevistando a personas que provenían de Puebla, México, y que vivían en el Bronx. Su conocimiento de la gente y la cultura mexicana le permitió desarrollarse satisfactoriamente en ese trabajo. Este es su testimonio:

Yo tuve la habilidad de comunicarme con ellos, porque yo ya sabía más de su cultura, de la política y de la religión en México, y eso me ayudó a que me aceptaran. A otros estudiantes de antropología que estaban tratando de hacer investigación con esa comunidad de emigrantes poblanos, les tomó mucho tiempo para que los aceptaran. En cambio para mí fue muy fácil. Al entrevistarlos yo sabía cómo hacer las preguntas y qué podía preguntarles. Siento que mi experiencia en México sí tuvo un impacto, porque si quiero hacer trabajo antropológico con mexicanos lo puedo hacer, si quiero trabajar como maestra bilingüe lo puedo hacer, si quiero enseñar inglés en México lo puedo hacer, si quiero escribir para una revista o un periódico en español lo puedo hacer. (Participante 3, primera entrevista).

Estos son solo algunos de los testimonios del impacto profesional que tuvieron los participantes, gracias a sus estancias en universidades mexicanas. Estos efectos profesionales concuerdan con los seguimientos que se han realizado con americanos que han estudiado en el extranjero (*American Institute for Foreign Study*, 1988; y Opper, Teichler y Carlson, 1990). Ambos estudios apoyan la idea de que los estudios en el extranjero y la experiencia internacional son factores importantes que facilitan el acceso a oportunidades laborales atractivas. Lo que diferencia este estudio de los dos mencionados no son los resultados sino el contexto en el que la estadía académica fue realizada. Mientras que los estudios citados están basados en estadías en países europeos, el presente estudio demuestra que vivir y estudiar en México impactó de manera significativa la vida profesional y personal de los participantes y que la movilidad estudiantil de norte a sur, en el caso concreto de los participantes de este estudio, les brindó oportunidades de trabajo importantes y desarrolló en ellos competencias globales altamente valoradas en el contexto actual.

EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL

De acuerdo con Milton Bennett (1993), la sensibilidad intercultural puede ser definida en términos de etapas de crecimiento personal. Según su modelo de sensibilidad intercultural, esta es vista como una

línea continua en la que, a mayor sofisticación al lidiar con las diferencias culturales, la persona se va moviendo de las etapas etnocéntricas a otras etapas en las que existe un mayor reconocimiento y aceptación de las diferencias; el mismo Bennett las llama *etapas etnorrelativas*. Este modelo es de carácter fenomenológico y pone énfasis en el significado que la persona le da al fenómeno de experimentar las diferencias culturales. Según el propio M. Bennett, “en ese sentido es la construcción de la realidad y cómo esta es capaz de acomodarse a las diferencias culturales, lo que constituye el desarrollo” (p. 24).

Para los participantes de este estudio, la experiencia de vivir y estudiar en México propició un desarrollo de su sensibilidad intercultural, proceso que se inició cuando ellos, a través de la convivencia e interacción con los mexicanos, poco a poco empezaron a reconocer sus diferencias culturales. Todos lograron clarificar y entender aspectos de su identidad cultural, de los cuales no se habían percatado viviendo en su país. Aunque muchos de ellos ya conocían diferentes ciudades de México, para todos esta era la primera vez que residían en el país por un período mucho más largo en forma independiente (entre 6 y 12 meses, esto es por un semestre o un ciclo escolar), por su cuenta y sin familiares. Una participante habló así respecto de su experiencia cultural en México:

Encontré diferencias entre un país y otro, entre un gobierno y otro, entre el estilo individualista de los Estados Unidos y el sentido más familiar de México, y era en esas diferencias en las que tenía choques. (...) choques que fueron necesarios para encontrar en mi persona, en mi carácter y en mi mente, cosas que antes no veía (...). México era como un espejo en el que vi cosas de mí misma que en los Estados Unidos no veía. (Participante 12, segunda entrevista).

En el testimonio anterior podemos apreciar lo importante que fue para esta participante salir de su cascarón cultural y darse cuenta, en un contexto cultural diferente, de cómo es el pueblo mexicano, y de cosas de las que antes no se había percatado y sobre las cuales no había tenido la oportunidad de reflexionar. La interacción con los mexicanos y la experiencia de inmersión en México les dio a esta participante y a los demás en este estudio, el marco de referencia para analizar e interpretar las conductas y valores de los mexicanos, al mismo tiempo que analizaban y reflexionaban sobre sus propios marcos de referencia tácitos. Otro participante en relación con este punto comentó:

Me di cuenta de que era una persona muy tensa que siempre tenía que estar haciendo cosas. Al principio no me di cuenta porque estaba viviendo con otras americanas, y me preguntaba: “¿Por qué nosotras andamos corre, corre y corre?”. Después me cambié con mexicanas y me di cuenta de que yo podía ser como ellas. Mi manejo del tiempo cambió, no fue tan acelerado y me relajé. (Participante 11, segunda entrevista).

La convivencia con los mexicanos hizo reflexionar a la mayoría de los participantes sobre sus diferencias en la forma de concebir el tiempo, y más allá de observar las diferencias entre ambas culturas, pudieron reconocerse como personas con mucho estrés y decidieron modificar el uso del tiempo tratando de encontrar un balance entre su vida académica y su vida social. Este fue un hallazgo que sorprendió a esta investigadora, y no obstante, esto fue reiterativo en diferentes entrevistas.

En México me di cuenta de que yo era una persona que me preocupaba de todo y siempre tenía que estar haciendo cosas. En México descubrí que hay un tiempo para producir, pero también debe haber otro para disfrutar la vida. Los mexicanos son más relajados, y sin embargo sacaban buenas calificaciones y también hacían muchas cosas. (Participante 9, primera entrevista).

Bennett (1993) afirma que cuando se reconoce la validez de diferentes formas de pensar y de actuar, aunque estas no sean compartidas por la persona, ella da el primer paso hacia la relatividad cultural, etapa de desarrollo en la que se reconoce que los valores o conductas propios no son los únicos aceptables en el mundo. La estancia de estudios en México impactó de manera positiva a los participantes, los cuales descubrieron aspectos de su vida personal de los que no se habían percatado en su país de origen, y regresaron a este con una mentalidad más abierta, flexible y sensitiva.

CONCLUSIONES

Inicié este estudio como una búsqueda personal, la de tratar de entender de qué manera el vivir y estudiar en mi país impactó las vidas de los participantes. Les agradezco a ellos el haberme permitido entrar en su mundo interno y compartir sus reflexiones y experiencias para dar a conocer su historia colectiva. Vivir y estudiar en México

fue para los participantes un proceso de aprendizaje dinámico, experiencial y holístico cuyo significado fue construido a través de las múltiples reflexiones sobre las experiencias vividas por cada uno de ellos. Vivir y estudiar en mi país no fue un proceso científico ni organizado para los participantes, en ocasiones incluso fue caótico y hasta circunstancial. Requirió que todos ellos tomaran riesgos y siguieran su instinto para desenvolverse en un contexto en el que no conocían por completo las reglas de juego. Sin embargo, todos los retos enfrentados y objetivos alcanzados, desde el momento mismo en que pisaron territorio mexicano, les brindaron una seguridad y una confianza personal que no habían experimentado. El proceso cotidiano de asistir a clases, intercambiar ideas con compañeros y profesores, producir trabajos académicos en un idioma diferente a su idioma nativo, y las múltiples interacciones con el pueblo mexicano en general, no solo les permitió gradualmente integrarse a su nuevo contexto cultural, sino que también les ayudó a desarrollar una serie de competencias que les están permitiendo desenvolverse de manera más eficiente en su vida personal, académica y laboral.

El análisis de las múltiples realidades reportadas en este estudio mostró que más allá de las características personales de los participantes y de la diversidad de instituciones de educación superior y programas académicos a los que asistieron, los impactos de vivir y estudiar en México contribuyeron al desarrollo de la sensibilidad intercultural, la habilidad de entender el español coloquial, el desarrollo de una perspectiva transcultural y comparada en el campo académico, y a la apertura de oportunidades laborales significativas para los participantes.

He llegado al final de mi estudio, y con él, la confianza de contribuir al campo de las investigaciones que documentan el impacto de los estudios en el extranjero. Espero que la presente investigación ayude a incrementar los programas de movilidad estudiantil de norte a sur, motivando a los administradores educativos y a los profesores en universidades estadounidenses y de otras partes del mundo a implementar una dimensión internacional en sus programas académicos, desarrollando más programas de intercambio con universidades mexicanas. Finalmente, espero que la historia colectiva aquí reportada sirva para que cada vez más estudiantes norteamericanos consideren el estudiar en México como una opción no sólo viable sino además valiosa.

REFERENCIAS

- American Institute for Foreign Study. (1988). *The impact of an international education on college acceptance and career development*. Greenwich, CT (ERIC Document Reproduction Service No. ED 298056).
- Bennett, M. (1993). Toward ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. En R.M. Paige (Ed.), *Education for intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociology methods*. (2nd ed). New York McGraw-Hill.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata. S.L.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.
- Hernández, R. (2008). *Movilidad estudiantil de norte a sur*. Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. México. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>.
- Institute of International Education (2011). *Open Doors 2011. Report on International Educational Exchange*. New York: NY
- LeCompte, M., y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lewis, R. D. (2000). *When cultures collide*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Marmolejo, F. (2011). Alineando el trabajo internacional con las prioridades institucionales de la educación superior. The Chronicle of Higher Education (mayo 2, 2001). Recuperado de: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/internacionalizacion-y-prioridades-institucionales/28164>.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mestenhauser, A.J. (1998). Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century, in *International Education Forum 18* (1 & 2), Primavera y Otoño.
- NAFSA (2011). Educating Students for Success in the Global Economy a Public Opinion Survey on the Importance of International Education. Recuperado de: http://www.nafsa.org/File/2011_EdStudentsGlobalEconomy.pdf.
- Oppen, S., Teichler, U., & Carlson, J. (1990). *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. Higher Education Policy Series 11, Volume 2. London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Schensul, S., Schensul, J.J., LeCompte, M.D. (1999). *Essential ethnographic methods*. (Vol. 2 Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA: Altamira Press. A división of Sage Publications Inc.

(FOOTNOTES)

1. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

LISTA DE AUTORES

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL MUNDIAL Y REGIONAL

(Principales tendencias y desafíos)

COORDINADORES: FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA
HUMBERTO GRIMALDO DURÁN

Prefacio: FRANCISCO GÓMEZ ORTIZ
Prólogo: GUY REAL THIVIERGE
Introducción: FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA Y
HUMBERTO GRIMALDO DURÁN

1. Guy Real Thivierge. Secretario General de la Federación Internacional de Univesidades Católicas (FIUC). gr.thivierge@bureau.fiuc.org
2. Francisco Gómez Ortiz. Rector de la Universidad Católica de Colombia.
3. Phillip Altbach. Director del Center for Internacional Higher Education, de Boston College. altbach@bc.edu
4. Jane Knight. Profesora Adjunta del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Ontario. janeKnight@sympatico.ca
5. Colin Brock. Director de la Cátedra Unesco “La Educación como una respuesta humanitaria” en la Universidad de Oxford, donde ha sido profesor del Departamento de Educación desde 1992. drcbrock@hotmail.com
6. John Douglas. Senior Research Fellow. Center for Studies in Higher Education (CSHE). University of California, Berkeley. douglass@berkeley.edu

7. Sylvia Andree Didou. Coordinadora de la Cátedra Unesco sobre Aseguramiento de Calidad y Educación Superior en América Latina. Investigadora de CINVESTAV en México D.F. Está considerada la primera autoridad en América Latina y el Caribe en internacionalización de la educación superior. didou@cinvestav.mx
8. José Joaquín Brunner. Profesor e investigador de la Universidad Diego Portales (Chile) donde dirige el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) y la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior. josejoaquin.brunner@gmail.com
9. Jocelyne Gacél-Ávila. Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara (México). jocelyne@cgci.udg.mx
10. Norberto Fernández Lamarra. Director de Postgrados de la Universidad Tres de Febrero (Buenos Aires). nflamarra@fibertel.com.ar
11. Joan Cortadellas. Director de la Cátedra Unesco de Dirección Universitaria de la Universidad Politécnica de Cataluña. joan.cortadellas@upc.edu
12. Mario Neves de Azevedo. Vicerrector de la Universidad de Maringá (Brasil). Perteneció al equipo de trabajo de Ana Lucia Gazzola en Iesalc y es experto en estudios comparados sobre internacionalización. mario.de.azevedo@uol.com.br
13. Xiomara Zarur Miranda. Coordinadora Académica y de Investigación de ASCUN. Es la autora del capítulo 6 del libro Tendencias –coordinado por Ana Lucia Gazzola y presentado por Iesalc en la CRES 2008– con el trabajo “Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe”. Es una autoridad en internacionalización. academica@ascun.org.co
14. Manuel Ramiro Muñoz. Profesor e investigador de la Universidad Javeriana de Cali y Director de su Departamento de Proyectos Sociales. Autor de varios libros y capítulos de libros sobre temas de educación superior. Ha trabajado como consultor del Iesalc. mrmunoz@javerianacali.edu.co
15. Rosario Hernández. PhD en Educación y Estudios Socioculturales (University of New Mexico, USA). Profesora Titular y Coordinadora del Doctorado en Gestión de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México. rosario-hd2000@gmail.com
16. Humberto Grimaldo. Canciller de la Universidad Católica de Colombia. Coordinador del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (Orsalc). hgrimaldo@ucatolica.edu.co
17. Francisco López Segrera. Doctor en Estudios Latinoamericanos e Hispánicos (Paris VIII, Sorbone). Vicerrector del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) de Cuba (1974-1988). Funcionario de la Unesco entre 1994 y 2002, donde se desempeñó, entre otros cargos, como Consejero Regional de Ciencias Sociales para América Latina y el Caribe y Director del Instituto Internacional de Educación Superior de Unesco de América Latina y el Caribe (Iesalc). Miembro del Foro Unesco de Educación Superior (2002-2009). Es desde 2004 Asesor Académico de la Global University Network for Innovation (GUNI) en la UPC, Barcelona. Francisco.lopez-segrera@upc.edu

